



NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

A SZÉKESFEHÉRVÁRI KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA FOLYÓIRATA

Felelős kiadó:
SZABÓ PÉTER rektor

Szerkesztőbizottság:
SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke

AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs), BALOGH MIHÁLY (Budapest),
CSURGAI HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár), HORVÁTH MÁRTON (Budapest),
NÉMETH ANDRÁS (Budapest), KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA (Győr),
PUKÁNSZKY BÉLA (Szeged), SZABOLCS ÉVA (Budapest)

Nemzetközi tanácsadók:
✚ CHRISTOPH LÜTH (Potsdam, Németország)
HARALD EICHELBERGER (Wien, Ausztria)
LEONCIO VEGA GIL (Salamanca, Spanyolország)
YASSINE ZOUARI (Rouen, Franciaország)

Szakmai támogatók:
MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság
MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság
Neveléstörténeti Munkabizottsága

Főszerkesztő:
TÖLGYESI JÓZSEF

A szerkesztőség munkatársai:
BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő

ZSARNÓCZAI ERIKA szerkesztőségi titkár
06/22/543-332
zserika@uranos.kodolanyi.hu

Szerkesztőség:
Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
06/30/600-9186
tolgyesij@uranos.kodolanyi.hu

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|---|------------|
| TANULMÁNYOK | 5 |
| <i>JEAN HOUSSAYE</i> | |
| TANÁRKÉPEK: KUTATÁSOK, KUTATÁS... | 5 |
| <i>KÉRI KATALIN</i> | |
| A JAPÁN NEVELÉSTÖRTÉNET A HAZAI NYOMTATOTT FORRÁSOKBAN | 17 |
| <i>SCHNEIDER ISTVÁN</i> | |
| EVANGÉLIKUS TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON | 39 |
| <i>VARSÁNYI PÉTER ISTVÁN</i> | |
| TANÍTÓKÉPZÉS A KÖZÉPFOK ÉS A FELSŐFOK HATÁRÁN | 49 |
| <i>LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT</i> | |
| AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM RECEPCIÓJA A MAGYAR ÉS NÉMET NYELVŰ NEVELÉSTUDOMÁNYI IRODALOMBAN ÉS SAJTÓBAN | 63 |
| <i>TÓTH DEZSŐ</i> | |
| HALBIK CIPRIÁN TIHANYI APÁT PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGA | 76 |
| KÖZLEMÉNYEK | 88 |
| <i>KELEMEN ELEMÉR</i> | |
| NEVELÉSTÖRTÉNETI ÉVFORDULÓK (2011-2015) | 88 |
| <i>BÉKÉSI KATALIN</i> | |
| „VILÁGÍTÓ MÉCSÉS” | 102 |
| <i>KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA</i> | |
| „AHOL A LELKEK VIRÁGBA BORULNAK” | 114 |
| <i>RÉVÉSZ GYÖRGY</i> | |
| 100 ESZTENDŐS A MAGYARORSZÁGI CSERKÉSZET | 121 |
| <i>POÓR FERENC</i> | |
| A TRÉNINGES KÉPZÉS HAZAI TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE | 126 |
| <i>MIHALOVICSNÉ LENGYEL ALOJZIA</i> | |
| A 18. SZÁZAD A NEVELÉS ÉVSZÁZADA A HALLEI EGYETEMEN | 133 |
| DOKUMENTUMOK A 100 ESZTENDEJE SZÜLETETT SZTEHLO GÁBORRÓL, A GYEREKMENTŐRŐL | 144 |
| <i>(Trencsényi László)</i> | |
| KONFERENCIÁK | 148 |
| TÁRSADALMI NEM ÉS OKTATÁS | 148 |
| <i>(Hartmann Magdolna)</i> | |

*(Kelemen Elemér, Koroknay Károly, Nagy Adrienn, Ungvári János,
Tölgyesi József)*

E SZÁMUNK SZERZŐI:

BÉKÉSI KATALIN gimnáziumi tanár, Szilágyi Erzsébet Gimnázium és Kollégium, Eger; GELENCSÉR KATALIN főiskolai docens, művelődéstörténész, Gödöllő; HARTMANN MAGDOLNA PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; HOUSSAYE, JEAN egyetemi tanár, Université de Rouen, Rouen, Franciaország; KELEMEN ELEMÉR professor emeritus, ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest; az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság tiszteletbeli elnöke, Budapest; KÉRI KATALIN tanszékvezető egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, Pécs; KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA egyetemi oktató, Pécsi Tudományegyetem BTK Felnőttképzési Kar Pedagógiai Intézet, Pécs; KOROKNAY KÁROLY tanár, Székesfehérvár; LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT egyetemi tanársegéd, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Veszprém-Pápa; MIHALOVICSNÉ LENGYEL ALOJZIA egyetemi docens, Veszprém; NAGY ADRIENN PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; POÓR FERENC tanár, pedagógiai kutató, Veszprém; RÉVÉSZ GYÖRGY elnök, Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalompedagógiai Szakosztály, Budapest; SCHNEIDER ISTVÁN középiskolai tanár, PhD-hallgató, Sopron; TÓTH DEZSŐ könyvtárvezető, Veszprém; TÖLGYESI JÓZSEF főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; TRENCSÉNYI LÁSZLÓ egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest; a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke, Budapest; UNGVÁRI JÁNOS elnök, Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen; VARSÁNYI PÉTER ISTVÁN főiskolai tanár, Szombathely.

Címlapkép:

Sztehlo Gábor-emlékmű Budapesten a Deák Ferenc téren

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Quadrat '64

TANULMÁNYOK

TANÁRKÉPEK: KUTATÁSOK, KUTATÁS...

JEAN HOUSSAYE

Pictures of teachers: studies, research – *The purpose of this paper is to introduce researches on good and bad teachers as well as their representations. The author reviews relevant studies on education history in for periods ending at the end of the 20th century. It was studied to what extent approaches in psychology were based on a particular viewpoint and to what extent the later sociological attitude managed to shake psychology's power and supremacy. Finally, the author makes some general statements and concludes that from the point of view of theory of science descriptive scientific approach has been dominating this research.*

Tanulmányunk a jó és rossz tanárok megnyilvánulásait bemutató formák történeti áttekintésére vállalkozik. Ennek érdekében áttekintjük a téma főbb francia nyelvű kutatásainak alakulását a tudományos igényű vizsgálatok megjelenésétől a 20. század végéig.

A nevelési jelenségek tudományos igényű kutatásának kialakulásához mindennek előtt a nevelés filozófiai orientációjú megközelítésében a pszichológia megközelítés irányába történő elmozdulására volt szükség. Ez az átalakulás a 20. század elején következett be, ezt megelőzően a lelki jelenségeket vizsgáló „lélepszichológia” filozófiai meghatározottságú volt.

Milyen volt az ilyen fajta filozófiát közvetítő jó tanár, melynek jellemzői bizonyos szempontból még napjainkban is számos oktatóra is érvényesek?

Ebben a megközelítésben az iskolai siker képlete: a tanár tudása, a tanuló akaratereje. Az 1880-as évek fordulópontot jelentettek a középiskolákban alkalmazott pedagógiában (valamivel később referenciává válva az általános iskolákban is elterjedve) (Prost, 1968). A hagyományos a diákoknak adott feladatokon alapuló, a tanulást középpontjába helyező, az iskolai osztálynak kiadott, a házi feladatokat hangsúlyozó pedagógiai megközelítés középpontjában a tanári előadás állt. Ebben a formában a tanár órái mintaként szerepelnek, a pedagógiai munka annak tekintélyén alapult, abban döntő szerepet játszott személyiségének és tudásának kapcsolata. Ez utóbbi tulajdonságra vonatkozó elvárás ebben az időben úgy fogalmazódik meg, hogy mindenekelőtt legyen tehetséges, intelligens, briliáns előadó. A diákokat tanulásra ösztönző motiválás képességét nem tekintették fontos tanári tulajdonságnak, ezt értéktelen „általános iskolás” módszernek titulálták.

A tanári tudás magas szintje a tanuló részéről nem kíván mást, mint akaratot arra, hogy megszerezze ezt a belülről fakadó tudást. Ebből az következik, hogy a tanu-

lőknek akarniuk kell az igaz tudáshoz való eljutást. Ebből adódóan a 19. század végi nevelési szakemberek valósággal szobrot állítanak a gyermek akaratának. Azt vallották, hogy a tudás nevében, hatalmának közvetítésével kell a tanárnak irányítania a diákok akaratát. Az *akarat nevelése* (1983) című munkájában Payot úgy jellemzi a jó pedagógust, hogy annak munkájában három fő tulajdonság egyesül: jó pszichológus (képes felismerni a szív titkos érzelmeit), ismeri a lélek mélységeit (képes meglátani a szellem szükségleteit) és az erkölcsi igazságokat (képes az akaratot a magasabb rendű célok elérése felé irányítani).

Az ezt követő időszakban azonban a filozófiai alapokon nyugvó ún. „lélekpszichológia” mellett mind nagyobb teret kap az empirikus pszichológia tudománya is. A továbbiakban a jó és rossz tanár képét megrajzoló tudományos vizsgálatok több szakaszban, számos új elemmel gazdagodva bontakoznak ki. A 20. században ennek négy szakasza különíthető el (*Houssaye*, 2001).

KEZDETI KUTATÁSOK - A JÓ TANÁR, MINT A GYERMEK TUDÁSÁNAK TERMÉKE

TUDOMÁNYELMÉLETI ALAPOK

A fejlődés nagyjából a következőképpen írható le: a tanár tudományos alapokon nyugvó szakértelme gyermekpszichológiai tudásának függvénye. Ez a nevelés tudományos szakértői által a gyermek természetéből alkotott tudás elfogadását jelenti, amely a gyermekekre vonatkozó kutatások eredményei alapján fogalmazódik meg. Így tehát valójában a gyermek az, aki „meghatározza” a tudós számára, hogy ki is ő valójában, s ennek alapján a tanárnak azt, hogy mit tegyen. A pszichológia tudománya ebben a megközelítésben elsősorban a gyermek meghallgatásának tudománya. A tudás lényege is ugyanaz: odafigyelni a gyermekre. A jó nevelővé azért válik valaki, mert tiszteli a gyermek természetét. Ez utóbbi tézis már korábban is ismert volt a tudományos gondolkodásban. Szerepe az, hogy tudományos szempontok alapján kérdezze a gyermeket, hogy számára tanulóként ki a jó tanár. Ezért meg is kérdezik a diákok, hogy milyennek kell lennie a jó tanárnak.

Erre a szemléletmódra alapozódik az első, 1934-ben megjelent *Az ideális tanár a diákok elképzelése szerint. Kísérleti kutatás* című tudományos munka. Szerzője, Keilhacker a köningsbergi egyetem pszichológia és pedagógia professzora nyitja meg a jó és rossz tanárok és tanulók témával foglalkozó publikációk sorát. Ezek a munkák ezt a kérdést már nem valamely globális nevelési koncepció részeként, hanem a nevelés tudományának eredményeire alapozva vizsgálandó specifikus gyakorlati témaként kezelik. Miként ezt munkájában a szerző annak céljaként is megfogalmazza: „A kellő elméleti mélység, a vizsgálat módszerének és tárgyának helyes meghatározásán túlmenően, elsősorban amiatt aggódtam, hogy megtalálom-e annak a lehetőségét, hogy hidat feszítsek a szakadék felett, amely a pedagógiában ma

még mindig elválasztja az elméletet a gyakorlattól.” (12. o.) Másképp fogalmazva, a kísérleti kutatás szerepe és lehetősége az, hogy a nevelés jelenségeiről szóló tudományos ismeretek nyomán módosítsa a nevelési tevékenységet. A gyakorlatot csak a tudomány fénye tudja bizonyossá tenni.

A tudomány objektivitásra törekszik, amely lehetővé teszi a diákok ideális tanárról alkotott elképzeléseinek megismerését. Keilhacker vizsgálata az amerikai Krutz kutatására alapozódik, aki 1896-ban mintegy kétezer-ötyszáz gyereket kérdezett meg a témában. Keilhacker vizsgálata négyezer nyolc és húsz év közötti iskolás véleményére alapozódik, akiknek „Milyen tanárt vagy tanárnőt kívánnék magamnak?” című fogalmazásának empirikus módszerekkel történő feldolgozására alapozva keresi a helyes megoldást. Eszerint a tudás lehetővé teszi a tettek irányítását, de érvényes az a mondás is, mely szerint az igazság és a jó együtt járnak.

EREDMÉNYEK

Ez a tudományos megközelítés köztudottan különböző változókat vizsgál. Melyek lesznek ennek alapján a legmegfelelőbb tanári tulajdonságok? Ebben szerepet játszik a tanárok neme: kapcsolati okokból a lányok a tanárnőket preferálják. Ugyanakkor összességében a (férfi)tanárokat sokkal gyakrabban részesítik előnyben, mivel ők igazságosabbak és kevésbé szeszélyesek. A válaszokban fontos szerepe van az életkornak is: a diákok nem fogadják el a nagyon fiatal oktatókat (túl jók vagy túl barátságatlanok) és az idős tanárokat sem (akik nem értik meg a fiatalságot). Emellett megjelennek a külsőségek is: a lányok számára fontosak az esztétikai szempontok, míg a fiúk az erőt és a jó egészséget preferálják. Továbbá minél idősebbek a tanulók, annál lényegesebbnek tartják a belülről fakadó megbecsülést és tekintélyt az ápoltságnak köszönhető tekintéllyel szemben.

A diákok miket tartanak a legfontosabb tulajdonságoknak? A jóságot és az igazságosságosságot. Megértik rend és a fegyelem fontosságát, sőt, a fegyelmező szankciókat is, de elvárják, hogy az általános légkört elsősorban a jóság, a szeretet és a jókedv határozza meg. A szigorúságot normálisnak tekintik, feltéve, ha nyugalom, türelem, jóság és igazságosság járnak együtt vele. Önmagában azonban igazságatlannak tartják. Tehát a tanulók számára az igazságosság a legmegbecsültebb tulajdonság. Egy igazságos tanár nem lehet rossz tanár. Úgy tűnik, az igazságosság számos olyan további tulajdonságot is magához vonz, amelyekre azt mondhatjuk, hogy az ideális tanár jellemzői: „Természetesen szigorú, de igazságos.” (132. o.) Az iskolások nem felejtik el, hogy az oktató egy tanár, és – ha elvárják tőle, hogy tanítson – ragaszkodnak a követelményekhez. A legfiatalabbak (tíz és tizenhárom éves kor között) vágynak a tanulásra, ám igénylik, hogy az osztályban a házi feladatok ne legyenek túl nehezek, és jelentsék be őket előre, illetve, hogy a tanár tudjon barátságosan magyarázni. A nagyobbak érdekes oktatást szeretnének, amely felkelti az érdeklődést és nem unalmat generál, életközeli, hasznos és gyakorlatias, továbbá

változatos és szerves része a személyes munka, figyelembe véve a gyengébbeket is. Minél idősebbek a diákok, annál inkább előnyben részesítik az utasításokon alapuló nevelést. Határozott, erős tanárt kívánnak, aki meggyőző és példamutató, önállóságot, felelősségtudatot ébreszt, valamint elkötelezett a társadalom valós tényei iránt.

AZ IDEÁLIS TANÁR, MINT A GYERMEK ÉS A SERDÜLŐ KETTŐS VISSZATÜKRÖZŐDÉSE

Keilhacker 1934-es kutatásából kitűnik, hogy a diákok – különösen a személyes kapcsolatok területén –, kötődnek a tanárokhoz, s ez annál inkább igaz, minél idősebb egy diák. Látjuk, hogy a tanulók túl a szigorúságon és az igazságosságon úgy várják el a szeretetet a tanáraiktól, mintha az egy viszonzandó kötelesség lenne. Kissé patetikus módon, ha jól meggondoljuk, ez a típus aligha tekinthető általánosnak (az ideális tanár nem egyenlő a valósággal). Ám mindaz, ami történik, olyan, mintha a szeretetigény és a tekintély kerítené hatalmába az iskolákat: a diákok azt szeretnék, ha a tanárok támogatnák őket, velük együtt dolgoznának és tevékenykednének, előmozdítanák a bizalmat, megértenék őket és – a megbecsülést és a tiszteletet szemük előtt tartva – barátokká válnának.

Keilhacker kétségkívül felismerte, hogy az ideális pedagógus koncepciója elsősorban a környezet és a korszak hatásainak függvénye (a 30-as években a fiatal, erőteljes testfelépítésű tanár váltotta fel a 20-as évek méltóságteljes hivatali alkalmazottait), és nem a megdönthetetlennek tűnő tényezőké, amelyek a szakma jellegéből fakadnak (intellektuális szakértelem). Kísérleti tanulmányában arra akart rávilágítani, hogy ez a tanárkép a gyermek és serdülő pszichológiai fejlődéséhez köthető: az ideális tanár meglátásának változása nem más, mint a gyermek és serdülő szervi és pszichés fejlődésének része. Az ideális oktató valójában a gyermek és serdülő kettős visszatükröződése. A gyermek és serdülő ezen pszichológiai tudását tiszteletben kell tartani. Az ideális tanárnak valódinak kellene lennie, mivel „valódisága” belevésődik a fiatalok fejlődésének pszichológiai jellemzőibe. A gyermekpszichológia útmutatásai alapján juthatunk el a valódi gyermekhez, és ennek alapján jelölhetjük ki és igazolhatjuk vissza a gyermek neveléséért felelős egyén tevékenységének helyességét.

A tudomány a nevelőtevékenység hivatkozási alapjává válva új rendet teremt a pszichológiai tényekre alapozva, elhagyva a filozófia zsákutcáit. A nevelésben való pontos cselekvés most már a neveléssel kapcsolatos tudományos ismeretektől függ. A jó tanár lehet akár bármely konkrét személy, aki igazságos és fogékony a kísérleti megközelítésekre. A tudomány megtanítja azt, hogy ez a személy a gyermek és a serdülő pszichológiai sajátosságaitól függ, és mindenekelőtt olyan emberi tulajdonságokról kell bizonyosságot tennie, mint az igazság, az értelem és a megközelíthetőség. A jó tanár téma ezáltal a helyére került, és teljes ismeretanyagával készen áll a kibontakozásra.

A PSZICHOLÓGIAI TUDOMÁNYOK DIFFERENCIÁLÓDÁSA AZ 1960-AS ÉS 1970-ES ÉVEKBEN

Az 1960-as és 1970-es éveket a neveléstudomány területén megerősödő pszichológiai új szempontokat hozó további jelentős szakasza jellemzi majd. Ennek jellemzőit az ekkor megjelenő három sajátos pszichológiai irányzat határozza meg. Ezek a jellempszichológia, a pszichopedagógia és a klinikai pszichológia.

A JELLEMPSZICHOLÓGIA

Az ebben az időszakban kibontakozó jellempszichológia szemléletmódját tükröző, a jó tanár értékeit vizsgáló munka Mossé-Bastide (1966) nevéhez fűződik, amely a Le Senne et Mounier-féle karakterológián alapszik. Eszerint csak a szenvedélyes zsarnokból (érzelmi-aktív-másodlagos) válhat jó tanár, másodsorban a lobbanékony szervezőből (érzelmi-aktív-elsődleges), vagy a körültekintő és szabályos vérmérsékletűből (nem érzelmi-aktív-elsődleges). A flegmatikus túlságosan közönyös és szigorú, az amorf túl lusta, az apatikus túl megrögzött, az ideges túl szeszélyes, valamint az érzelmes túl félnék (még ha Pestalozzi kivétel is ezen a téren). Ezen kívül a tekintélyes szakember megállapítja azt is, hogy a tanárok körében végzett kérdőív megerősíti az olyan elvárt és respektált tulajdonságokat, mint az azonnali tettekésség, az éleslátás, a vidámság, az osztály egészének az elvégzendő feladatok köré szervezése. Mág Szókratész testesíti meg a tanárok három fő erényét: ő a kíváncsiság felkeltője, a minta és a vezető.

A PSZICHOPEDAGÓGIA

A jó tanár fenti klasszikus és időtálló definícióját bizonyos mértékben megerősíti az a pszichopedagógiai szemléletmódot tükröző vizsgálat amelyet Voluzan (1974) végzett 1948 és 1968 közötti az általános iskolai tanárok munkáját ellenőrző tanfolyelői jelentések alapján. Mit is állapított meg ezekből az anyagokból? Azt, hogy a jó tanárra elsősorban a pedagógiai tevékenység rögzített, előírt, merev rendjéhez való ragaszkodás jellemzi. Ő a hagyományos oktató: tapasztalt szakember, elhivatott közalkalmazott, aki a tudást hatékonyan és gyorsan közvetíti. Ennek ellenére, a specializált osztályok pedagógusainál ezek az előírt képességek érezhetően változnak: a fizikai és sportolói alkalmasság felülkerekedik az észbelin, az egyéni tehetség nagyobb szerepet játszik, mint az egyetemi eredmények és szakértelem, az elhivatottságnak pedig teljesnek és makulátlannak kell lennie. Ám a tanárnak ez a megnyugtató, de legalábbis biztonságos, hagyományos képe fokozatosan és egyre súlyosabban erodálódik majd a hatvanas évek végére.

KLINIKAI PSZICHOLÓGIA

Mollo (1969) *Az iskola a társadalomban* című munkájában a tanintézményeket bírósági tárgyalóteremhez hasonlítja. Mivel erősnek kell lennie, a tanár törekeny, s mivel idealizálja a diákokat, csalódik benne. A szerző által megkérdozett jövőbeli tanárok nagy része idealizált képet fest a szakmájáról: hivatásában meggyőződve, erőteljes felelősségtudattól irányítva, az oktató elsősorban ahhoz ért, hogy saját magáról közvetíten példaképet mind a társadalomnak, mind az iskolásoknak. Hiába tesz úgy, mintha a többiek felé fordulna, folyamatosan táplálja az erkölcsi dominanciára irányuló szándékát és önmaga túlértékelt ábrázolását. Ennek az ideális tanárnak a tanárok elképzelése szerint természetesen egy ideális diák felel meg. A jó iskolás mindenekelőtt erkölcsi értékekről – dolgosság, szorgalom, figyelmesség, fegyelmezetttség, gondosság, másodsorban pedig intellektuális értékekről intelligencia, jó fel-fogás, kíváncsiság, életerő, érdeklődés – tesz tanúbizonyságot. És fordítva, a rossz tanuló mindenekelőtt az iskolai érdeklődés hiányát (lustaság és figyelmetlenség) bizonyítja. Mindez azt mutatja, hogy az intellektuális alkalmatlanság vagy fegyelmezetlenség sokkal kevésbé jelentős. Ami lényeges, hogy a diák legfontosabb, a tanárához fűződő tulajdonságai: passzivitás, engedelmisség, a rendszerhez való alkalmazkodás. A tanuló nem más, mint az érzékelője a mintatanárnak, akinek másnak kell mutatkoznia. A jó tanuló az élő bizonyítéka az oktató tevékenységének és jelentőségének.

Amint Mollo hangsúlyozza: *„Egyesítve az ideállal a mély tiszteleten és csodálaton alapuló tanár-diák kapcsolatot, visszatérünk arra, hogy hallgatólagosan elfogadjuk a felnőt szoros gyámkodását a gyermek felett”*. (193. o.) Jól jegyezzük meg, hogy az ideális tanuló nem a legjobb diák, hanem az, aki kiváltságos viszonyt épít ki a tanárával. Ez utóbbi alkotása az iskolai közösség terméke – nem más, mint az ideális tanár pótlása, akit csodálatra méltónak tart, ami ugyanakkor nem akadályozhatja meg az oktatót abban, hogy kényszer nélküli tevékenységet várjon el a tanulóól akinek kötelessége kíváncsinak, aktívnak és együttműködőnek lennie, hacsak nem érzi dominanciájának negatív voltát. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a diákoknak nehezebbre esik az ilyen képet magukra öltetni és egy ilyen elvárásnak megfelelni. Pedig ez nem más, mint bizonyíték arra, hogy az ő képzetek legalább annyira a tanár képzetek által formálódtak. Számukra szintén az a jó diák, aki tanúbizonyságot tesz engedelmisségéről, udvariasságáról, gondosságáról, s arról, hogy nem fecseg az órákon. A két kép összhangban áll egymással, kivéve egyetlen pontot mindkét oldalon: a tanulók kevésbé csodálják a tanáraikat, mint ahogy azt ők elvárnák, illetve a diákok beviszik a köztük lévő társas kapcsolatokat a szerintük jó tanuló definíciójába (ugyanakkor a diákok közti előékenység a tanárok részéről nem megemlített kritérium). Egyszóval az iskolások számára a jó oktató három tulajdonságot egyesít magában: kedvesség, igazságosság, megfelelő mértékű szigorúság.

Látjuk, hogy a kapcsolatépítési képességek az osztály elvárásaiban mindkét ol-

dalra vonatkozóan kiemelt fontosságúak. Ha tudjuk, hogy a szerző közel áll a pszichoszociológiához, nem lepődünk meg, hogy ez a dimenzió előnyben részesül. Tehát Mollo terhe súlyosnak bizonyult, a tanárok törekedtek azon ábrázolások megőrzésére és fenntartására, amelyek egy „gazembert” tettek meg ideálnak. A bűnös valóban itt található: ez az ideális tanár, aki az ideális diákon keresztül és rá erőltetve akarta felépíteni hatalmát. A 60-as évek végére ez a szándék kritikussá vált. . .

A PSZICHOLÓGIAI SZEMLÉLET ELMÉLYÜLÉSE AZ 1980-AS ÉVEKBEN

A 80-as években a szakértők tovább folytatták pszichológiai alapokon nyugvó kutatásaikat, azonban mind jobban eltérő saját nézőpontok és logika alapján. Ennek változásait szintén három, erre a korszakra jellemző irányzat: a szociálpszichológia, a klinikai pszichológia és a kísérleti pszichológia alapján mutatjuk be.

A SZOCIÁLPSZICHOLÓGIA

Postic (1989) azokat a szociálpszichológiai szemléletű munkákat mutatja be, amelyek a tanárok kategorizálása és azok diákokra gyakorolt hatása közötti kapcsolatot próbálják felállítani. Ezek a büntető vagy pozitív, rugalmatlan vagy nyitott tanárokról, vagy a tanárok tanulók irányában megnyilvánuló faji, társadalmi, egyéni, pozitív vagy negatív diszkriminációjáról, illetve a diákok iskolai helyzetének tanáraikra gyakorolt hatásáról szólnak. Bemutat olyan tanulmányokat is, amelyek a tanárok neme és a pedagógiai kapcsolataik közötti összefüggéseket vizsgálják. A fiú tanulóokra agresszívabbak a franciát oktató férfi tanárok és a női matematika tanárok. A lányok kevésbé agresszívek, ha a francia – vagy matematikatanár nő. A vizsgálat szerint kapcsolat áll fenn a (nemi) azonosulás és az agresszivitás között. A szerepek, képzetek és viselkedésmódok tehát vegyesen jelennek meg a nemekkel és a tantárgyakkal kapcsolatos ellentétekben. A tanulók és az oktatók között hol a partner (tűkör)kép jelleg, hol pedig az erőviszonyok újra kiegyenlítődése figyelhető meg erőteljesebben.

A KLINIKAI PSZICHOLÓGIA

Mugny és Carugati (1985) a tisztázás mechanizmusának felfedezésére törekedtek. Megfigyelték, hogy a tanárok elsősorban a jó és a rossz képességek ideológiájába kapaszkodva magyarázzák és értelmezik az iskolai kudarcok okait. Ez elsősorban a gyakorló tanárookra jellemző (míg ez a tanár szakos hallgatókra még nem annyira jellemző). Fontos megállapítás, hogy a tanárok bizonytalanok, és nem avatkoznak bele az iskolai kudarcok kezelésébe. Mindez kissé olyan, mintha a tapasztalat megszerzésével együtt azt is megtanulnák, hogy a vereséget elfogadva lelkiismeret-furdalás nélkül széttárják a karjukat. A tanárok annyiban őszinték a diákok kudarcá-

ra vonatkozóan, hogy gondolatban eljutnak annak megállapításához, hogy mindez olyan tényezők számlájára írható, amely felett nincs befolyásuk. Ez az érzelmi reakció az iskolai tanterv logikai-matematikai modellje fontosságának hangsúlyozására és növelésére épül, és a vidám, kommunikatív, bölcs és az osztályhoz kiválóan alkalmazkodó diák típusának eszményítésére törekszik. Ennek hatása folyamatosan megnyilvánul a tanárok – saját szemük előtt lejátszódó – felelősség-áthárításával kapcsolatban. A legjellegzetesebb vonás, hogy a jó képességek ideológiájához legvehemensebben ragaszkodó tanárok mindegyikének van saját gyereke. Ők nagyon határozottan utasítják el a kudarc felelősségét, sokkal szigorúbbnak mutatkoznak az értékelésben, és a klasszikus, felügyeleten alapuló pedagógiai megoldásokat részesítik előnyben. Ezáltal mintegy hangsúlyozzák a szerepkonfliktussal szembeni (tanár-szülő) védekező jellegét.

A KÍSÉRLETI PSZICHOLÓGIA

A szociálpszichológiai, illetve a klinikai pszichológiai pszichológia megközelítésmódjával készült munkákat összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy azok tendenciája közös, azokban újra találkozhatunk a működések leleplezésére irányuló hagyománnyal és a jó tanárok képével. Ezzel szemben a kísérleti pszichológiai megközelítésben bizonyos mértékben változnak ezek a paradigmatiszta elemek. Abban újra megjelenik a pozitív benyomást eredményező építkezés hagyománya, amennyiben megpróbálja módszeresen meghatározni azokat a tényezőket, amelyek lehetővé teszik a tanári siker különböző oldalainak megfogalmazását és azok adaptálását az oktatás során.

Crahay (1989) számos vizsgálat alapján állapítja meg, hogy a jó tanár olyas valaki, aki a tartalmat illetően képes „lányan” irányítani az osztályát. Mit jelent mindezt? Aki képes az *overlappingre* (átfedés) a megfelelő *momentum* (lendület) alapján. Mit értünk ezen kifejezések alatt? Birtokában lenni a jó *momentumnak* annyit jelent, hogy az iskolai munka során képes elérni a tananyag folyamatos áramlását hirtelen váltások, megszakítások és túlzott lelassulások nélkül. Erre a lendületre azért van szükség, mert a tétovaság fegyelmezetlenséget és az érdeklődés hiányát váltja ki. Az *overlapping* arra a képességre utal, hogy valaki képes egy időben két vagy három tevékenységet végezni, mint például tanítani, és ugyanakkor a fegyelmet is fenntartani. A *momentum* és az *overlapping* például nem érvényesül akkor, ha a tanár túl nehéz kérdést tesz fel, mert ez csak problémákhoz vezet. Mindez odáig fajulhat, hogy a tanuló figyelmét fontosabbnak tekintik, mint magát a tanulást. Paradox módon épp a rossz tanár az, aki a diákok tanulását preferálja, garantálja a részvételüket. Szembe megy az osztályon belüli zavarokkal, és ez meglátszik. Mint ahogy azt is gondolják, hogy diákjaik rossz tanulók. A *momentum* meglétének hiánya megbocsáthatatlan.

A korábbi időszakban a jó tanárok tulajdonságait vizsgáló szisztematikus kísér-

leti vizsgálatok eredményeivel kapcsolatban megfogalmazott kételyek és fenntartások a 80-as évekre elcsendesedtek. Crahay munkájánál szélesebb alapokra építve Postic és De Ketele (1988) a diákok tanulására is nagyobb figyelmet fordító vizsgálatokat mutatta be. Ezek alapján alakították ki azt a tudáslistát, amely öt alap- és hat gyakorlati elem köré csoportosult. Mitől függ az iskolások tanulása? A kognitív ösztönzéstől (érthetőség, strukturálás, célok ismerete), a motivációs ösztönzéstől (a motiváció típusai, lelkesedés, biztatás), az osztály közösségi légkörétől (letisztított szabályok, következetes magatartás, szokások, pozitív magatartás), a megerősítéstől (a visszakérdés megléte és jellemzői), a feladatbeli elkötelezettségtől (az oktatás időtartama, hatékony idő, figyelem, aktivitás). Természetesen azt hihetnénk, hogy ezek a fogalmak a tevékenység összetettségéhez vezetnek, amennyiben ezt az osztály mindennapjaiban akarjuk, vagy kell figyelembe vennünk. Pedig a különösen eredményes gyakorlat viszonylag egyszerű és hagyományos maradt, ha hiszünk a hatékony oktatás általános modelljében. Ezt Rosenshine és Stevens (1986) fogalmazta meg hat elemet helyezve az előtérbe: a napi áttekintést és a házi feladatok ellenőrzését, a tartalom módszeres előadását, az előrehaladás irányítását, a javítást és a visszakérdést, az egyéni munkát, a globális és rendszeres áttekintést. A kísérleti pszichológia szemléletmódjára kezdettől fogva jellemző a törekvés egy általános, praktikus tanácsokat tartalmazó jegyzék létrehozására, megerősítve a hagyományokat felvirágoztató rejtett neveléstudományt.

A SZOCIOLÓGUSOK MEGJELENÉSE AZ 1990-ES ÉVEKBEN

Miközben a pszichológusok különböző szemléletű irányzataiknak megfelelően folytatták vizsgálataikat, addig a szociológusok, akik korábban leginkább a jó, és elsősorban a rossz tanuló témájára koncentráltak (Houssaye, 2001), a 90-es években végre célba vették a jó és rossz tanár kérdéskörét is. Kutatásaik több szemszögből igyekeztek megvilágítani ezt a területet. Ezek közül az alábbiakban hármat emelünk majd ki: a tanár-jelenség hatásai, a jótét lélek a képzésben és a tanárok tipológiái.

A TANÁR-JELENSÉG HATÁSAI

Felouzis egy középiskolában végzett vizsgálatra alapozva egy teljes művet szentel a tanári hatékonyság (1997) kérdéskörének. Természetesen a legjobb diákok már a tanév kezdetén is az elsők közé tartoztak. Ettől az ő esetükben a tanár tevékenysége korántsem volt eredménytelen. Ezen a szinten nem jelennek meg a szociális helyzetből fakadó tanulási különbségek, annak ellenére sem, hogy a jó tanulók között több a középosztálybeli szülők gyermeke, mint a munkáscsaládból származó. A kiemelkedő tanulók esetében a tanár-diák kapcsolatok vannak különleges hatással az diákok tanulási eredményeire. Az eltérések 15%-át a matematikában állapították meg,

míg 13%-át a franciában. Pedig a tanárok jellegzetes vonásaiban fellelhető különbségek (okleveles középiskolai tanár vagy sem, fiatal vagy idős) nem indokolják ezt a hatást. Ez leginkább a többé-kevésbé szigorú osztályozásban nyilvánul meg (a skála 2,5 ponttól 20 pontig terjed). Az osztályzás visszatükrözi az elvárások által megalapozott nevelési reakciók összességét. A rossz tanárra a tanuló iránti negatív elvárások, a kevésbé támogatott tanulói munka és a konfliktusokkal terhelt tanár-diák kapcsolat a jellemző. Ezzel ellentétben a jó tanár pozitív elvárásokkal és értékelési stratégiával rendelkezik. Tehát a pedagógiai hatékonyság, amit két egymással szemben álló tipikus magatartásformával szimbolizálhatunk: akadémiai ritualizmus (egyetemi formásokhoz való ragaszkodás) és a pedagógiai pragmatizmus, összességében függ a tanár oktatással kapcsolatos viselkedésétől és a diáktól. Az első viselkedésforma az új gimnazista-tömeggel szemben már nem alkalmazható eredményesen. A tanárok arra vannak ítélve, hogy nevelési szakemberek legyenek. S ez ténylegesen fellelhető abban az összefüggésben, hogy a tanárok törekednek hatékonyságukat növelő szakmai tapasztalataik szinten tartására. Egy ilyen összefüggés nem esetleges. Függ a figyelemtől vagy a diákok szempontjainak előtérbe kerülésétől. Ebben tanárok stílusa fontos elem, legyen az hagyományos vagy tudományosan megalapozott.

A tanulás hatásai immár a középiskolák függvényében változnak, elsősorban azért, mert a gimnazisták megváltoztak. Az általános szakok mindenekelőtt az olyan tanárokat várják, akik érdeklődők és szenvedélyesek, valamint azt is értékelik, aki hatékony (megfelelő módszer, tanulásra ösztönzés) és tiszteletet parancsoló. A technológiai szakoknál elsődleges a kapcsolat (diákok iránti érdeklődés, megértés és jó légkör kialakítása), továbbá azt is megkövetelik, hogy az oktatónak legyen kedve dolgozni és figyelemfelkeltő képet fessen az iskoláról és a tanulmányokról. A szakmai képzéseknél igény, hogy a tanár elmagyarázza és megértesse a tartalmat (tudnia kell magyarázni, türelmesnek lennie, foglalkoznia a gyengébbekkel), valamint, hogy pedagógiai eredményesség érdekében képes legyen az osztályban a szükséges nyugalmat megteremteni). Mert a hatalom már nem eleve adott, hanem olyan tulajdonság, amelyet fel kell építeni. Másképp megfogalmazva, ha valóban vannak jól beazonosítható jellemvonásai a jó tanárnak, azokat kapcsolatba kell hozni az intézmény jellemzőivel. Lényeges, hogy ennél fogva a tanár-jelenséget átfedésbe kell hozni az intézmény-jelenséggel.

JÓTÉT LÉLEK A KÉPZÉSBEN

Perrenoudt (1999) a tanárok képzésének szokásos voluntarista ábrázolását kritizálta. Például hangsúlyozza, hogy a tanári szakma képe a klasszikus képzési tervben megdöbbenően sok „jótét lélekre” jellemző tulajdonságot mutat: nincs hatalom, unalom, csábítás, nincs tekintélyre való utalás, nem tulajdonít fontosságot a kultúrának a viselkedésben, nincsenek az osztály életéhez szorosan hozzátartozó konfliktusok. Ez olyan, mintha a tanári szakmát egy fátyollal fednénk be: alatta középsze-

rűen és felületesen oktatnak, nem látják a lényegét, vannak dolgok, amelyeket nem tartanak igazán kézben, mert bosszantónak és hiábavalónak tartják, s vannak bizonyos diákok – csakúgy, mint kollégák –, akik kibírhatatlanok, ám ők távolról sem rendelkeznek minden nap a kívánt nyitottsággal és energiával, hogy higgyenek bennük. Az építő jellegű hit, amely ma a képzésben paradigmaként szolgál, s amely hiába elismerten a diák tevékenységének meghatározó eleme annak fejlődésében és tanulásában. Annak ellenére, hogy a tanárképzés megpróbál erre odafigyelni, a tanárok még mindig messze vannak attól, hogy napi szinten használják ezt a tudást.

A TANÁROK TIPOLÓGIÁI

A szociológusok a pszichológusok szakterületére lépve, rátalálva a tanárokról szóló klasszikus kutatásokra, szintén törekednek a tipológiák kialakítására. Ezt azonban saját nézőpontjuk alapján teszik. Demailly (1999) például azt hangsúlyozza, hogy a krízisben lévő tanári szakmai identitás, amely képtelen önmagát egy közös mítosz köré rendezni, háromféle állapotban nyilvánul meg. Ezek egyikét az „értelmiségi”, a „klasszikus” vagy „avantgárd” kultúra alapozza meg, szakmájuk értelmében a tudás szolgálatában állnak. Az „aktivisták” szociális és politikai téren elkötelezettek, szakmájuk hivatás, amely az egyetemre való beiratkozással kezdődik. És végül az „alkalmazottak”, akik liberálisak vagy tekintélyelvűek, a tanári szakmát úgy tekintik, mint bármely más foglalkozást. Az ő hivatásuk egyenlő a mindennapi harccal egy bizonyos kényelem fenntartásáért és a normák védelméért. Azonban a 80-as években egy új, kisebbségben lévő csoport bukkant fel: a „professzionisták”. Az ő tevékenységük szellemi kerete a szervezetek (az osztálytól az intézményekig és a környezetig) irányába mozdul. Technikai alapokon nyugvó szakértelmük egyesíti a tanulást, a szakmai tudást és a pedagógiai tervezést. A kezdeményezőkézségük képessé teszi őket, hogy a minőség biztosítása érdekében kihasználják a rendszer által megengedett taktikázás lehetőségeit. Felesleges hozzátenni, hogy a „professzionisták” a jelen jó tanárai. De vajon ők lesznek a holnapéi is?

* * *

Tanulmányunk célja a jó és a rossz tanárookra és megjelenítéseire vonatkozó kutatások bemutatása volt. Ennek érdekében áttekintettük az erre irányuló francia neveléstudományi kutatások fejlődését azok tudományossá válásától kezdve a 20. század végéig (Houssaye, 2001). Ezek hangsúlyos pontjainak és azok tudományos megközelítéseinek kijelölésére törekedve négy időszakot különböztettünk meg. Ennek során bemutattuk a pszichológia ezen a területen megfigyelő egyeduralmának megjelenését, majd annak csökkenését. Azt is megvizsgáltuk, hogy az egyes pszichológiai megközelítések kutatási elképzeléseik megvalósítása során mennyire alapozódtak egy-egy specifikus nézőpontra. Bemutattuk azt is, hogy a közelmúltban a szocio-

lógiai szemlélet előre törése mennyiben ingatta meg a pszichológia korábbi egyeduralmát, amely korábban áthatotta ezt a kutatási területet. Végül néhány általánosabb gondolattal és tudományelméleti sajátosság bemutatásával zárjuk a fejtegetést. Megfigyelhető, hogy a 20. század során a jó és rossz tanár témája egyre jelentősebb kérdéssé, vagy inkább rögeszmévé vált. Ez kétségtelen bizonyíték arra, hogy volt egy olyan társadalmi tény, egy szükséglet, egy kutatás, amely az iskolát és a közösséget egy közös egységben építette fel. Mindez annak az igazságát is jelenheti, hogy minél többet keresünk, annál kevesebbet találunk?

A század végén a pszichológia és a szociológia gyakran együtt jelentek meg, jóllehet mindkét tudománynak már régóta megvolt a saját külön tárgya (a jó tanárok a pszichológiának, a rossz tanulók a szociológiának). A szociológia és a pszichológia kutatásai mind tárgyukban, mind szándékukban, mind céljukban egyre jobban hasonlítani kezdtek egymáshoz. Mindkettő vizsgálni kezdte a jó és rossz tanárokat, mindkettő olyan mértékben tette változatossá a téma megközelítését, hogy ugyanazokat a fogalmakat kezdte használni, és ugyanazon lépéseket tették meg a kutatások során. Mindkettőjük legfőbb célja immár, hogy munkájuk figyelembe vételével hozzájárulhassanak az iskolai rendszer jobbá tételéhez. Ez talán annak a jele, hogy ezek a tudományok arra törekzenek, hogy megvalósítsák a neveléstudomány nagy álmát, és újra azzá tegyék, ami egykor volt?

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a tudományelméleti szempontból a leíró jellegű tudományos megközelítés folyamatosan irányadó szerepet tölt be (Houssaye, 2003). Ez így volt a 20. század elején, majd a század folyamán vagy végén, a leíró és irányadó jelleg egyaránt jelen van a neveléstudomány definíciójában, fejlődésében és működésében. Így még ha a tudomány arculata meg is sínyli ezt, érdemes fontolóra venni, hogy ez az előíró és az irányadó jelleg továbbra is a neveléstudomány alapvető jellegzetessége maradjon-e. Higgyünk abban, hogy egy napon, amikor megtisztulva, valódi magyarázó vagy leíró jellegük beteljesül, nem más, mint egy ábránd (még akkor is, ha működik). Ne feledjük azonban, hogy egy kiábrándító ábránd nem ábránd többé. Akkor az már csalódás. Ám ezzel a lendülettel megkérdezhetjük magunktól, mi az ugyanezen neveléstudományokból származó irányadó és előíró tudás értéke.

(Fordítás: Bencze Judit)

BIBLIOGRAPHIE

- Ferrière A. (1915) « Préface », in A. Faria de Vasconcellos, Une école nouvelle en Belgique, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Hameline D. (1994) « Adolphe Ferrière (1879-1960), in J. Houssaye, Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui, Paris, Armand Colin, direction.
- Houssaye J. (1995) Quinze pédagogues. Textes choisis, Paris, Armand Colin, direction.

A JAPÁN NEVELÉSTÖRTÉNET A HAZAI NYOMTATOTT FORRÁSOKBAN

KÉRI KATALIN

Japanese education history in national printed sources – In previous period, local education historiography did not pay much attention to Japanese education history. During the 19th and 20th century, only few studies were published from time to time, but in the last third of the 20th century and even nowadays the number of studies, papers on Japanese education a little bit different from the European culture increased. In this paper the author, leading researcher of education in the Mediterranean and Latin America, introduces the sources available in Hungary on Japanese education in order to provide an opportunity for local researchers to pay more attention to today's Japanese schooling practices with such high standards in education culture. The paper lists and analyses the most significant publications.

BEVEZETÉS

Napjainkban a *neveléstörténet* oktatása különböző időkeretek között és kisebb-nagyobb mértékben eltérő tematikával a világ szinte valamennyi pedagógusképző intézményében kötelező tárgy¹, és része a művelődéstörténeti kutatásoknak, összefoglalásoknak is. A tudományág művelői annak születésétől, formálódásától, a 18-19. század fordulójától kezdve érdeklődéssel fordultak saját népük, országuk nevelési múltja mellett az *egyetemes* neveléstörténet felé is. Az európai (nyugati) neveléstörténet-írásban a kezdetektől mindmáig meghatározó volt magának a kontinens múltjának a tanulmányozása, jöllehet, más országok mellett éppen hazánkban is láthatunk példát a szélesebb nemzetközi kitekintésre, az első neveléstörténetészeink közül például Lubrich Ágost, Fináczy Ernő munkáiban. Ugyanakkor elmondhatjuk, hogy a nyugati világban kialakított egyetemes neveléstörténeti kánonba máig alig-alig kerültek be a nem európai („nem-nyugati”) pedagógiai múltból őrzött ismeretek, és ha igen, akkor azok leginkább az ókori államalakulatokra vonatkoznak. A későbbi történelmi korszakok nevelésügyi, nevelésfilozófiai fejleményeiről csak szórványos, nem ritkán hibás és hiányos információk kerültek a tankönyvekbe, lexikonokba, és egyes területek (például Latin-Amerika, Japán vagy Afrika) neveléstörténetének bemutatása szinte teljesen hiányzik.

Tanulmányunkban néhány jellemző forrás segítségével azt mutatjuk be, hogy a 19. század első felétől a 20. század közepéig Magyarországon milyen leírások és elemzések születtek a *japán nevelés történetéről*. Forrásgyűjtésünk során tanulmányoztuk a kor kiemelkedő pedagógiai sajtótermékét, az 1892-től kiadott Magyar Paedagogia című folyóiratot, továbbá az időszak más, nem pedagógiai havi vagy hetilapjait (például a Vasárnapi Újságot, a Budapesti Szemlét). Áttekintettük a dualizmus korának meghatározó, egyetemi tankönyvként is használt neveléstörténeti kéziköny-

veit (kiemelten is Lubrich Ágost, Fináczy Ernő munkáit), és néhány, kifejezetten a japán nevelés történetéről szóló – ma már többnyire nehezen hozzáférhető – nyomtatott kútfőt, például Ágner Lajos 1907-es könyvét, vagy Nagy Iván és a japán diplomata, Dzsucsiro magyarul megjelent, a két világháború között keletkezett írásait. A teljesség igénye nélkül, adatainkat pontosítandó, vizsgálat alá vontunk egyes olyan, a 19. század végétől folyamatosan született útleírásokat is, amelyek szerzői ázsiai útjuk során japán pedagógiai eszményekről, gyerekevelési szokásokról, iskoláztatásról, a japán tudományosság eredményeiről is írtak, mint például Barátosi Balogh Benedek, Bezdek József vagy Mécs Alajos.

A JAPÁN-KUTATÁSOK TÖRTÉNETE

NEMZETKÖZI KUTATÁSOK

A japanológia (*Japanology*) a nyugati világban a Japán történelmével és kultúrtörténetével foglalkozó kutatások összefoglaló megnevezése. E kutatások kibontakozása az Edo-korszakig vezethető vissza, és történetük historiográfiai értelemben több korszakra bontható, különböző tudományos társaságokhoz, kutatóközpontokhoz, folyóiratokhoz kapcsolható, s ezek közül több különösen jelentős. A Yokohamában tartózkodó britek és amerikaiak – diplomaták, misszionáriusok, kereskedők – által 1872-ben megalapított, a (Tokióban) ma is működő *Asiatic Society of Japan* (Japán Ázsia Társaság)² fontos lendítőerőt jelentett Japán kultúrájának és nyelvének vizsgálata szempontjából. Lapjuk, a *Transactions of the Asiatic Society of Japan* 1874-től évente megjelenik.

1938-tól félévente lát napvilágot a tokiói Sophia Egyetem kiadásában a japán kultúrával foglalkozó angol nyelvű folyóirat, a *Monumenta Nipponica*³. Ez – a Japán mellett Kínával, Koreával és Belső-Ázsiával is foglalkozó, 1936-ban alapított, szintén évi két alkalommal megjelenő *Harvard Journal of Asiatic Studies* című lap⁴ mellett – a Távok-Kelet-kutatások legszínvonalasabb tudományos fóruma. Kontinensünkön 1973-ban jött létre a *European Association for Japanese Studies*⁵, amely japán alapítványok segítségével támogatja európai kutatók ázsiai tanulmányútjait, és három évente rendezett konferenciáin ad teret az új kutatási eredmények bemutatásának.

Több olyan (nyomtatott és virtuális) könyv is létezik ma már a világban, amelyek a Japán történetével kapcsolatos művek könyvészeti adatait közlik. Ilyen például a Shulman által szerkesztett, a Japán és Korea kultúrájáról írott doktori értekezések adatait közlő mű⁶, vagy a japán történelmével foglalkozó művek gazdag bibliográfiájaként számon tartott *Japanese History and Culture from Ancient to modern Times* című munka⁷.

A HAZAI JAPANOLÓGIA

A japán történelem és kultúra kutatásához használható források és feldolgozások bibliográfiái⁸ jó kiindulópontot nyújtanak a hazai Japán-kutatásokkal kapcsolatos vizsgálódásokhoz. Magyarországon máig az egyik legteljesebbnek mondható, *Japán magyar könyvészete* című, 822 tételből álló bibliográfiai összeállítást Lévai Gábor készítette 1943-ban.⁹ Ebben említést tett a műve elkészítését megelőzően kiadott hazai bibliográfiákról is. A szigetország történelmének megismerését ma már a nyomtatott források mellett a virtuális múzeumok¹⁰ és digitalizált anyagok is segítik. 1996-ban az ELTE Japán Tanszéki Csoportja kiadott egy könyvet¹¹, amelyben több fejezet is foglalkozik a hazai Japán-kutatások, illetve a magyar-japán kapcsolatok történetével. A BGF Külkereskedelmi Főiskolai Kar Keleti Nyelvek Tanszékének oktatója, Sato Noriko is több írásában¹² tárgyalta ezt a témát. A Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum egyik legutóbbi kiadványa, a Vay Péter gróf fametszet-gyűjteményéből válogatást közlő *Ukijo-e, az elillanó világ képei* című kötet bevezető tanulmányának szerzője, Umemura Yuko 21, hazánkban Japánról megjelent könyvet mutat be.

A Japán-kutatás a hazai orientalisztikában az újabb stúdiumok közé tartozik, és a 19. század második feléig nyúlik vissza. Ekkor, Japán országnyitása után éledt nálunk is komoly érdeklődés, ahogyan ezt a dualizmus kori számos, sajtótermékekben megjelent írás: útibeszámolók, politikai elemzések, illetve tudományos tanulmányok is bizonyítják.¹³

A Magyarországtól igen távoli, és régi időkben nehezen megközelíthető Japán sokáig kevésbé volt ismeretes hazánkban.¹⁴ Országunkból feltehetően a bajai származású Jelky András (1738-1783) járt először – 1770-71 között – Japánban, az ottani császári udvarban, mint a holland kormány megbízottja, majd – Kamcsatkából menekülve – gróf Benyovszky Móric (1741-1786)¹⁵. Néhány szórványos említést követően hazánkban az első olyan magyar nyelvű munka, amely Japánról igyekezett átfogó képet nyújtani az olvasóközönségnek, Széplaki Erneszt *A Japán birodalom* című 1834-es írása¹⁶ volt. A dualizmus korában jelentősen nőtt a Japán iránti utazói és olvasói érdeklődés is, amit jól mutat a szigetországról szóló írások számának növekedése. Bernáth Géza (1845-1882) pekingi császári és királyi követségi titkár műve, a *Keletázsiai utazás* 1873-ban jelent meg, Vértesi Arnold (1834-1911) *A Fölkelő nap országa. Regényes utazás Japánba* című ifjúsági regénye 1878-ban a Franklin Társulatnál, Lázár Gyula¹⁷ (1841-1912) *Kbína és Japán: történelmi és művelődési rajz* című könyve ugyanott 1880-ban. Zichy Ágost *Tanulmány a japáni művészetéről* címmel jelentetett meg könyvet.¹⁸

A 20. század elején több, főként földrajzi és művészeti kötet jelent meg Japánról, és napvilágot láttak az első nyelvészeti és nyelvtanulást segítő munkák¹⁹ is. Mások mellett Szeghy Ernő Sándor (1872-1952)²⁰, Teleki Pál (1879-1941)²¹, Akantisz Viktor (1864-?)²² és Ágner Lajos²³ neve emelhető ki a szerzők közül. Miként összefoglalá-

sában Csoboth Éva is kiemelte, neves utazónk, műgyűjtőnk, a budapesti Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum²⁴ megalapítója, az optikus Hopp Ferenc (1833-1919) 1882 és 1914 között többször is járt Japánban. Elsősorban ott és Kínában gyűjtött műtárgyival alapozta meg a múzeum anyagát.²⁵ Japán műtárgyainak száma halálakor meghaladta a kétezret.

A tudományos igényű kutatásokhoz a két világháború között jó alapot adott a budapesti Pázmány Egyetemen 1923-ban Pröhle Vilmos vezetésével alakult Kelet-Ázsiai Nyelvek és Irodalmak Tanszéke, majd a két világháború között szerveződött több, Japánnal foglalkozó kulturális és tudományos társaság (például a Kőrösi Csoma Sándor Társaság vagy a Nippon Társaság). Az 1920-as, 30-as években számos, Japánról szóló tudományos munka jelent meg magyarul, többnyire japán támogatással. (Mindezzel párhuzamosan a szigetországban is nőtt a hazánk iránti érdeklődés.)²⁶ A második világháború után viszont a magyarországi Japán-kutatások évtizedekre elakadtak, az irodalmi művek fordításán kívül az 1990-es évekig vajmi kevés, tudományos szempontból alig értékelhető produktum született. Ezt követően látványos és napjainkig töretlen fejlődést élt meg a Japán-kutatás és a japán nyelv hazai oktatása csakúgy, mint a korábbi évszázadok magyar kutatási eredményeinek szám-bavétele.

Farkas Ildikó foglalta össze tanulmányában²⁷ azt, hogy a két világháború között mi jellemezte a japán-magyar kulturális kapcsolatokat, részletezve, hogy kik voltak azok a legfőbb hazai kutatók, akik kutatásaikban Japán felé fordultak. A 19-20. század fordulójára utalva így fogalmazott: „A századfordulóra kialakult világméretű Ázsia iránti érdeklődés a tudományos orientaliztikát is fellendítette, sora alakultak Európában és az Egyesült Államokban a tudományos kutatást középpontba állító Ázsiai Társaságok, melyek közül az angol és később a német a Magyarországon alakítandó ilyen jellegű társaságok mintájául szolgált. Az 1910-ben létrehozott Turáni Társaság (Magyar Ázsiai Társaság alcímmel) ezeknek a társaságoknak Keleten kifejtett munkásságát tekintette példának. A szervezésben a tudományos orientaliztika képviselői voltak túlsúlyban (Goldziher Ignác, Lóczy Lajos, Vámbéry Ármin, Velics Antal, Felvinczi Takács Zoltán, Vikár Béla, Cholnoky Jenő stb.), mellettük Ázsia-utazók (Széchenyi Béla, Hopp Ferenc, Vay Péter stb.) és befolyásos, vagyonos támogatók br. Hatvany József, gr. Teleki Pál, gr. Károlyi Mihály, gr. Szapáry László, gr. Bánffy Miklós és mások) vettek részt a társaság vezetésében.”²⁸ A tanulmány szerzője ugyanakkor kiemelte, hogy a szélesebb közönség érdeklődésének a felkeltéséhez nagy hatású eszmeáramlatok megjelenése is szükséges volt, például Spengler 1918-ban megjelent, *A Nyugat alkonya* című művének hatása és továbbgondolása. Rámutatott arra is, hogy Magyarországon a 19. század végétől sajátos, a magyarság ázsiai eredetének igazolását hangsúlyozó körökhöz kapcsolható értelme is volt a Japán-, szélesebben az Ázsia-kutatásnak. A turáni eredet hangsúlyozása mellett nyomatékosan helyet kapott a többi turáni eredetű néppel való kapcsolatépítés. Ahogyan írja: „A turanizmus a két világhábo-

*ru közötti Magyarország jelentős hatású, egyben igen problematikus ideológiája volt.*²⁹ Japán különösen kiemelt helyen állt a kutatásokban, mint a Trianon utáni Magyarország számára követendő példa. 1924-ben megalakult a létrejöttékor tisztán kulturális célokat kitűző Nippon Társaság, melyben neves orientalisták, Japánban járt utazók és orosz hadifogságból Japánon át hazatért magyar hadifoglyok vittek aktív szerepet. A társaság 1936-ban negyedévi folyóiratot is indított *Távol Kelet* címmel. Ebben az időszakban Budapesten több helyen lehetett japánul tanulni, kölcsönösen többen is tanulmányutakra indulhattak japán és magyar részről. 1936-tól a politikai események hatására aztán némileg változott a japán-magyar kapcsolatok alakulása és megítélése. 1938-ban „magyar-japán barátsági és szellemi együttműködési egyezmény” született, 1939-ben pedig Tokióban magyar követség nyílt.³⁰ A szerző által vizsgált időszak számos fontos kulturális-tudományos eredményt hozott a magyar-japán kapcsolatokban, amelyekről előadások, kiállítások és publikációk³¹ egész sora született.

JAPÁN A NYUGATI NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁSBAN

A japán nevelés történetéről gyakran olyan, az ország kultúrtörténetét felölelő könyvekben olvashatunk, amelyeknek a nevelésügy, a nevelésfilozófia bemutatása csupán egy részlete. Hasonlóan csak egyes történelmi korszakok (leginkább a Meidzsi-kor) vagy nevelési kérdések tárgyalását láthatjuk (mint előzményeket) azokban a japán nevelésről szóló munkákban is, amelyek napjaink modern oktatási rendszeréről szólnak. Ilyen például a *Japanese Schooling* című kötet³² Richard Rubinger által írt *Continuity and Change in Mid-Nineteenth-Century Japanese Education* fejezete. Michio Nagai szintén a Meidzsi korszak kezdetének nevelésügyéről készített könyvfejezetet.³³ Marguerite Ernestine Burton a japán nők neveléséről írt könyvet, amelynek első fejezetében a modernizáció előtti lánynevelés jellemzőit is összefoglalta.³⁴

Léteznek fontos, egy korszak neveléstörténetét részletesen bemutató szakmunkák is, mint például Dore műve, az *Education in Tokugawa Japan* című kötet³⁵ és ugyanennek a szerzőnek más írásai³⁶. Ugyanennek a korszaknak a magánkézből lévő felsőoktatási intézményeit tekintette át művében Richard Rubinger³⁷. A császárkor iskolai mindennapjairól készült Donald Roden *Schooldays in Imperial Japan* című kötete³⁸.

A nemzetközileg leginkább kiemelkedő neveléstudományi lapok, például a *Paedagogica Historica* című nevelésörténeti folyóirat³⁹, vagy a *Higher Education* című lap⁴⁰ többször közölt a japán nevelés történetéről készült tanulmányt, és a japán neveléstörténeteszek rendszeres előadói a nemzetközi neveléstörténeti konferenciáknak, kiemelten az ISCHE rendezvényeinek.

A japán nevelés és művelődés történetéről az elmúlt időszakban készültek olyan forrásgyűjtemények is, amelyek európai nyelveken (leginkább angolul) engednek

bepillantást a szigetország kultúrtörténetének jellemzőibe. Ezek közül az egyik sokat idézett, több, kifejezetten a neveléstörténet szempontjából is használható forrást (például diákok leveleit, iskolák működéséről szóló leírásokat) tartalmaz a kétkötetes *Sources of Japanese Tradition*⁴¹ című munka.

Napjainkban több virtuális tárhely is létezik, amelyek keretei között a japán nevelés történetéről írott tanulmányokat, könyvcímeket, képi anyagokat gyűjtenek.⁴²

HAZAI FORRÁSOK A JAPÁN NEVELÉS TÖRTÉNETÉRŐL

Hazánkban a japán nevelés történetéről szóló ismeretek a 19. században jelentek meg, gyakran valamely általános, a szigetország műveltségéről, tudományos életéről szóló írás részeként. A 20. század harmincas, negyvenes évei fordulóján a sajtóban gyakorta találkozhatunk olyan írásokkal⁴³, amelyek a háborús előkészületek szellemében a japán nevelésügy akkori mindennapjait mutatják be, ezekben azonban – néhány mondatnyi információtól eltekintve – a legtöbb esetben nem voltak neveléstörténeti adatok. A japán kultúra hazai megismerése szempontjából fontosak voltak az olyan gyerekeknek szóló könyvek is, mint az 1901-ben megjelent mesegyűjtemény.⁴⁴

1855-ben a Vasárnapi Újság hasábjain Hegedűs a világ népeit bemutató sorozatában Japánról is beszámolt.⁴⁵ Írásában csupán néhány gondolat utalt a szigetország műveltségi állapotaira, például rögtön a cikk felütésében: a japán nép „*bár igen szigoru elszigeteltségben, minden idegenektől elzárkozottságban évszázadokon át élt, – egy sajátlagos, az európai népek műveltségétől felette eltérő, de magában annál érdekesb önműveltségre tett szert, – s melly a mongol fajhoz tartozván ennek legjelesb nemzeteinek egyike.*”⁴⁶ Az oktatásügyről – történelmi távlatban – azt írta, hogy az a papság kezében van, hogy iskoláik népesek, akadnak négyezer diákot számlálók is köztük, illetve, hogy katonai szellemű, és a japánok legfőbb erényeként emelte ki a becsületességet.

1868-ban megjelent a lapban egy illusztrált cikk Sámi Lajos tollából *Japán irodalma és könyvkereskedése*⁴⁷ címmel. Az írás e szavakkal kezdődik: „*Többször említettük már, hogy Japánt a maga nemében tökéletesen művelt, polgárosult államnak tarthatjuk. Azért mondtuk, hogy »a maga nemében«, mert műveltsége lényegesen különbözik a nyugati országokétól, de azért mégis csak műveltség az, oly magas foku műveltség, hogy e tekintetben Ázsiának egyetlen állama sem mérkőzhetik Japánnal.*”⁴⁸ A cikkben néhány, a nevelésügyet is érintő utalást találhatunk, ám ezek többnyire nem a történeti, hanem az adott korszak viszonyait tükrözik. A cikkíró utalt a régi korok ismereteit egykor egybefogó, gigantikus terjedelmű, olykor 200 kötetre is rúgó enciklopédiákra, megállapítva, hogy saját korában ezeket már felváltották a korszerű, gyakran egyetemi hallgatók vagy oktatók által írott, tankönyvként is szolgáló munkák. Utalt arra is, hogy Európa keveset ismerhet

a szigetország szak- és szépirodalmából, mert csekély számú fordítás készült csak a 19. század közepéig.

1875-ben a hetilap *Japán bajdan és most* címmel öt részben közölt sokoldalú bemutatást az országról. A cikksorozat IV. része szólt részletesen Japán gyermekszemléletéről, gyereknevelési és iskoláztatási szokásairól.⁴⁹ Ebben az írásban néhány, a japán nevelés történetéből vett részletet is olvashatunk, a szerző megjelölése szerint Humbert svájci nagykövet feljegyzései alapján. Rögtön a cikk bevezető mondatában szerepel az, hogy Japánban már ősidők óta nagyon nagy gondot fordítottak a gyereknevelésre. Az író hangsúlyozta, hogy általában is az ország lakói, a gyerekek pedig különösen vidámak, Humbert szavaival: „A gyermekeket úgy engedik élni, a hogy a természet megkívánja.”⁵⁰ Sommás megállapítása szerint a japánok „szeretik az életet a könnyebb oldaláról fölfogni; örömeiket, mulatságaikat gyermeteg élénkség jellemzi; a balsors nem nehezedik ólomsúlylyal reájok, s a nélkülözéseket önmegadással és zugolódás nélkül tudják eltűrni; a baláltól nem irtóznak.”⁵¹ Részletes leírást adott arról – ezúttal Poroszország japán követség-vezetőjének, Eulenburg grófnak 1860-as években szerzett tapasztalataira támaszkodva –, hogy a japánok milyen hihetetlenül találékonyak a játékkészítésben, hogy mennyiféle eszköz áll rendelkezésre a gyerekek szórakoztatására.

Leírta, hogy a japán gyerekek az iskolai tanulást az Irovával kezdik, ami „négy sorból áll s nem magán- és mássalhangzókat foglal magában, hanem a japáni nyelv alaphangzóit, melyeknek száma 48-ra tehető s egy kis költeményt képeznek, melynek kezdő szava Irova...”⁵² Kiemelte, hogy Japánban nincs tankötelezettség, de efféle törvényre nincs is szükség, mert a szülők önszántukból is iskoláztatják gyermekeiket, éppen ezért az írni-olvasni tudók száma mindkét nem körében kiemelkedően magas.

Az első hazai neveléstörténeti tankönyvek a nem tudományos igényű hetilapoknál szükségzavúbban írtak (ha megemlékeztek egyáltalán) a japán nevelés történetéről. A különböző ázsiai népek nevelésügyét több alfejezetben tárgyaló Lubrich Ágost például mindössze néhány sort szentelt a szigetország nevelési múltjának Japánt Tibettel együtt említve és Kínához hasonlítva. Így fogalmazott: „A családi neveléshez számíthatni a sok tekintetben hasonlító japánokat is, kik a Sui uralkodó ház alatt igen sokat vettek át a sínai tudományból és tanrendszerből; úgy a tibetieket is, kiknek bár szintugy nem ismerjük nevelésügyöket, mint a japánokét, mégis a régi Tibet műveltségi fokáról és több felsőbb tanodájáról azt kell következtetnünk, hogy nevelési viszonyaik nem rosszabbak, mint Sínában és Japánban.”⁵³ Ahogyan tehát Lubrich megfogalmazta, korábban Japán, annak nevelésügye csak igen kevésbé volt ismert hazánkban. Éppen ezért igen fontosak voltak azoknak az utazóknak a tapasztalatai, akik a századforduló táján ellátogattak a Felkelő Nap országába.

Barátosi Balogh Benedek (1870-1945) budapesti tanár, mandzsu-tunguz kutató⁵⁴ 1903-ban indult Japánba. Hazatérve háromkötetes munkában számolt be utazásai-

ról, amely műről például Szeghy Ernő írt (lesújtó) kritikát⁵⁵. Ahogyan az utazásáról készített könyvei⁵⁶ első kötetének második kiadásához készített Előszavában Balogh írja, mindig is a magyarság keleti gyökereinek kutatása állt érdeklődésének homlokterében, feleségével emiatt ment Japánba is. Ahogyan költői szavakkal kifejtette, különösen azért becsülte a japánokat, mert útját állták Ázsiában az orosz terjeszkedésnek: „*A nap fiait útjába álltak e rettenetesnek látszó végzetszerűségnek. Széttépték napanyjuk arcza elől a sötét felbőket és a középkor sötétjétől rémülődő nyugatnak is visszaadták a szép hajnal szebb reményét.*”⁵⁷ Művében nem csupán a japán iskolák illetve, az ottani családok életébe nyújt bepillantást, hanem hosszabb részt szentelt a szigetország neveléstörténetének is.

Barátosi Balogh Benedek más, a századforduló táján született magyar (és külföldi) művekhez hasonlóan könyvében többször is kitért arra, hogy melyek a japánok legfőbb erényei, és, hogy ő személy szerint mit gondol e távoli népről. Más szerzőkhöz hasonlóan kiemelte a család, a gyerekek és a szülők, valamint az előjárók tiszteletét, magasztalta a japánok tanulékonyágát, és a két nép általa hirdetett rokonságát közös jelzőkkel is próbálta nyomatékosan alátámasztani, például így: a japánoknak is „*magyaros szalmatűz természetük van, az igaz, de, hogy emellett a komoly munkára és kitartásra is képesek, azt bizonyítja az 1867-től való történetük, hiszen ezalatt lettek európai értelemben vett kulturnéppé.*”⁵⁸ Tehetségeseknek, becsületeseknek, jó utánzóknak tartotta a japánokat, akiktől viszont szerinte előjárói megtagadják az alkotás örömét.

A japán vallásról írott könyvfejezetben Barátosi Balogh teret adott a Confuciusz-féle tanítások részletesebb bemutatásának (jóllehet, kiemelve, hogy a confucianizmus nem vallás), leszögezve, hogy a „*khinai tudományosság és pedagógia neki köszönhet a legtöbbet. (...) Khinának egész berendezése az ő elvein épült s az ő végzetes befolyása az, hogy a khinai nép haladásában megállott s ma sincs előbb, mint hová oly bámulatos szellemi erővel már évezredek előtt eljutott volt. Japánra is óriási befolyást gyakorolt Kelet Bölcsé.*”⁵⁹ Részletesen írt még a buddhizmus japán hatásáról, kiemelve, hogy ez volt a másik nagy irányzat, amely az ősi sintó hit elvesztéséhez hozzájárult. Hosszabb lerást adott a keresztény tanítások Japánban való megjelenésének és hatásának történetéről is, mindeközben érzékletesen kiemelve az ottani, vallásokkal kapcsolatos szemléletmód jellegzetességeit.⁶⁰

Az 1867 előtti japán neveléstörténet bemutatását a könyv szerzője azért tartotta fontosnak, hogy olvasói jobban megérthessék azt, hogy mekkora fejlődési utat is járt be négy évtized alatt a – véletlen egybeesésnek köszönhetően Magyarországhoz hasonlóan éppen 1867-től – hatalmas változásokat megért távol-keleti ország. Bemutatása elején leszögezi, hogy az európai értelemben vett népnevelés a régi Japánban ismeretlen volt, a képzés szinte csakis főnemesi (*kwasoku*) és lovagi (*sbizoku*) osztályok (körülbelül 6000 család) fiaira szorítkozott. Tőlük eltérő volt a – gyakran paraszti sorból kiemelkedett – papok és szerzetesek nevelése, akik gyakran

tanítóként foglalkoztak a szegény sorsú gyerekekkel.⁶¹ A szerző külön írt a *rónin*-iskolákról, amelyekben csekély díjazásért a lecsúszott vagy kiközösített nemesek (róninok) tanítottak. Kiemelte, hogy a legfőbb nevelő eszközük a bambuszbot volt... A műben említésre kerültek még a fejedelmek által létrehozott (koronként és uraldoként nagyon eltérő minőségű) udvari iskolák is.⁶²

Az 1867 utáni átmenet ugyancsak sajátos nézőpontú magyarázatát adta Barátosi Balogh Benedek, tulajdonképpen magának az oktatásügynek tulajdonítva a hatalmas, az élet minden területét átjáró és megrengető japán változásokat. Így fogalmazott: *„A gondviselés keze látszik, ha az események csiráit nézzük, Japán újkorának a felvirágzásában. A mikádók gyerekei mellé a főnemeselek basonkorú fiai közül ősi szokás szerint, egy pár játszótársat szoktak küldeni. Így történt ez a jelenlegi mikádóval is, aki aztán játszópajtásai közül kettővel bensőbb barátságot kötött. E két ifjú később a nagasaka-i fejedelmi iskolába került, hol sok európai ember fordult meg, sőt, a tilalom dacára, egy európai tanár is működött. Ettől megismerték a nyugat világát s ez ismereteiket közölték az aranyos rabbal – szegény mikádó játszótársukkal is. Aztán együtt terveztek; a barát megszabadítása, a nemzet megváltása volt e terv célja, ami sikerült is nekik. Természetesen a nevelésre kellett fősúlyt helyezni az újkor legelején.”*⁶³ Ezt követően pedig a szerző leírta azt a jól ismert folyamatot, hogy Japán hogyan bővítette két fokozatos (4-4 osztályos) rendszerűvé, általánossá téve a népoktatást, fejlesztve a közép- és felsőoktatást, a szakképzést; hogyan küldte tanulni tömegesen a tehetséges ifjakat Európába és Amerikába; illetve hogy miként hívták meg nyugati tanárok sokaságát a szigetországba és terjesztették ki a nőkre is a tanulás lehetőségét.⁶⁴

Szeghy Ernő a fentebb már említett könyvismertetésében azt fogalmazta meg, hogy az időt, pénzt, energiát nem sajnáló Barátosi Balogh Benedek kötetei – különösen a II., a szigetország történelmét bemutató mű – nem tudományos alapokon állnak, szerzőjük jóhiszemű és jó tollú autodidakta, aki mit sem tud a kiterjedt nyugati Japán-kutatás eredményeiről (vagy legalábbis nem jelöli azokat).⁶⁵

Fináczy Ernő neveléstörténeti kézikönyveiben csak egyetlen helyen, az ókorról szóló 1906-os kötetben szerepel a japán nevelés említése, ám ott is csak annyit fogalmazott meg róla egy lábjegyzetben (hasonlóan Lubrich korábbi véleményéhez), hogy *„A japánok nevelése 1868-ig azonos volt a chinaiakéval; azóta teljesen átalakult nyugateurópai minták szerint.”*⁶⁶

Ágner Lajos 1907-es, legnagyobb részét a kínai nevelésről szóló művében⁶⁷ írt a japán nevelési eszményekről. Könyve néhány utolsó oldalán a gyermeki kegyelet japán megfelelőjét, a *kókó*-t mutatta be, mint a japán erkölcsi élet, a sintoizmus fontos alapkövetelményét. Különböző kutatók nézeteit szedte csokorba az őskultusszal kapcsolatosan, rámutatva, hogy ez Japánban a legrégebbi történeti időkig visszavezethető. Kiemelten utalt Ashton *Sinto or The Way of the Gods*⁶⁸ című művére. A japán gyermekfelfogásról ugyanakkor Ágner kifejtette, hogy az rendkívül szeretetteljes, és az alábbiakat írta róla: *„Japán a gyermekek paradicsoma. Verést ritkán kapnak*

és bár rakoncátlan gyermekek ott is vannak, nevelésükben főszköz a szivre való hatás. A gyermek már az anyatejjel magába szívja Konfuciusz erkölcsi tanait, amelyek sajátos módon Mózes negyedik parancsolatával egyeznek. Az ú.n. Kó vagy Kókó náluk az apa iránti tisztelet (Filial Piety). Az a kötelesség, amelyet a gyermekeknek a Kókó szab, visszatartja őket a rossztól, ösztönzi, hogy szüleiknek semmi bánatot ne okozzanak, csak örömet. Nincsen nekik tízparancsolatuk, sem egyéb rendszerbe foglalt etikai szabályzatuk, de azért nagy ereje van a Kókónak; az atya szava olyan, mint a vallásos parancs.”⁶⁹

1911-ben jelent meg Bezdek József⁷⁰ *Japán oktatásügyéről*⁷¹ című könyvecskéje. A szerző, ahogy írása utolsó lapján arról megemlékezett⁷², több jelentős hazai személy támogatásával „Föld körüli” tanulmányutat tett, ennek során jutott el az akkoriban már az európaiak érdeklődésének homlokterében álló távolkeleti szigetországba is. Japánról szóló művének már a bevezető mondata tipikus példája a kolonialista gondolkodásmódnak: *„Csak negyvennégy éve annak, hogy Day Nippon népe szakított a multtal, és látva a fehérek faj kultúráját, annak civilizációját magáévá tenni iparkodik s máris két nyert győzelem révén oly számottevő hatalommá fejlődött, mely nemcsak a pacifikus vizeken”⁷³*, de másutt is érezhető.⁷⁴ A szerző műve, ahogyan a cím is sejteti, a maga korában nem számított neveléstörténeti munkának, hiszen az akkori japán nevelés sajátosságait foglalta össze benne, ám találunk a könyvben olyan gondolatokat, amelyeket Bezdek József a régi nevelésügyről írt. Ennek egyik részlete az, hogy méltatja – ahogyan ő fogalmaz –, az „évezredek buddhista világnézet”-ét, a japán szervezőkészséget és hazaszeretetet.⁷⁵ Minderről az alábbi sommás ítéletben összegzi minderről a véleményét: *„... a nagy fejlődést s a hadigyőzelmet csak az iskolázás intenzív voltában látom s a japáni erkölcstörvényben – a busidóban – meg abban, hogy Konfuciusz és Buddha tanait a szívósság és könyörületesség vezérli.”⁷⁶* A japán népiskolai történelemoktatásról is azt emelte ki, hogy annak fő témája a keleti történelem, és legfőbb célja „a japán karakter kidomborítása” és a hazaszeretetre nevelés.⁷⁷ A középiskolai történelemtanításról ugyanakkor ezt írta: *„A történelemben a nyugati népek történetét tanítják ők már, míg mi nyugatiak őket figyelemre nem méltatjuk.”⁷⁸* A japánok a századelőn a nyelvtanulás segítségével is próbáltak közeledni a Nyugathoz: az akkori japán fiatalok idegen nyelvként a klasszikus kínai mellett közép és felső szinten is angolt, néhány helyen franciát és németet tanultak.⁷⁹

Bezdek a középiskolai tapasztalatairól szólva még kiemelte az erkölcstan hangsúlyozott tanítását, valamint azt, hogy *„sehol a világon ilyen fegyelmezett ifjúságot nem láttam, előadás alatt mint egy kőből faragott szobor figyelnek, órák között rendesek, komolyak, mindig, mindenből s Tokyo sáncai alatt épp oly illedelmes, mint az igazgatói irodában. Csak engedelemmel szólhatnak s szólnak, fejbajtással köszönnek s minden tetteik magán viseli azt a tiszteletet, mellyel egy művelt nép az iskola, a tanító iránt érez.”⁸⁰* Részletesen szólt még a (német mintájú) tornagyakorlatokról, az európai szemmel különös egészségügyi szokásokról (például

arról, hogy a fűtés Japánban még az iskolákban is ismeretlen, csak faszénparazsas melegedő-fazekaknál melegedtek a gyerekek is, illetve arról, hogy milyen tisztaság uralkodott az ottani iskolákban, ahová természetesen utcai cipőben tilos volt belépni).

Az az általános érdeklődés, amely Japánnal kapcsolatosan az 1930-as években külpolitikai okok miatt hazánkban felerősödött, a nevelésügyi lapokban is érzékelhető és követhető volt. A Magyar Paedagogia 1932-ben közölt egy írást Láczer István tollából⁸¹, amely nem a szerző önálló írása volt, hanem egy japán szerző zürichi folyóiratban megjelent cikkének⁸² a magyar nyelvű összefoglalása. Jóllehet, az írás címe nem sejteti, de a cikknek neveléstörténeti részletei is vannak. A szerző ugyanis műve elején röviden áttekintette a kereskedelmi szakoktatás történetét, utalva a Japánban tapasztalható, Európához viszonyított negyedszázados fáziskésére. Az írásmű nagyobb hányada viszont az 1920-as évek kereskedelmiiskola-típusairól szól, tehát a saját korában nem, csak ma történeti tárgyú.

Két évvel később ugyancsak Láczer István készített egy összefoglalást a folyóiratban *A japán nevelés* címmel⁸³ a *Japanese education* címmel Londonban megjelent cikk⁸⁴ alapján, ennek azonban nem voltak történeti részletei.

*Imaoka Dzsucsiro*⁸⁵ műfordító 1922 és 1931 között élt Magyarországon, és azon dolgozott, hogy hazánk lakóival megismertesse Japánt, és, hogy a saját országában élők is közelebb kerüljenek a magyarokhoz. Miután megtanult magyarul, mintegy 750 előadást tartott és számos (közel 800) újságcikket tett közzé magyarországi lapokban, és ezekből az 1924-29 között keletkezett publicisztikákból készült el az *Új Nippon*⁸⁶ című, terjedelmes kötete. A könyvről, mely nagy érdeklődést váltott ki a korabeli Magyarországon, röviddel megjelenése után a Nyugat hasábjain⁸⁷ Török Sophie írt komoly kritikával átszótt ismertetést. A kötet műfajáról az író ezt írta: „*Elemezhetetlen műfaj ez a könyv: testvérszózat, japán statisztika, kultúrtörténeti dicsekvés, naiv ábrándok, bonyolult szertartások leírása és megint statisztika; fényképek, rajzok, vers és levélbetét, japán psziché és magyar statisztika, Japán dicsérete és Magyarország dicsérete, hangos frázisok Magyarország tündöklő glóriájáról és csúf ellenséges és rossz hiszemű kis jellemzések a magyar társadalmi életről; vallások, filozófiák, népművészet és összehasonlító kultúrák vissza báromezer évvel – utóljára apokaliptikus rémnapi jóslata Európa és Amerika számára...*”⁸⁸ A könyvet szerzője igyekezett úgy megírni, hogy kitérjen benne valamennyi, a japán történelemmel és kultúrával kapcsolatos jelenség bemutatására, és ezzel együtt az ezekkel összefüggő téves ismeretek cáfolatát is adta. Erről Török Sophie ezt írta: „*Különös zamat az, ahogy a számunkra érthetetlen japán szokásokat magyar szemszögből próbálja érthetővé tenni.*”⁸⁹ Ugyanakkor kritikus módon kiemelte és nevetségessé tette az író azt, a könyv fejezeteiben mindvégig jelenlévő, közhelyes és sztereotíp megállapítással tűzdelt Dzsucsiro-féle szemléletet, hogy Japán kultúrája a világon a legjobb: „*Az Új Nippont olvasva, általában az a benyomás támad, hogy sajátos módon jellemző a japáni népre s min-*

den más emberfajtól megkülönbözteti, hogy a japáni tiszteli a becsületet, dicsőíti a hőst, megveti az aljast, azonfelül szereti a hegyet, mert magas, a völgyet, mert mély, a virágot, mert jószagú, a napot, mert fölkel és nota bene! éppen nekik japánoknak kel föl! és szeretik önmagukat, mert tiszták, egyszerűek és szerények, mert övék a legszebb ország, legjobb vasút, legdicsőbb császár, legjobb anya, legtöbb könyv, legszorgalmasabb munkás, legilledelemesebb gyermek, legtöbb orvos, legjobb mérnök...”⁹⁰

Dzsuicsiro köteté számtalan (gyakran a könyvkritikában olvasható szemlélettel megfogalmazott) részletet tartalmaz a japán neveléstörténetről is. Kutatásaim szerint ezek a szövegek magyar nyelven mindmáig az egyik legteljesebb áttekintést nyújtják Japán nevelésügyének 20. századot megelőző múltjáról, hiszen hasonlóan adatgazdag, régi történelmi korokat is átfogó, önálló neveléstörténeti munka (könyv vagy tanulmány) hazánkban Japánról nem jelent meg, a számtalan pedagógiai cikk, illetve útleírás vagy történelmi ismertetés pedig túlnyomóan a japán nevelésügy Meidzsi-korszak utáni sajátosságait mutatta be.

A japán szerző a japán irodalomtörténet taglalásához kapcsolódóan adott először részletesebb áttekintést a középkori japán felsőoktatási intézményekről, a *dai-gaku*-król, kiemelve az ott tanult legkiemelkedőbb női hallgatók neveit is.⁹¹ A kötet negyedik, a *Közoktatás. A gyermek. Sport* című fejezetének már bevezető mondatában leszögezi a szerző, hogy a modern japáni közoktatás kezdete 1867, és hogy ettől a régi „szellemileg és formailag teljesen eltért”.⁹² Könyvében ugyanakkor kiemelte azt a japán kultúra bemutatását általában is érintő sajátosságot, hogy az oktatásügy felfutása is évezredek hagyományokban gyökerezik, és az átvett nyugati minták ezeken tudtak meghonosodni, hiszen Japánban a Meidzsi-korszak előtt is jelentős volt a fejlődés: „Az elszigetelés miatt a külföldiek azt hiszik, hogy Japánban a nevelés és oktatás a restauráció előtt egyáltalában nem fejlődött. Ez nagy tévedés. A japáni nép ezt a hosszú időt nem töltötte hiábavalóságokkal, vagy álmodozással, hanem a két legnagyobb keletázsiai kultúra – az ábrándos indiai és a praktikus kínai – egybeolvasztására fordította, hogy a mai japáni civilizáció (...) alapjait felépítse.”⁹³ Már a könyv keletkezésekor is neveléstörténetinek tekinthetjük azt az áttekintést, amelyben Dzsuicsiro leírta a földművesek és kézművesek, kereskedők gyermekeinek tanulási lehetőséget nyújtó, régi templomi (*terakója*) iskolák és a samurájoknak fenntartott *zsuku* és *dózsó* iskolák tartalmi jellemzőit.⁹⁴ Összekapcsolva tárgyalta a cserkészmozgalom és a *busido* hasonlóságait – utalva a Japánban járt Bozóky Dezső művére⁹⁵ is.⁹⁶ Ebben a fejezetben többször is határozottan kiemelte, hogy a japánok által legtöbbször tartott erények a bátorság, az őszinteség, a szeretet és a haza iránti elkötelezettség.⁹⁷

1937-ben jelent meg Nagy Iván (1898-1977) tollából a *Japán közoktatásügye*⁹⁸ című könyv. A Távolság című folyóirat előző évi számaiban háromrészes folytatásban⁹⁹ már leközölt írás a szerző korának japán oktatásügyét mutatja be részletes adatokkal alátámasztva, külön kitérve a szervezeti és a tartalmi sajátosságokra is.

Az írás szerzője a korszak neves művelődéspolitikusa¹⁰⁰ volt, akinek leginkább hungarológiai munkássága ismert¹⁰¹. Sok más tiszte mellett azonban Nagy Iván alelnöke volt a Magyar-Japán Társaságnak is.

A mű – hasonlóan más korabeli munkákhoz –, rövid neveléstörténeti bevezetést is tartalmaz, elsősorban azzal a céllal, hogy az olvasó érzékelhesse azokat a hatalmas változásokat, amelyeket a „modern” Japán a „feudális” Japánt meghaladva megvalósított. Nagy Iván szerint a régi Japánban (egészen az 1860-as évekig, a Meidzsi-korszak beköszöntéig), a „klasszikus japáni nevelési elvek szerint” folyt a nevelés, ami nem állt másból, mint – a középkori Európához hasonlóan – a nemesifjak, a fegyverforgató *szamurájok* képzéséből. A szerző kifejtette, hogy e régi nevelés a *busido*-n nyugodott, amit az angol *gentlemanlike*, illetve a görög *kalokagathosz* eszményéhez hasonló tartalmúnak írt le, magyarra pedig úgy tette át, hogy „talpig férfi”.¹⁰² Kiemelte, hogy a szamurájképzés az Európában sohasem látott magas követelmények szerint folyó testi nevelésen alapult, amelynek legfőbb eleme a lovaglás, a vívás és a *dzsiu-dzsiu* birkózás volt. Hangsúlyozta azt is, hogy írása megszületése idején is létezett Japánban ez a komoly testedzés, de az oktatásügy modernizációjának köszönhetően már valamennyi iskolásra kiterjesztve.¹⁰³ Nagy Iván leírta azt is, hogy a busido természetesen nem csak a test, hanem a lélek nevelését is célozta, és kiemelte, hogy ennek köszönhető a japánok „*bibetetlen és számunkra, európaiak számára talán elérhetetlen fegyelmezettsége. A japáni ember arcán nem látszik meg az öröm, a fájdalom vagy a félelem. Ő megtanulta már kisgyermekkorában, hogy ezek olyan érzelmek, amelyekkel másoknak nem szabad terbére lenni.*”¹⁰⁴ Más szerzőkhöz hasonlóan azt is kiemelte, hogy a japán hagyományok megőrzésével, és ezek mellett az európai műveltség átplántálásával az ázsiai szigetország közoktatásügye hat évtized alatt páratlan fejlődést ért el, olyan eredményeket, „*amelyekkel Japán egy csapásra nemcsak utolérte, hanem kivétel nélkül messze meghaladta az összes európai államokat.*”¹⁰⁵

A Magyar Paedagogia című folyóirat 1937-es számában¹⁰⁶ megjelent egy könyvismertetés Nagy Iván könyvéről. A recenzió írója ezekkel a szavakkal kezdte írását: „*Ma, amikor az egész világ tekintete Távol Keletre irányul, felette időszerű ez a tanulmány.*”¹⁰⁷ A neveléstörténeti vonatkozások közül a cikkszerző kiemelte a busido bemutatását, és utalt a japán „fajban rejlő ősi versenyzési szellemre és tudományszomjra”¹⁰⁸.

A Magyar Paedagogia című lap ezt követően ismét Japán nevelésügyéről közölt egy írást 1938-ban¹⁰⁹. Ez a cikk már teljesen világossá tette, hogy a fasizálódó távolkeleti ország és Németország között milyen szoros szálak alakultak az oktatásügyet tekintve is, és a cikk szerzője a két állam jellemzőit gyakran vont párhuzamba, két, az írása elején jelölt, Eduard Spranger (1882-1963) tollából való tanulmány¹¹⁰ tartalmára támaszkodva. (A berlini filozófia-pedagógia professzor az 1936-37-es tanévben Japánban járt vendégoktatóként¹¹¹ a tokiói Japán-Német Kultúrintézetben, és az ott szerzett tapasztalatait összegezte e két munkájában.) Bevezetése elején a „kf” mo-

nogramot használó szerző ezt írta: „Mindkét kiadvány a német-japán kulturális, gazdasági és politikai közösség szolgálatában áll, amelyet a mai Németország egyik legkiválóbb gondolkodója hosszabb helyszíni szemle alapján ritka megértéssel és mély beleérzéssel párosult színes, vonzó előadásban tár az olvasó elé. Mindkettőben őszinte csodálat, elismerés és rokonérzés nyilatkozik meg Japán népe és országa iránt, amelynek érdekei és törekvései nem egy vonatkozásban párbuzamosan haladnak a németekéivel.”¹¹² A japánok erényeit ecsetelve Spranger kiemelte a gyermekek, illetve az ősök és előjárók tiszteletét, a türelmességet és az önuralmat, valamint azt, hogy ott „az egyén még nem tolakodik elő, az uralkodó életegység a család”.¹¹³ A német filozófus írásának sarkalatos része az a sommás, a magyar folyóiratban is ismertetett megállapítás, hogy a japánoknál megragadhatjuk a „tisztá szellem hármasságát”, azaz: „a Kelet bölcsességét (>a bölcsesség több, mint tudomány; az európaiak amazt elveszítették, és elcserélték a merőben technikaira irányított tudománnyal«, a japán művészetet, amely nemes egyszerűséget csendes nagysággal egyesít és a világvallásnak erejét, mert egy nemzet sem állhat fenn, ha gyökereit nem ereszti a metafizikumba.”¹¹⁴ A tanulmányismertetés záró mondata pedig – ugyancsak Spranger alapján –, arra szolgál költői magyarázattal, hogy miként jött létre a német-japán politikai közlekedés: „Japán teljes tudatában van egyedülálló művelődési erejének, ez vérteti minden kívülről jövő bomlasztó fertőző befolyás ellen, ebben az elszánt akaratban rejlik az a mélyreható világnézeti rokonság, amely a nemzeti szocialista Németországot egy évvel ezelőtt összebozta Dai Nipponnal.”¹¹⁵ (Spranger Magyar Paedagógiában ismertetett két írásának lényege ennyiben ragadható meg. A pontosabb kép kedvéért, kiegészítésként azonban hozzáteszem, hogy a német gondolkodónak hazájában 1937-38-ban számos, a japán nevelésről, illetve a japán és német nevelés, kultúra hasonlóságairól írott cikke jelent még meg a bemutatottakon kívül.¹¹⁶ Japánnal kapcsolatos írásműveit, illetve Spranger gondolatainak ázsiai fogadtatását több szerző is elemezte már.¹¹⁷)

A japán nevelésügy akkori jellemzőiről több, nem pedagógiai tárgyú sajtótermék is rendszeresen hírt adott a 20. század elejétől a 40-es évekig.¹¹⁸ A cikkek közül több a japán gyerekek testi nevelésével, a japán tornászattal és sportokkal foglalkozott.¹¹⁹

A JAPÁNOK MŰVELTSÉGÉRŐL, NEVELÉSI SZOKÁSAIRÓL ÍRT HAZAI VÉLEMÉNYEK JELLEMZŐI

A megvizsgált 19. századi magyar források a japánokat többnyire a kínaiak és az európaiak „között” álló népnek írták le mind műveltségüket, mind pedig tudományos eredményeiket, szokásaikat illetően: az előbbieknél magasabb szintűnek, a nyugatinál viszont elmaradottabbnak tételezve kultúrájukat. Bernáth Géza útleírásának alábbi sora több más műben is hasonlóan fogalmazódott meg: „Az én véleményem szerint a japánok elismerik, hogy az európaiak náluk több tekintetben maga-

sabb műveltséggel és egyes kiválóbb jó tulajdonokkal bírnak...”¹²⁰ A magyar szerzők a japánokat emellett tanulékonyak, udvariasnak, bátornak írták le.

A 20. század elejétől a magyar őshaza-kutatásokkal foglalkozó több magyar utazó is járt Japánban, akik útirajzaikban, újságcikkeikben többnyire a nevelés szempontjából is kiemelték a japánok hagyományokhoz való ragaszkodását. Barátosi Balogh Benedek, Bezdek József és mások a szigetország viszonyait látva fontos sajátosságként említették a szülők, előljárók és a gyerekek tiszteletét és a család fontosságát is. A századelőtől kezdve a II. világháborúig jól nyomon követhető a magyar és japán „jellemvonásokat”, erkölcsi tanításokat párhuzamba állító, azok hasonlóságát bizonygató írások megjelenése – honi szerzőink írásaiban éppúgy, mint a japán íróknál. Többek között azt emelték ki, hogy mindkét nép gyermekei lobbanékonyak, de hűségesek, alkotókedvük, kreativitásuk, értelmük kiemelkedő, becsületesek és büszkéek. Bezdek József azt is hangsúlyozta, hogy ottjártakor mennyire tiszták, pontosak és engedelmesek voltak a japán iskolások.

Több műben megjelent a sintoizmus, a buddhizmus és a confucianizmus japán kultúrára és nevelésre tett hatása, a vallási-filozófiai irányzatok tanításaiból kibontható erkölcsi tanítások lényegének ismertetése, mint például Ágner Lajos könyvében. Számos, a magyar olvasóknak akkor még többnyire ismeretlen japán kifejezés is szerepelt (gyakran részletes magyarázattal) a korabeli munkákban, például a *kóko*, a *busido*, a *daigaku*, a *terakója*, a *dzsiu-dzsiu*, a *rónin*, és más nevelésügyi és történelmi fogalmak.

Az 1930-as évek Magyarországon a japán-német közeledés nyomán a japán nevelés „sikerei” (többnyire német leírások tartalmára támaszkodva) kiemelt példaként szerepeltek. Az ottani testi és katonai nevelés, a hazaszeretetre ösztönző történelem-tanítás nagy visszhangra találtak a háború felé sodródó országunkban.

ÖSSZEGRZÉS

A magyarországi neveléstörténet-írás kezdetétől fogva meglehetősen kevés figyelmet fordított a japán nevelés történetére. A 19. század második felében éppúgy, mint a 20. században mindvégig, ez a tématerület leginkább a sajtócikkek és az útirajzok leírásaiban szerepelt, amelyek közül csak kevés íródott tudományos igényel. Egyetemi neveléstörténeti könyveink szerzői, mint például Lubrich Ágost vagy Fináczy Ernő (a kínaiak neveléstörténetével összekapcsolva) csupán néhány gondolat erejéig írtak Japán nevelési múltjáról, a pedagógiai folyóiratokban – kiemelten a Magyar Paedagógiában –, pedig leginkább az 1930-as és 40-es években, a japán-német-magyar politikai szövetség kialakulásának időszakában szerepeltek írások, akkor is kevés utalással a neveléstörténetre vonatkozóan. A 20. század elején ugyan készült néhány olyan rövidebb lélegzetű munka, amely a japán nevelés történetét is érintette (mint például Ágner Lajos idézett műve), ezek tartalma azonban sem ak-

kor, sem pedig azóta nem jelent meg a neveléstörténeti kézikönyvekben és a pedagógiai lexikonok szócikkeiben.

A 20-21. század fordulóján látszik bizonyos elmozdulás, hiszen több olyan fontos tanulmány és könyv is kiadásra került hazánkban, amelyek tartalmazzak a japán nevelés történetével kapcsolatos részeket. Ezek azonban ma sem minden esetben a neveléstudományhoz tartozó művek, inkább történeti összefoglalások, mint például Louis Frédéric műve, a *Japán bétköznapijai a samurájok korában*¹²¹. Természetesen születtek a neveléstudomány körén belül is fontos művek, amelyek nevelés- és oktatástörténeti utalásai szintén kiindulópontot jelenthetnek egy későbbi összefoglaló leírás elkészítéséhez, mint például Mayerné Zsádon Éva¹²², Varrók Ilona¹²³ és Gordon Győri János¹²⁴ munkái.

Napjainkban fontosnak látszik egy efféle összegzés elkészítése, hiszen a valóban *egyetemes* neveléstörténet művelése segít közös szellemi kapcsolódásokat, összekötő kulturális elemeket találni a különböző népek között, ugyanakkor rámutatva az egyediségekre, amelyek mind-mind az emberiség nevelési múltjának, nevelési örökségének a részei. Ebben a munkában pedig kiemelt figyelmet kell szentelni a *japán neveléstörténet* forrásokra és szakmunkákra alapozott tanulmányozásának. Nagyon fontos, hogy a témával foglalkozó, újabb művekben közölt információk bekerüljenek a neveléstörténeti kézikönyvekbe, tankönyvekbe, pedagógiai lexikonokba, magának a neveléstörténet tantárgynak az oktatási tartalmai közé, hiszen azok a nem nyugati kultúrák nevelési múltjának vonatkozásában jelentős módosításra és bővítésre szorulnak.

* * *

A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási ösztöndíjának támogatásával készült. (Ügyszám: BO/00411/06)

JEGYZETEK

- 1 A neveléstörténet tanításának céljaival és programjaival mindmáig legrészletesebben foglalkozó könyv, a *Kadriya Salimova és Erwin V. Jobanningmeier által szerkesztett Why should we teach History of Education?* című kötet. (The Library of International Academy of Self-Improvement, Moscow, 1993.)
- 2 A társaság honlapja: <http://www.asjapan.org/> (A letöltés ideje: 2010.09.17.)
- 3 A folyóirat honlapja: <http://monumenta.cc.sophia.ac.jp/index.html> (A letöltés ideje: 2010.09.17.)
- 4 A folyóirat honlapja: <http://www.hjas.org/> (A letöltés ideje: 2010.09.17.)
- 5 A társaság honlapja: <http://www.eajs.org/> (A letöltés ideje: 2010.09.17.)
- 6 Shulman, Frank J. (ed.1970): *Japan and Korea: An Annotated Bibliography of Doctoral Dissertations in Western Languages, 1877-1969*. Frank Cass and Co. Ltd, The University of Michigan. (A mű digitális változata 2006-ban készült.)

- ⁷ Dower, John W. – George, Timothy S. (ed. 1995): *Japanese History and Culture from Ancient to modern Times: Seven Basic Bibliographies*. Markus Wiener Publisher, Princeton. (2., javított kiadás)
- ⁸ L. például az alábbi: *Basic Bibliography for Researches on Japanese History*. <http://www.columbia.edu/~hds2/BIB95/basicbib.html> (A letöltés ideje: 2010.08.09.)
- ⁹ Lévai Gábor (1943): *Japán magyar könyvészete*. Kir. M. Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karának Keletázsiai Intézete. Budapest. Keletázsiai dolgozatok 1.
- ¹⁰ L. például az alábbi: *National Museum of Japanese History*. <http://www.rekihaku.ac.jp/english/exhibitions/index.html> (A letöltés ideje: 2010.08.09.)
- ¹¹ *Japán-kutatás Magyarországon. Múlt és jelen*. Yamaji, Masanori (szerk. 1996): ELTE, Budapest. ELTE Japán-Tanulmányok sorozat, 1. kötet.
- ¹² L. például az alábbi tanulmányát: Noriko, Sato: *A japán kultúra fogadtatása Magyarországon*. http://elib.kkf.hu/okt_publ/tek_2001_35.pdf (A letöltés ideje: 2010.10.23.)
- ¹³ *Japán-kutatás Magyarországon...* i. m. 7.
- ¹⁴ A téma összefoglalását röviden l. az alábbi írásban: Csomós Éva: *Nippon*. <http://www.csomoseva.eoldal.hu/cikkek/kelet-kapuja/nippon> (A letöltés ideje: 2010.10.19.)
- ¹⁵ Kalandjairól írt (eredetileg franciául készült, de könyv formájában angolul kiadott) emlékiratait Jókai Mór ültette át magyarra, és *Benyovszky Móric gróf életrajza, saját emlékiratai és útleírásai* címmel 1888-ban jelent meg.
- ¹⁶ Széplaki Erneszt (1834): A Japán birodalom. Japán irományok után Klapproth. *Tudomány Tár*. III. 146-160.
- ¹⁷ Megjegyzés: Lázár Gyula számos, hasonló ország-történelmi összefoglalót is készített a 19. század végén, többek között például Anglia, Oroszország, a török birodalom és Fiume történetéről.
- ¹⁸ Zichy Ágost(1879): *Tanulmány a japáni művészetről. Építészet, szobrászat, festészet*. 18 fametszettel. A M. T. Akadémia Könyvkiadó Hivatala, Budapest. Megjegyzés: A mű digitalizált változatát l. az alábbi honlapon: <http://digilib.mtak.hu/B336/issues/vol08/B3360804.pdf> (A letöltés ideje: 2010.10.19.)
- ¹⁹ A japán nyelv oktatásának hazai történetéről és legfontosabb szakirodalmáról l. az alábbi tanulmányt: Noriko, Sato: *A japán nyelvtanítás története és helyzete Magyarországon a nyelvkönyvek tükrében*. http://elib.kkf.hu/okt_publ/szf_06_31.pdf (A letöltés ideje: 2010.10.19.)
- ²⁰ Szeghy Ernő dr.: *Japán – történelmi, földrajzi és néprajzi vázlatok*. Budapest, 1905., további cikkek tőle: A japáni kert. *Budapesti Szemle*, 1901.1.; A japán gondolkodás és jellem főbb vonásai; Utazás Siámban; A kat. egyház helyzete Japánban. *Katholikus Szemle*, 1903.; A japánok valóslái élete. *Katholikus Szemle*, 1906.
- ²¹ Teleki Pál 1911-ben megjelent műve, az *Atlasz a japáni szigetek cartographiájának történetéhez* című könyv a kor geográfiai irodalmának egyik kiemelkedő műve volt, elnyerte a magas francia elismerést, a Jomard-díjat.
- ²² Megjegyzés: a szerző, az író és grafikus Akantisz Viktor neve nem szerepel ugyan az alábbi könyvben: *Japán. Gyakorlati japán-német-magyar beszélgetésekkel, hét eredeti japán írástáblával*. Budapest, 1905. (Rozsnyai gyors nyelvmenterei bármely nyelv alapos elsajátítására a tanító nélkül.), ám Gulyás Pál Magyar írók élete és munkái című műve I. kötetében (Új sorozat,

- Budapest, 1939.), az 519-520. hasábon őt említi e nyelvkönyv szerzőjeként is a Rozsnyai Kálmán-féle sorozatnál. Ezt az információt először Koosz István közölte a *Magyar Nyelv* című folyóirat Levélszekrény rovatában (2004/december, C/IV. 512.), kiegészítve Senga Toru egy korábbi írásának (Dzsúdzsucu és dzsúdó. 2. rész, *Magyar Nyelv* 2003/3. 316.) adatait.
- 23 *A japán szókinccs európai elemei.* Budapest, 1906.
- 24 A múzeum ma a *Hopp Ferenc Kelet-Ázsiai Művészeti Múzeum* nevet viseli. Honlapját l. az alábbi címen: <http://www.hoppmuzeum.hu/> (A letöltés ideje: 2010.10.23.)
- 25 Csoboth Éva i. m.
- 26 Uo. 8.
- 27 Farkas Ildikó: A magyar-japán kulturális kapcsolatok jellege a két világháború közötti korszakban. In: Yamaji, Masanori (szerk. 1996): *Japán-kutatás Magyarországon. Múlt és jelen.* ELTE, Budapest. ELTE Japán-Tanulmányok sorozat, 1. kötet, 21-32.
- 28 Uo. 23.
- 29 Uo. 24.
- 30 Uo. 29-31.
- 31 Ezek bibliográfiáját l.: Távol Kelet 1937; *Japánra vonatkozó magyar nyelven megjelent művek bibliográfiája 1937-1942.* Nagy Kelet-Ázsia, Budapest, 1943.; Lévai Gábor (szerk. 1943): *Japán magyar könyvészete.* Budapest. Keletázsiai dolgozatok 1. füzet.
- 32 Shields, James J. Jr. (ed. 1989): *Japanese Schooling. Patterns of socialization, equality, and political control.* The Pennsylvania State University Press, University Park, PA.
- 33 Nagai, Michio: Westernization and Japanization: The Early Meiji Transformation of Education. In: Shively, Donald (ed. 1971): *Tradition & Modernization in Japanese Culture.* Princeton University Press, Princeton, New Jersey. 35-76.
- 34 Burton, Marguerite Ernestine (1914): *The Education of Women In Japan.* Fleming H. Revell Company Subjects, 3-9. Megjegyzés: a mű szövege részleteiben megtalálható a <http://www.google.hu> oldalon. (A letöltés ideje: 2010.08.09.)
- 35 Dore, Ronald Philip(1965): *Education in Tokugawa Japan.* University of California Press, Berkeley and Los Angeles.
- 36 Például az alábbi könyvfejezet: Dore, Ronald Philip: The Legacy of Tokugawa Education. In: Jansen, Marius B. – Tuttle, Charles E. (ed. 1982): *Changing Japanese Attitudes Toward Modernization.* Rutland Vermont & Tokyo, Japan.
- 37 Rubinger, Richard (1982): *Private Academies of Tokugawa Japan.* Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- 38 Roden, Donald T. (1980): *Schooldays in Imperial Japan: A Study in the Culture of a Student Elite.* University of California Press, Berkeley.
- 39 L. például: Katagiri, Yoshio (1994): The Study of the History of Education in Japan. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 1477-674X, Volume 30, Issue 2. 637-644.
- 40 Okuda, Shinjo and Hishimura, Yukihiko (1983): The development of secondary education in Japan after World War II. *Higher Education*, Volume 12, Number 5. 567-578.
- 41 Bary, Theodore William de –Keene, Donald – Tanabe, George – Varley, Paul (ed. 2005): *Sources*

- of Japanes Tradition*. Vol. 1. From earliest time to 1600. Columbia University Press, New York. Bary, Theodore William de – Gluck, Carol – Tiedemann, Arthur E. (comp.): *Sources of Japanes Tradition*. Vol. 2. 1600 to 2000. Columbia University Press, New York, 2005.
- 42 L. például az alábbi oldal Meidzsi korszak oktatástörténetével kapcsolatos link-gyűjteményét: *History of edeucation in Japan – Meiji Period*. http://www.experiencefestival.com/history_of_education_in_japan_-_meiji_period (A letöltés ideje: 2010.09.17.)
- 43 L. például a következő cikkeket: A japán ifjúság katonai kiképzése. *Magyar Katonai Szemle*, 1935. 3. sz. 287. ; A japán ifjúság katonai előképzése. *Magyar Katonai Szemle*, 1935. 11. sz. 278. ; A japán orvosképzés. *Magyar Katonai Szemle*, 1940 5. sz. 559.
- 44 Akantisz Viktor (1901): *Japán mesék az ifjúság számára*. Szent István Társulat, Budapest.
- 45 Hegedüs (1855): A nagy világ népei IV. Dsapanok. *Vasárnapi Ujság*, október 21. II./42.
- 46 Uo.
- 47 S.(ámi) L.(ajos) (1868): Japán irodalma és könyvkereskedése. *Vasárnapi Ujság*, december 6. XV./49. sz. 587-588.
- 48 Uo. 587.
- 49 Japán hajdan és most IV. Gyereknevelés. Tornászat. Társasjátékok. *Vasárnapi Ujság*, 1875. szeptember 19. 38. sz. 599-600.
- 50 Uo. 599.
- 51 Uo. 599.
- 52 Uo. 599. A költemény fordítását a cikk szerzője ilyen módon közölte: „A szin és élet mulékonyak. De mi is lehetne ezen a világon állandó? A mai nap a semminek mély örvényében enyészett el. Egy álom töredékeny képe volt az; legcsekélyebb nyugtalanságot sem okozhat nekünk.”
- 53 Garamszegi Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme*. I. Budapest. 18.
- 54 Róla I.: Diószegi Vilmos (1974): Az első magyar mandzsu-tunguz kutató. *Etnobgrafia*.
- 55 Szeghy Ernő: Dai Nippon. Könyvismertetés. *Katolikus Szemle*, 1907./7. sz. 763-765.
- 56 Barátosi Balogh Benedek (1906): *Dai Nippon – Kelet csodái*. I. Magyar Kereskedelmi Közlöny, Budapest 5. kiadás. (A könyv I-III. kötetéről ismertetést írt Szeghy Ernő (1907): Dai Nippon. *Katolikus Szemle*, 7. sz. 763-75.)
- 57 Uo. 6.
- 58 Uo. 209.
- 59 Uo. 237.
- 60 Uo. 252-253.
- 61 Uo. 324.
- 62 Uo. 325. és 326.
- 63 Uo. 326.
- 64 Uo. 326-327.
- 65 Szeghy i. m. 764.
- 66 Fináczy Ernő (1906): *Az ókori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest. 12.
- 67 Ágner Lajos (1907): *A kínai nevelés*. Vértes Adolf Könyvnyomdája, Jászberény.
- 68 Aston, William (1905): *Sinto or The Way of the Gods*. Longmans, Green and Co.,

- New York and Bombay. (A könyv digitális változatát l.: <http://www.archive.org/details/shintowayofgods00astouoft> [A letöltés időpontja: 2009.03.29.]
- 69 Ágner i. m. 68.
- 70 Bezdek József több, földrajzi illetve nevelési tárgyú írásmű kiadásában közreműködött a 20. század első felében. 1913-ban jelent meg *A piramisoktól a felbőkarcolókhoz* (Fritz, Vác, 1913.) című útirajza. Ő volt az egyik szerkesztője a *Zsebatlasz és Magyar Földrajzi Évkönyv* (Magyar Földrajzi Intézet, Budapest, 1924.) című könyvnek, 1934-ben *A Velencei-tó* címmel írt ismertestést, és közreműködött íróként a *Földgömb* című lapban is.
- 71 Bezdek József (1911): *Japán oktatásügyéről*. Athenaeum, Budapest.
- 72 Uo. 18.
- 73 Értsd: Csendes-óceán
- 74 Bezdek i. m. 1.
- 75 Uo. 1.
- 76 Uo. 1.
- 77 Uo. 7.
- 78 Uo. 12.
- 79 Uo. 11. és 16.
- 80 Uo. 9.
- 81 Láczer István (1932): A kereskedelmi oktatás Japánban. *Magyar Paedagogia*, 150-152.
- 82 Uchiike, R. (1931): Commercial Education in Japan. *International Review for Commercial Education*.
- 83 Láczer István(1934): A japán nevelés. *Magyar Paedagogia*, 142-144.
- 84 Japanese education. *The Contemporary Review*, 1933.
- 85 Dzsucsiro többek között japán nyelvre fordította Madách Imre: *Az ember tragédiája* című művét, készített egy finn-japán és egy magyar-japán szótártat is.
- Életútjáról l. az alábbi műveket: Umemura, Yuko (2006): *A Japán-tengertől a Duna-partig: Imaoka Dzsucsiro életpályája a magyar-japán kapcsolatok tükrében*. Gondolat, Budapest.; Balassa Zoltán: *A magyar nép japán barátja*. <http://www.madach.hu/MadachIThonlap/tanulmányok/Szimposium1/balassa2.html> (A letöltés ideje: 2009.03.06.)
- 86 Dzsucsiro, Imaoka: *Új Nippon*. Athenaeum, Budapest, é. n. (1929).
- 87 Török Sophie (1930): Új Nippon. Imaoka Dzsucsiro könyve. *Nyugat*, 5. sz.
- 88 Uo.
- 89 Uo.
- 90 Uo.
- 91 Dzsucsiro i. m. 101-102.
- 92 Uo. 128.
- 93 Uo. 128-129.
- 94 Uo. 129.
- 95 Bozóky Dezső (1911): *Két év Kelet-Ázsiában. Utirajzok, 1-2.: 1. China, Korea. 2. Japán*. Nagyvárad.
- 96 138-141.

- 97 Többek között ebbe a fejezetbe – ami eredetileg egy 1928-as rákosszentmihályi, az ottani cserkészeknek tartott előadás szövege – szötte bele Dzsucsiro abbéli reményét, hogy „Csonka-Magyarországból”, melynek csak a becsülete maradt, a „magyar busido szellemű ifjúság” segítségével újjászületik majd a Nagy-Magyarország... Uo. 141.
- 98 Nagy Iván (1937): *Japán közoktatásügye*. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest. Távol Kelet Könyvtára 2.
- 99 *Távol Kelet*, 1936. 1-3. sz. 58-71. ; 1936. 4-6. sz. 156-164. ; 1936. 7-10. sz. 253-260.
- 100 A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium egyetemi ügyosztályán dolgozott az 1930-as években. Életrajzáról részletesen l.: *Kemenesaljai Életrajzi Lexikon*. http://www.cellbibl.hu/lexikon/nagy_ivan.htm (Letöltés: 2009.03.06.)
- 101 Ennek köszönhetően 1941-ben a pécsi egyetemen magántanári képesítést nyert. L. például az alábbi műveit: *Öt világrész magyarsága*. Budapest, 1935.; *A magyar diák külföldön egykor és most*. Debrecen, 1935.; *Az amerikai magyarság*. Pécs, 1939. stb.
- 102 Nagy Iván (1937): Japán közoktatásügye. I. *Távol Kelet*, 1-3. sz. 58.
- 103 Uo. 58.
- 104 Uo. 59.
- 105 Uo. 60. (Megjegyzés: a szövegkiemelés Nagy Iván eredeti szövege alapján készült.)
- 106 „kf”: Vitéz Nagy Iván (1937): Japán közoktatásügye. *Magyar Paedagogia*, 275-276.
- 107 „kf”: Vitéz Nagy Iván... i. m. 275.
- 108 Uo. 276.
- 109 „kf”: (cím nélkül) *Magyar Paedagogia*, 1938. május-június. 5-6. 168-170.
- 110 Erinnerungen an die Gedenktage für Jiro Harada, der verstorbenen Gründer der Stiftung „Harada-Sekizenkai”. Japán-Német Orvosi Társaság kiadása, Tokió, 1937. és Spranger, Eduard: Japanische Kulturfragen. *Nippon*, 4/1. Buchdruckerei Oskar Puchelt, Berlin, 1938.
- 111 L. erről: *Eduard Spranger*. http://www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/pk/teaching/WS-07-08/material-ng/Kapitel_3_Eduard_Spranger.pdf (Letöltés: 2009.02.22.), 27-33. és Spranger, Eduard. In: *Biographisch – Bibliographisches Kirchenlexikon*. http://www.bautz.de/bbkl/s/spranger_e.shtml (Letöltés: 2009.02.22.)
- 112 „kf” 1938 i. m. 168.
- 113 Uo. 169.
- 114 Uo. 169.
- 115 Uo. 169-170.
- 116 L. például: Spranger, Eduard (1937): *Ansprache im Auditorium in Matsuzaka am 7. April 1937*; Uő.: *Brief aus Kioto* (1937); Uő.: *Gru an die japanische Jugend* (1937); Uő.: *Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland* (1938); Uő.: *Das ewige Japan* (1938); Uő.: *Japan zwischen den Zeiten* (1938); Uő.: *Laieneindrücke vom religiösen Leben in Japan* (1938); Uő.: *Ein japanischer Klassiker der Pädagogik* (recenzió, 1942); Uő.: *Begegnungen mit japanischen Philosophen* (1943). Spranger teljes bibliográfiáját l.: Ortmeier, Benjamin: *Eduard Spranger und die NS-Zeit*. http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/adfontes_Inhaltsverzeichnisse_I_IV.pdf. (Letöltés: 2009.02.22.)

- ¹¹⁷ L. például az alábbi tanulmányokat: Kracht, Klaus (2001): Nishida und die Politik. *Japonica Humboldtiana* 5. sz. 205-250. (különösen 211-215.); Nagai, K. (1983): Die Rezeption Der Theorien Eduard Spranger in Japan. *Pädagogische Rundschau* 37., 453-460.
- ¹¹⁸ L. például a következő cikkeket: B(át)ky Zs(igmond) (1906): Japán iskolások száma. *Földrajzi Közlemények*. 27. ; Bán Aladár (1930): Iskolai nevelés Japánban. *Turán*. 41-42. ; Japán elemisták kiállítása a magyar fővárosban. *Külügyi Szemle*, 1934. 194. ; Nagy Iván (1935): A japán népoktatás. *Néptanítók Lapja*, 1. 9-10. ; Uő.: Japán közoktatásügye és leánynevelése. *Magyar Női Szemle*, 1939. augusztus;
- ¹¹⁹ L. például az alábbi írásokat: Cselőtei Lajos (1909): *Kano igazgató a japán testnevelésről*. Légrády, Budapest.; Uő.: *A japán rendszerű torna alapszabályai*. Szt. István Társulat, Budapest, 1920.; Bodolay István (1911): *Dzudo. A japánok által használt önvédelem. A japán testi nevelés vázlatos ismertetése...* Grünsberger, Pécs.
- ¹²⁰ Bernáth Géza (1873): *Keletázsiai utazás*. Athenaeum, Budapest.
- ¹²¹ Frédéric, Louis (1974): *Japán békőznapi a samurájok korában*. 1185-1603. Gondolat, Budapest.
- ¹²² Mayerné Zsádon Éva (1986): *Japán oktatási rendszere*. OPKM, Budapest.
- ¹²³ Varrók Ilona (2004): A japán oktatás történelmi, társadalmi és filozófiai háttere. *Iskolakultúra*, 2. sz. 91-96.
- ¹²⁴ Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában: Japán és Szingapúr*. Gondolat, Budapest.

EVANGÉLIKUS TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON

SCHNEIDER ISTVÁN

Lutheran secondary school teacher training in Hungary – The paper focuses on Lutheran secondary school teacher training, which is almost completely unexplored in the Hungarian education historiography. The study seeks answer partly to what extent the German teacher training became known under peregrination and the state-Catholic teacher training being formed at that time influenced Lutheran education, and partly the sorts of events that helped develop Lutheran teacher as a profession. Finally, it aims to reveal the reasons why the vision of uniformed Lutheran teacher training failed.

A TANULMÁNY CÉLJA

A 16. század közepétől kezdve a lutheri reformáció terjedésével jelentős fellendülés következett be a Kárpát-medence oktatásügyében. A még Luther életében megszervezett evangélikus tanintézmények közül kiemelkedett a sárvári, a bártfai, valamint a brassói iskola; a reformáció szellemében tanítottak a felvidéki szabad királyi és bányavárosok – Eperjes, Lőcse, Késmárk, Selmecbánya és Besztercebánya – iskoláiban; a Dunántúlon pedig Tolna, Pápa, Csepreg és Sopron nagyhírű intézményei voltak jelentősek. Magyarországon a 16. században fennállott több mint ötszáz iskolának csak az egyötöd része maradt a római egyház irányítása alatt, és az evangélikus iskoláztatás hazánkban a katolikus, majd az állami-katolikus iskolarendszer legjelentősebb konkurensé maradt egészen a 20. század elejéig.

A számos nagy múltú iskola és a kiterjedt iskolahálózat ellenére az evangélikus oktatástörténet-kutatás szerény helyet foglal el a hazai oktatástörténeten belül. Az evangélikus iskolarendszeren belüli jelentősége miatt a fent említett kutatási terület vonatkozásában külön ki kell emelni a középiskoláztatást, amelynek egyik kevésbé feldolgozott része, nevezetesen az evangélikus gimnáziumi tanárok képzése áll e gondolatmenet középpontjában. A témaválasztás indoklásaként említendő továbbá, hogy e kevésbé preferált terület fontossága a hazai oktatástörténet-írás kontextusának viszonyában különösen szembetűnő. A tanári professzionalizáció európai folyamatának és modelljeinek tematikája és a magyar középiskolai tanárképzés kialakulásának elemzése, valamint kapcsolata a német mintával ugyanis szerves részét képezi a szakirodalomnak (Németh, 2003, 2005). Hasonlóképpen az evangélikus iskolaügy kutatásának eredményei is az evangélikus tanárképzés részterülete felé fordítják a figyelmet, különös tekintettel arra, hogy az evangélikus diákok a peregrináció révén külföldön folytatva egyetemi tanulmányokat, jelentősen hozzájárultak az új ismeretek hazai terjesztéséhez, továbbá arra, hogy a 19. századi tantervek vizsgálata embereszmény, nevelési cél, oktatási tartalom, módszerek és tanesz-

közök szempontjából (*Mikonya, 2002*) fölveti a tanárképzésre vonatkozó határozott elvek hiányának problémáját.

E tanulmány tehát egyfelől arra a kérdésre keresi a választ, milyen mértékben hatott az evangélikus iskolaügyre a peregrináció következtében megismert német és a kialakulóban lévő magyar tanárképzés, másfelől milyen események mutattak az önálló evangélikus tanári professzionalizáció kialakulásának irányába; végül pedig célul tűzi ki annak föltárását is, milyen okokra vezethető vissza az egységes evangélikus tanárképzési tervek, elképzelések megghiúsulása.

AZ EVANGÉLIKUS KÖZÉPISKOLA ÉS TANÁRAI

A hazai középiskolai rendszer és aktorainak legnagyobb jelentősége elsősorban abban áll, hogy a 20. század közepéig a hazai tanulói elit – leszámítva az igen jómódú családok magántanulóit – egységesen kizárólag ezen az iskolaszinten volt jelen; a hazai felsőoktatás kis kapacitása és a felekezeti megosztottság miatt ugyanis a tovább tanulni szándékozók jó része külföldön folytatta tanulmányait. Különösen fontosak voltak a protestáns egyházak számára a középiskolák, mivel egyetemet a többszöri próbálkozás ellenére sem sikerült alapítaniuk; főiskoláikat pedig, amelyek minden esetben a gimnáziumokkal egy intézményben kaptak helyet, a 18. század végéig az államhatalom igyekezett visszaszorítani. A protestáns, és ezen belül az evangélikus gimnáziumok gyakran nagy térség szellemi központjaivá váltak, ahol a tudományos, gazdasági és politikai élet számos későbbi szereplője megfordult. Természetesen az egyes gimnáziumok színvonala gyakran hatalmas eltéréseket mutatott. Az oktatáson belüli tényezőket figyelembe véve a színvonalbeli különbségek elsősorban az egységes tanügyigazgatás hiányára és az iskolákban tanító tanárok eltérő fokú felkészültségére vezethetők vissza.

| Magyarország fő- és közép fokú iskolái Mária Terézia korában az 1766-ik évi összeírás alapján | | | | | | |
|--|---------|----------|------------------|-----------------|----------|--|
| | egyetem | főiskola | középis- kola | szakis- kola | összesen | |
| királyi | | | | 2 | 2 | |
| római katolikus | 1 | 4 | 72 | 1 | 78 | |
| görög katolikus | | | 1 | | 1 | |
| református | | 5 | 26 | | 31 | |
| evangélikus | | 3 | 21 | | 24 | |
| unitárius | | 1 | 1 | | 2 | |
| görögkeleti | | | 1 | | 1 | |
| községi | | | | 1 | 1 | |
| összesen | 1 | 13 | 122 | 4 | 140 | |

(Forrás: *Kosáry in Horváth, 1988. 192. o.*)

| Vallási megoszlás a Magyar Királyságban | |
|---|------|
| Felekezeti hovatartozás | 1804 |
| római és görög katolikus | 61,9 |
| görögkeleti | 14,8 |
| református | 13,3 |
| evangélikus | 8,3 |
| zsidó | 1,7 |
| Összesen | 100 |

(Forrás: Kovacsics, 1997. 262. o.)

A fenti táblázatból látható, hogy az evangélikus egyház az egyházközösség méretéhez viszonyítva – összehasonlítva a katolikus egyházzal – az iskolarendszerben erősen felülreprezentált volt. Ezek a számadatok jól tükrözik az evangélikus egyház iskolaalapítási koncepcióját, amely szerint ahol templom épült, ott iskolát is létre kellett hozni, illetve azon a vidéken, ahol megfelelő számú vagy létszámú iskola működött, ott akár nagyobb áldozatok árán is gimnáziumot kellett alapítani. Az evangélikusok tehát nem csak szóban, hanem tettekben is eleget tettek annak az elgondolásnak, miszerint az iskola az „egyház veteményes kertje”. (Mikonya, 2002. 13. o.)

Az egyház mindig nagy gondot fordított az iskolában oktató tanítók és tanárok megbecsülésére. Az oktatókat az iskolák legfontosabb szereplőinek tekintette, mindemellett azonban az egyes tanárok közötti felkészültségbeli különbségek jelentősek is lehettek, főleg egy jobban és egy kevésbé látogatott gimnázium viszonylatában. A tanárok felkészültsége egységes tanárképzés hiányában elsősorban a tanárok egyéni tanulmányi útjától függött. Mivel a gimnáziumokból kikerülő diákok a Habsburg Birodalmon belül protestáns egyetemet nem tudtak látogatni, kénytelenek voltak távolabbi, főleg németországi univerzitásokat felkeresni, ahonnan aztán a legújabb tudományos eredményekkel, illetve eszmékkal tértek haza. A hazai evangélikus tanárság így szembesült először a tanári professzionalizáció tényével is, amelynek első jeleként a 18. század második felében a hallei egyetemen tanuló diákok Trapp és Wolf pedagógiai tanításait kezdték elsajátítani. Bár ekkor még sem a hazai állami tanügyigazgatás, sem az evangélikus egyház nem foglalkozott komolyan a tanárképzés gondolatával, az evangélikus diákok számára fokozatosan kiszélesedő ösztöndíjrendszer lehetővé tette, hogy hazánkban ők legyenek az elsők között a modern pedagógiai műveltség birtokosai.

A magyarországi diákok jellemzően három különféle módon részesültek támogatásokban: egyrészt külföldi egyetemek magyar hallgatói számára létesített alapítványi ösztöndíjak, másrészt helyi ösztöndíjak, harmadrészt alkalmi segélyek, illetve támogatások segítségével juthattak el külföldi egyetemekre.

Egyetemi ösztöndíjalapok magyarországi diákok számára a következő német evangélikus egyetemek látogatását segítették:

- Göttingen – Burgstaller-féle ösztöndíj (18. sz.)
- Greifswald (1743 óta)
- Wittenberg (nincs tudomásunk alapítványról)¹
- Halle – Kassai (1724), Temlin (Kassai-féle alapítvány fejlesztésével, 1747), Kubinyi (1831), Poldt-féle (1735)
- Heidelberg (nincs tudomásunk alapítványról)
- Jéna – szász-weimári (1816), Lipcse – Gutschmidt (1791), Balla-féle (mindkettő osztrák-magyar tanulók részére)
- Marburg – utófinanszírozott ösztöndíj
- Ropstock (nincs tudomásunk alapítványról, de ösztöndíj-lehetőség volt)
- Tübingen – állami alapítvány teológusok számára, Hiller-féle alapítvány erdélyi tanulók számára. (*Zsilinszky*, 1897)

A helyi ösztöndíj-lehetőségekre számos példa található a soproni líceum történetében, ahol a 18. század végén összesen 28 000 forintnyi tőkével működtek az alábbi ösztöndíjalapok (zárójelben az alapítóösszeg):

- Lackner Kristóf által 1631-ben alapított ösztöndíj (8000 Ft)
- Figula Mihály által 1764-ben alapított ösztöndíj (3000 Ft)
- Gensel Ádám által 1720-ban alapított ösztöndíj (5000 Ft)
- Radl Sámuel által 1729-ben alapított ösztöndíj (7000 Ft)
- báró Palmné Mayern Renáta által 1756-ban alapított ösztöndíj (10 000 Ft).

1763 és 1767 között a soproni konvent 3650 forintot osztott ki különféle külföldi tanulmányutakra. Egy hallgató évi 20 és 200 forint közötti összeget kapott tanulmányi támogatására, de ezen felül további 12-50 forintnyi utazási hozzájáruláshoz juthatott a konvent által. Az összegek nagyságát jól tükrözi, hogy ebben az időben 200 forint volt a líceum rektorának éves fizetése. (*Németh*, 1955. 102. o.)

A vizsgált időszakban, pontosabban 1789 és 1876 között közel 3580 magyarországi hallgatója volt a német egyetemeknek. 1767 és 1808 között Göttingenben 285 hallgató, 1760 és 1799 között Jénában 629 hallgató tanult. (*Zsilinszky*, 1897)

A TANÁRI PROFESSZIONALIZÁCIÓ KIALAKULÁSA AZ EVANGÉLIKUS ISKOLARENDSZERBEN

Javaslati szinten az evangélikus egyház részéről már egész korán megjelent a gimnáziumi tanárok vizsgáztatásának igénye. 1707-ben a Rózsashegyi Zsinaton Szirmai Miklós tett javaslatot gimnáziumi gyakorlatra és képesítő vizsgára. Ekkor még sem a német (porosz), sem a magyar tanárképzés-történeti források nem számolnak be hasonló kezdeményezésről. A németországi tanárképzés kezdetei a már említett

hallei professzorok, Ernst Christian Trapp és Friedrich August Wolf munkásságának idejére tehető, amikor is a 18. század második felében a hallei egyetemen pedagógiai szeminárium, majd a világi tanárok képzése céljából 1787-ben filológiai szeminárium indult. A magyarországi tanárképzés kezdetei pedig ennél is későbbre, a 19. század elejére tehető, amikor 1814-ben Krobót János vezetésével a pesti egyetemen megalakult a pedagógiai tanszék. (Németh, 2005. 165. o.)

Szirmai korát meghaladó javaslata felveti a kérdést, hogy az elsősorban kontinentális példát követő magyar evangélikus iskolarendszerben milyen okokra vezethető vissza a tanári hivatás betöltését ellenőrzési eljáráshoz, azaz vizsgáláshoz kötő szándék. Ennek egyik kézenfekvő magyarázata az lehet, hogy a Rákóczi-szabadságharc idején a felszabadított területeken a protestáns iskolarendszer a szabad vallásgyakorlás révén gyors fejlődésnek indult, és ezáltal a tanárok iránt is egyre nagyobb lett a kereslet, ami az egyházi iskolarendszer szervezeti fejlesztésének igényét is maga után vonta. A másik lehetséges, és talán az előzőnél is lényegesebb ok az egyre erősödő peregrinációban keresendő. Az ez idő tájt sorra alakuló protestáns német egyetemekről hazatérő ifjak gyakran idehaza még nem elfogadott tanítások és eszmék birtokában tértek vissza és választották a papi vagy a tanári hivatást.² Például a nagy népszerűségnek örvendő hallei egyetemről a 18. század elején hazatérő diákok a megmerevedett lutheri ortodoxia ellen fellépő pietizmus tanait kezdték hirdetni, ami nem aratott osztatlan sikert a hazai egyházi vezetők – például Szirmai Miklós – körében.³ Joggal feltételezhető, hogy a tanári képesítő vizsga és a kötelező gyakorlat bevezetésének javaslata mögött elsősorban egy szűrési – és nem egy szakmai értelemben vett minőségellenőrzési – szándék húzódott meg.

Szirmai javaslatának megvalósítására nem került sor, és így az evangélikus tanárképzés ügye hosszú időre napirenden kívül maradt. A tanárképzéssel kapcsolatos következő feljegyzés 1769. szeptember 14-éről, az evangélikus egyházkerületi felügyelők pesti tanácskozásáról származik. A tanácskozáson a tanárhiány problémájára reflektálva a testület kétszer nagyobb ösztöndíjat javasolt azoknak a hallgatóknak, akik nem teológusok, hanem tanárok kívánnak lenni. Ez a javaslat elsősorban a tanárhiányt kívánta orvosolni, amely az evangélikus gimnáziumok számára még hosszú időn át problémát jelentett, mivel a tanári szakma – alacsony anyagi megbecsülése miatt – nem volt vonzó a külföldről hazatérő ifjak számára, akik szívesebben választották a mind anyagilag, mind társadalmilag magasabb presztízsű lelkesi hivatást. Annak ellenére, hogy a javaslat gyakorlati intézkedéssé soha nem vált, mégis figyelemre méltó lépés, hiszen abban a tanári szakma már nem mint a lelkesi hivatást megelőző átmeneti lehetőség jelenik meg. Azzal pedig, hogy a magasabb ösztöndíj elnyerését legalább három vagy négy éven át tartó külföldi egyetemi tanulmányokhoz kötötték, a javaslat a tanári munka minőségét is igyekezett javítani.

Vélhetően a fent részletezett 1769-es javaslat adta az ötletet Schedius Lajos számára, aki az 1805. augusztus 20-án, az evangélikus egyház egyetemes gyűlésén elfogadott *Systema rei scholasticae evangeliorum ung. conf. in Hungaria* című tan-

tervében a külföldre távozó, ösztöndíjas tanárjelölteket kötelezni akarta arra, hogy hazatérésük után legalább egy évig abban az egyházkerületben tanítsanak, amelyek számukra a kiutazást lehetővé tette. (Szelényi, 1917. 117., 123. o.) Bár Schedius javaslatára az állandó tanárhiánnyal küzdő iskolák számára gyors megoldást jelenthetett volna, a terv ismeretlen okokból szintén nem valósult meg. Schedius alaposságát jól tükrözi, hogy munkássága során nem csupán a tanárhiányt kívánta megoldani, hanem az 1806-ban kiadott tantervének megfelelően minden líceumban felállítandó pedagógiai intézet létrehozásával a tanári munka minőségét is javítani akarta. Ennek ellenére a tanárok szakmai felkészültségével, a tanárképzéssel és a tanárok vizsgáztatásával kapcsolatos konkrét elképzeléseit nem fogalmazta meg, pedig ez időben német területeken – többek között Füßel és Roder munkássága nyomán ismert, hogy – egyre nyomatékosabban jelentkezett a felsőbb iskolai tanárok vizsgáztatásának igénye, ami Poroszországban nem sokkal ezután, 1810-ben Prüfung der Schulumt-Candidaten elnevezéssel került bevezetésre. (Füßel, Roder; 2003) Schedius tehát annak ellenére, hogy minden bizonnyal német minták alapján állította össze a minden iskolatípusra kiterjedő tantervét, a tanárok vizsgáztatását hazánkban nem tartotta fontosnak vagy időszerűnek.⁴ Schedius alapos munkásságának ismeretében kevésbé valószínű, hogy a tanárképzés és egy tanárképesítő vizsgarendszer kidolgozása elkerülte volna a figyelmét; a téma nélkülözésének inkább az lehetett az oka, hogy az evangélikus iskolarendszeren belüli egyenlenségeket egy központilag megszabott tanterv hiányára, mintsem az oktatók eltérő felkészültségi szintjére vezette vissza. Ez azonban nem csökkenti annak jelentőségét, hogy Schedius az elsők között ismerte fel a pedagógiai ismeretek gyakorlati jelentőségét, és ennek közvetítésére pedagógiai intézetek létrehozását szorgalmazta.

A tanárképzéssel és a tanárokkal szemben támasztott követelményekkel kapcsolatban kritika érheti a későbbi tanterveket is, hiszen bár az 1842-es zayugróci tanterv a tanárválasztás és a beiktatás külsőségeit alaposan szabályozta, a tanári állás betöltésének feltételeiről a későbbi, 1861-es pesti tantervhez, az 1869-es acsai tantervhez, és az 1885-ös Böhm-féle tantervhez hasonlóan nem rendelkezett. (Természetesen nem szabad megfélemleni arról sem, hogy 1849 után az államhatalom ezen a téren is megszüntette az egyház autonómiáját, és a tanári szakma feletti ellenőrzést folyamatosan átvette, illetve megeremtette.) Bár a központi tantervek nem különösebben foglalkoztak a tanárképzés ügyével, a magyar evangélikus gimnáziumok szervezetének Vandrák András egykori jénai egyetemi hallgató által 1870-ben összeállított terve, a „Szervezés” részletesen rendelkezett a tanári állás betöltésének feltételeiről. Eszerint: „*Rendes tanárságra jogosító vizsgálatot tehet, ki a fennálló rendszer szerint teljes gimnáziumot végzett, kielégítő érettségi vizsgát tett, a honi vagy külföldi egyetemet és jelesb gimnáziumokat látogatta, vagy azokban már pótló vagy segédtanári szolgálatot tett, vagy ezek helyett gimnáziumi pályán mint magánnevelő jó sikerrel s legalább két éven át működött és mindezeket bizonyítványokkal igazolhatja*”. (Szelényi, 1917. 179. o.)

Vandrák javaslatának idejében már közel húsz éve kötelező volt a tanári képesítő vizsga letétele, amelyre 1862 óta Pesten is lehetőség volt. A javaslat azonban a vizsgánál jóval többértű feltételrendszert állított a tanárok elé, hiszen Vandrák elképzelése szerint a tanári cím elnyerését gyakorlati pedagógiai munkának kell megelőznie, amelyre az állami oktatáspolitikai majd csak az 1883. évi XXX. törvényben kötelezi a leendő tanárokat. Vandrák javaslata tehát a gyakorlati ismeretek hangsúlyozása miatt érdemel figyelmet, hiszen ezzel – az állami-katolikus szektor vonatkozásában is – a magyarországi tanárképzés egyik nagy hiányosságára mutatott rá. Hiszen – bár 1870-ben a pesti tudományegyetem bölcsészettudományi karán Stoy jénai és Ziller lipcsei tanárképzője alapján öt szakosztállal „Középtanodai Tanárképző” néven elkezdte működését az önálló, állami tanárképző intézet –, a bölcsészettudományi karon folyó filológiai képzés és a tanárképzőben folyó inkább gyakorlati jellegű képzés egymástól függetlenül zajlott. A tanárképző intézet látogatása nem volt feltétele a tanárképesítő vizsgának, ott csak az egyetemi stúdiumok abszolválását követték meg. Ezt a kettőséget az 1880-as évek végén bevezetésre került szemináriumi rendszer szüntette meg, mivel a szemináriumi látogatását a tanárképző intézeti tagsághoz kötötték. Az akkori oktatásirányítás ezzel jelentős lépést tett az egységesebb és magasabb képesítést nyújtó tanárképzés irányába.

Az októberi diploma kibocsátását követően az egyház a tanárképesítés téren is visszanyerte önrendelkezési jogát, így 1860 után az egyházi vezetés saját maga dönthetett a tanárrá képesítés feltételeiről. Ennek következményeképpen 1863 szeptemberében az egyetemes egyházi közgyűlés 14. számú határozata részletesen rendelkezett a tanári képesítő vizsgáról, amelynek tartalmát és formáját a közgyűlés több ízben megváltoztatta, majd az 1875-ben elfogadott 26077-es, egy egységes középtanodai vizsgálóbizottság felállításáról szóló rendelet kiadását követően 1876-ban az evangélikus egyház egyetemes közgyűlése elfogadta az állami tanárképesítő vizsgát. (Szelényi, 1917. 177. o.) A pedagógiai gyakorlat megléte azonban sem a már említett 1870-es Vandrák-féle tervezet előtt, sem utána nem lett feltétele a tanári cím elnyerésének.

ÖSSZEZÉS

A számos javaslat és kezdeményezés ellenére az evangélikus tanárok önálló vizsgáztatását csak igen rövid időre, az egységes evangélikus, illetve protestáns tanárképzés vízióját viszont sem a középiskolákról szóló 1883. XXX. törvény megjelenése előtt, sem utána nem sikerült megvalósítani. Az evangélikus tanárképzés a többi protestáns példához hasonlóan az 1849-es Entwurf⁵, majd az államhatalom későbbi központi intézkedéseinek hatására lassan integrálódott a század végére egyre inkább szekularizálódó állami rendszerbe. Ez minden bizonnyal érzékenyen érintette az evangélikus egyház önállóságáért aggódókat, hiszen Schneller István 1888-as írá-

sából tudható, hogy egyházi körökben egy protestáns tanárképző intézet felállításának terve az első középiskolai törvény elfogadása után is aktuális maradt.

Az egységes evangélikus tanárképzés meghiúsulása tehát az evangélikus egyház- és iskolatörténet számos elemének ismeretében vélhetően két okra vezethető vissza. Egyrészt az evangélikus iskolák – nehezen megszerzett önállóságukat féltve – tartottak minden egységesítő vagy központosító törekvéstől. Az evangélikus oktatási intézmények – különösen a nagy múltú iskolák –, fennállásukat általában az ügyes politikai taktikázásnak köszönhették, a történelem során a kihívásokra egyéni válaszokat adtak, és a felmerülő problémákat igyekeztek önállóan megoldani. Az ily módon önállóságához szokott intézményekben bizonyos ellenállás alakult ki a központi rendelkezésekkel szemben – még akkor is, ha az saját, egyházon belüli indíttatású volt. Ezt a feltételezést támasztja alá a különféle tantervek bevezetésével kapcsolatos sikertelenségek sora is, hiszen például a soproni iskola – az intézményi autonómiára hivatkozva – az adott formában egyiket sem vezette be.

Egy másik vélhető ok az előzőnél sokkal gyakorlatibb, nevezetesen a tanárhíány okozta nehézségekkel áll összefüggésben, amelyről az egyház- és iskolatörténeti dokumentumok rendszeresen beszámolnak. Mivel az egyházon belüli iskolai vezetők minden bizonnyal maguk is szembesültek az egyes iskolák közötti hatalmas minőségbeli különbségekkel, nem valószínű, hogy csupán érdektelenségből nem került gyakrabban napirendre az egységes tanárképzés, a tanárok vizsgáztatásának, illetve a tanári munka minőségellenőrzésének témája. Sokkal inkább feltételezhető, hogy egy tanári vizsga bevezetése tovább csökkentette volna az amúgy is létszámproblémákkal küzdő evangélikus tanárságot – és ez végül nagy presztízvesztéssel járó iskolabezárásokhoz vezetett volna. Egy ilyen következményekkel járó intézkedést pedig a mindenkori egyházi vezetés nem vállalhatott fel, még annak terhe mellett sem, hogy ezáltal a minőségi szempontok háttérbe szorultak.

IRODALOM

- Daxer György (1909): *A külföldi iskolalátogatás hatása a hazai protestáns nevelésügy fejlődésére. Kapcsolatban a hazai protestáns gimnáziumok történetével (1520-1790)*. A Békésmegyei Függetlenség Könyvnyomdája, Békéscsaba.
- Deák János (1909): *Az állami felügyelet a protestáns felsőbb oktatásban 1711-1791*. Kósch Árpád Könyvnyomtató-Intézet, Eperjes.
- Füssel, Hans-Peter, Roader, Peter M (2003): *Recht – Erziehung – Staat. Zeitschrift für Pädagogik*, 43. Beiheft.
- Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945)*. Történeti-szociológiai tanulmányok. Replika kör, Budapest.
- Kosáry Domokos (1988): *A felvilágosult abszolutizmus oktatásügyi reformjai (1765-1790)*. Az oktatásügy a haladó törekvések hullámvölgye idején. In: Horváth Márton: *A magyar nevelés története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 143-258.

- Kovacsics József (1997): Magyarország népessége 1787-től 1870-ig. In: *Magyarország történeti demográfiaja (896-1995)*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Mann Miklós (2004): Középiskolai tanárok és képzésük a 19. század második felében. In: *Iskolakultúra*, 14. 6-7. sz. 166-170.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mikonya György (2002): A pedagógiai kultúra alakulása az evangélikus tantervekben. In: *Magyar neveléstörténeti tanulmányok II*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9-28.
- Mikonya György (2002): Az evangélikus pedagógusképzés alakulása a sajtó tükrében. In: *Magyar neveléstörténeti tanulmányok I*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 9-26.
- Németh András (2003): A magyar középiskolai tanárképzés kezdetei – nemzetközi recepciós modellek, nemzeti sajátosságok. In: *Testis Temporum. Tanulmányok a magyar művelődés történetéből*. ELTE TFK, Budapest, 75-92.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh Sámuel (1955): A soproni líceum tanulóinak külföldi tanulmányai 1680-1782-ig. *Soproni Szemle*, 99-131.
- Schedius Lajos (1992): Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaügyének rendszere Magyarországon. In: *A magyar neveléstörténet forrásai VII*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Schneller István (1888): *Állítsunk fel protestáns tanárképző intézetet*.
- Szelényi Ödön (1917): *A magyar evangélikus iskolák története a reformációtól napjainkig*. Grafikai Műintézet Wigand K. F., Pozsony.
- Szögi László (2005): A külföldi magyar egyetemjárás a kezdetektől a kiegyezésig. *Educatio* 2. 244-266.
- Szögi László (2001): *Az évszázados universitas*. Professzorok Háza, Budapest.
- Zsilinszky Mihály (1897): *Tájékoztató a külföldi egyetemeken magyarbani protestáns ifjak számára tett alapítványi ösztöndíjakról*. Magyarhoni Evangélikus Egyházegyetem, Budapest.

INTERNETES FORRÁS

- Csepregi Zoltán (1998): A pietizmus és a dunántúli evangélikusság, In: *Lelkipásztor*, <http://www.lutheran.hu/ujzagok/lelkipasztor/1981001.htm>

JEGYZETEK

- ¹ Zsilinszky Mihály és Németh Sámuel hivatkozott munkái részben ellentmondanak egymásnak, mivel Zsilinszky nem szerzett tudomást wittenbergi egyetemi ösztöndíjakról, illetve a Kassai-ösztöndíjat Hallehoz csatolja. Ezzel ellentétben Németh Sámuel a Kassai-alapítvány ösztöndíjáról, mint a Wittenbergben hallgató magyar diákok számára létrehozott alapról számol be.
- ² A külföldi tanulmányutjairól hazatérő diákok gyakran már a kiutazásukat megelőzően elköte-

lezték magukat a papi vagy a tanári hivatás mellett. Számos esetben ez volt az ösztöndíj odaítélésének egyik feltétele is, ahogy Hegyfalussy György későbbi neves esperes esetében is, aki a 1682-ben külföldi tanulmányainak megkezdése előtt kötelezvényben biztosította a soproni konventet, hogy hazatérése után az egyház szolgálatába áll. (*Németh, 2005. 99.*)

- 3 A hazai pietizmus képviselői voltak többek között: Bárány György, Bárány János, Sartoris János, Vázsonyi Márton, Torkos András, Tóth Sipkovits János, Miskei Ádám. (*Csepregi, 1998*)
- 4 A Schedius-féle tanterv több pontban is hivatkozik német mintákra. Többek között a tanárok számát meghatározó 18. §ban.
- 5 Az Entwurf vagy Organisationsentwurf teljes nevén Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich az osztrák oktatásügy 1848-ban kezdődő modernizációs folyamatának részeként a középiskolai oktatás megreformálását célzó rendelet, amely a Habsburg birodalom összes iskolájára egyformán érvényes. A dokumentum a gimnázium és reáliskola szerkezeti felépítését, működési szabályait, tantervét és az ahhoz kapcsolódó instrukciókat foglalja magában. (*Németh, 2005. 185.*)

TANÍTÓKÉPZÉS A KÖZÉPFOK ÉS A FELSŐFOK HATÁRÁN

(FEJEZET A SOPRONI INTÉZET TÖRTÉNETÉBŐL)

VARSÁNYI PÉTER ISTVÁN

Elementary school teacher training at the edge of secondary and higher education (A chapter from the history of the institute in Sopron) – *The author outlines the final chapter in the history of the nearly 100 year-old elementary school teacher training institute ended some 50 years ago. First it was a Lutheran elementary school teacher training institute (1858-1948), and then it became a state-owned one (1948-1957). After 1954, it was the first time the question of raising elementary school teacher training from secondary to high level was first put on the agenda since 1928. On one party more mature teacher candidates were required and it was further backed by eight-class elementary schooling system. Although the World War II delayed implementation, some ideas and concepts were conceived (e.g. in Sopron in 1946 and 1948). Communist party leaders and the ministry decided on the life of the elementary school teacher training institute and 19 more institutes in 1954: cut down and close. In spite of all efforts to save the values of an almost 100 year-old institution, the elementary school teacher training institute was closed in 1957.*

ELŐSZÓ

Volt egyszer egy tanítóképző Sopronban, amely egy híján száz esztendőőt élt meg. Létezését két meglehetősen komor politikai korszak foglalja keretbe: a Bach-korszakban született (1858), s egy forradalomra „válaszoló” rendszer kiépülésének kezdeti szakaszában fejezte be működését (1957). A tanítóképző intézetek nem túl népes „családjának” tizenhatodik tagjaként, az evangélikus felekezetűek közt viszont az elsők között nyitotta meg kapuját (a másik a vele egyidőben alapított felsőlövői lutheránus intézet volt).¹ Az iskola fennállásának kilencvenkilenc éve alatt 2100 tanulót bocsátott útjára: 1819 okleveles tanítót és 181 csak líceumi vagy tanítóképzői érettségivel rendelkezőt.² Egykori diákja, a Kossuth-díjas Kónya Lajos írta 1958-ban a centenárium apropóján: „*Iskolánk zúgó, százéves kas, ki rajokat küldtél/ esztendőszám, hogy megváltsd a falvak népét s felemeld / a tudás fényes fennsíkjaira – neved benniünk él...*”³

Hozzávetőleg másfél év alatt két évfordulóra emlékezhetünk. Fél évszázada végzett az utolsó tanítóképzős osztály, és 2008-ban másfélszáz éves az akkor kibocsátó alma materünk. Folytatva Kónya Lajos idézett versét: „*Élt száz esztendőőt – írának fölébe, ha eltemetnők*”. A gondolatra rímelve mondta egy másik tanítvány, a pedagógusok százait-ezeit oktató-nevelő Unger Mátyás: „... *a soproni tanítóképző megszűnt, épületét is elsodorta az idők vihara. Ez az intézet mégsem válhat addig csak múlttá, amíg még növendékei élnek és alkotnak*” (1983).⁴

Az egykor volt intézet utoljára végzett növendékeinek egyikeként iskolánk sors-

döntő zárójelenetét szeretném most felvázolni. 1954-től, tanulmányaink kezdetétől, a következő választási lehetőségek adódtak tanintézetünk előtt: megmaradni, *megszűnni*, esetleg *átalakulni*. A választ dolgozatunkban kívánjuk megadni. . .

TANÍTÓKÉPZÉS A VÁLTOZÓ IDŐBEN

Érdeemes összevetni a soproni evangélikus tanítóképző oktatási rendszerét és gyakorlatát az 1868. évi törvény által előírttal és bevezetettel. Amíg a XXXIII. törvénycikk rendelkezése nyomán a létesített húsz állami tanítóképző 1881-ig három, a soproni intézet viszont eleve négy (két éves „preparandista” és két éves „szeminarista”) évfolyamú volt. 1863-ban az előkészítő osztály megszűnt, s ezután csak a négy gimnáziumi osztályt végzett 14 éves fiúkat vették fel (a XXXIII. törvénycikk által megnevezett korhatár fiúknál a 15., lányoknál a 14. életév). Húsz évig (1863-1883) a képzés három évfolyamú volt, csak 1883 után, az állami tanítóképzőkkel egyidejűleg vált ismét négyosztályúvá, és illeszkedett a középszintű iskolák hazai rendjébe. (Ez csak alul érvényesült, fent már nem, ugyanis a továbbtanulni szándékozók számára a perspektíva, a továbbtanulás eleve korlátozott volt.)⁵ Újabb módosításra 1923-ban került sor, amikor a képzés idejét öt évben határozták meg (így maradt 1948-ig).

Az 1928-ban tartott III. egyetemes tanügyi kongresszuson ezt az ötéves tanítóképzést úgy minősítették, mint amely „becsületes munkát végez”, vagyis az egy évvel érettebb jelöltek a korábban végzeteknél valamivel több általános és szakismerettel rendelkeznek. (Quint József tanítóképző intézeti igazgató, a kongresszus elnökének felszólalása.) Mindezek ellenére időszerűnek tartanak a tanítóképző intézeti tanárokkal egyetértésben a tanítóképzés további és mielőbbi reformálását.⁶

A tanítóképzés megújulását – ahogy erről a tanügyi kongresszus is rendelkezett –, a nyolcosztályú általános (nép-) iskola „rövid idő alatt bekövetkező megszervezése” is időszerűvé teszi. Az új típusú alapiskola eleve magasabb képzettségű oktatókat igényel. Ezért óhajtotta a III. kongresszus a tanítóképzés *főiskolai rangra* emelését: „A főiskolákra való felvétel középiskolai érettségi bizonyítványhoz legyen kötve. A tanítóképző főiskola időtartama két év.”⁷ Mindez indokoltá tenné külön tanítóképzési törvény elfogadását (ahogy azt a Tanítóképző Tanárok Országos Egyesülete is szorgalmazta, s amely megoldaná a tanítóképzés új szervezetének kérdését, a tanítóképzés és a népiskolai felügyelet új kapcsolatát). Ezen a kongresszuson a soproni evangélikus tanítóképzőből – az intézetvezető Hamar Gyula mellett – három tanár is részt vett. Lenky Jenő, Peschkó Zoltán társaságában ott volt a későbbi igazgató, *Rozsondai Károly* (1901-1967) is.⁸

A tanítóképzést elvileg új alapokra helyező törvényt 1938-ban fogadta el az országgyűlés (1938:XIV. törvénycikk). E szerint a népiskolai tanítók (tanítónők) képzésére a líceummal fenntartott tanítóképző akadémia szolgál (1. § 1. pont).⁹ A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) egyelőre az országban negyven ilyen akadémia létesítését tervezte, ebből 13 lenne – a VKM-miniszter kezelésében – állami, ugyan-

ennyi katolikus, 6 református, 2 evangélikus és 1 izraelita felekezetű intézet (2. § 1. pont). Tanítóképző akadémiát csak líceummal, internátussal és gyakorló népiskolával együtt lehet szervezni és fenntartani (3. paragrafus 1. pontja). A tanítóképző akadémiának két évfolyama (5. §), az akadémiának és a líceumnak pedig közös tanári kara lesz (7. § 1. pont).¹⁰

A törvény azonban nem léphetett életbe. Előbb az országgyűrápítással (1938-1941) járó magyar tanítóhiány, majd a világháború – a tanítóság körében is észrevehető – embervesztesége odázta el annak bevezetését. A kérdés azonban nem került le a napirendről. A VKM 1946. április 5-én kibocsátott körlevelében szólította fel a tanítóképző intézeti tantestületeket: fogalmazzák meg, „...*milyennek látják a múlt és a jelen tanítóképzését, s milyennek gondolják el a jövő nevelőképzését*”.¹¹ Minden valószínűség szerint e felhívásra reagálva készült el a Rozsondai testvérpár (Károly és Zoltán) tervezete 1946 áprilisában.

A memorandumban a szerzők először is egy új *nevelői szakközépiskola* (tökéletesebb líceum) szervezésének ötletét vetik fel. A beiskolázás feltétele, hogy a növendék az általános iskola elvégzését követően felvételi vizsgán is megfeleljen. A nevelői szakközépiskola négyosztályos és érettségivel zárul. Ez az érettségi bizonyítvány minden „gyakorlati pályára” jogosítana. A tanítóképzés – a nevelői szakközépiskolai érettségi után – három évfolyamos *főiskolán* történék. Oda azonban bizonyos előkészítő tanfolyam elvégzése után más középiskolát végeztek is felvehetők.¹² *Donáth Péter* egyetemi tanár szerint ez az elképzelés és javaslat az 1938. évi törvényben foglaltak egyfajta javított változatának tűnik. A tervezetben foglaltak megvalósulása esetén „...*nem tékozolódnának el a tanítóképzés hagyományos értékei*”.¹³ A más tanítóképzőkből beérkezett javaslatokat összegezve *Rozsondai Zoltán* (1902-1996) tovább bővítette elképzelését: a líceumi/szakközépiskolai érettségire épülő 2-4 éves akadémiai/főiskolai jellegű képzésre térni át, esetleg a gyakorlatban létező öt éves tanítóképzőt kellene egy évvel meghosszabbítani. A memorandumot Rozsondai Károly a pedagógus szakszervezet választmányának 1946. április 28.-i ülésén ismertette, majd ott adta át azt a tárca vezetőjének, *Keresztury Dezsőnek* (1904-1996). Május 10-én a soproni tanítóképző tantestülete is megvitatta a tervezetet.¹⁴

A pedagógus szakszervezet alapelvei között is feltűnik az a kíváncsi, hogy „...*a jövőben a nevelőképzés a különféle típusú középiskolai érettségire épített négy, illetve öt évfolyamú nevelőképző főiskolákon történjék*” (1946. szeptember). Mivel felettébb sürgetőnek ítélték ezt a megoldást, az új rendszert már az 1946-1947. évi tanévben bevezették volna.¹⁵ Ezt *Kiss Árpád* (1907-2003), az Országos Köznevelési Tanács akkori igazgatója azzal utasította el, hogy a tanítóképzésen nem ajánlatos addig változtatni, amíg „...*az ország nevelőellátása kielégítően biztosítva nincs*”. A Magyar Kommunista Párt viszont az ügyet 1947 januárjában az oktatás területről az országos politika szintjére emelte. A hároméves terv parlamenti vitájából idézünk: „*A hároméves terv egységes, hároméves nevelőképző főiskolák kiépítésére vesz irányt, az eddig középiskoláknak számító tanítóképzőket főiskolákká szer-*

vezi át”. A három év alatt – elképzelésük szerint – tíz állami „nevelőképző főiskolát” szerveznek internátussal együtt.¹⁶ 1947. június 19-re el is készült egy új törvényjavaslat a négyéves nevelőképző főiskolák felállításáról (minek következtében „...*a polgári iskolai tanárképző főiskolák, a tanítóképző intézetek és a líceumok fokozatosan megszűnnek, illetőleg nevelőképző főiskolává vagy más iskolává alakulnak át*”). Tekintettel a közelgő országgyűlési választásokra, *Ortutay Gyula* (1910-1978) miniszter az előterjesztést egyelőre visszavonta.¹⁷

ISKOLAMENTÉSI PRÓBÁLKOZÁS SOPRONBAN

1948-ra mind világosabbá vált, hogy a tanítóképzés szervezeti kérdésében a változás elkerülhetetlen, és a küszöbön áll. Mindez az intézetek fenntartóit és tanárait egyaránt foglalkoztatta. Idézet egy magánlevélből, amelyet *Fasang Árpád* (1912-2001) zeneszerző, a szarvasi tanítóképző intézet tanára írt Rozsondai Károlynak: „*A minap beszéltem (Rozsondai) Zoltánnal a képzők jövőjéről. Egyelőre a következő esztendőben marad minden a régiben... Hogy az egész hogy fog sikerülni, azt még a téma hangszerelői sem tudják. Valószínű, hogy ebben a koncertben mégiscsak lesz valami halk szólamocskánk. Majd fújjuk, amíg bírjuk*” (1948. április 10.).¹⁸

Ekkor Rozsondai igazgató már dolgozott a maga „szólamán”. 1948. január 3-i keltezéssel ugyanis levél érkezett *Kapy Bélától* (1879-1957), a dunántúli egyházkerület püspökétől. Eszerint – Sopron székhellyel – bizonyos *evangélikus pedagógiai főiskola* létesítésének gondolata merült fel. Rozsondaitól jelentést, illetve adatokat kér, amelyekkel a VKM számára készítendő beadványát támogatná meg. „*Bizalmas értesülésem szerint a R. Kath. egyház már letárgyalta ezt a kérdést – olvasható a püspök tájékoztatójában –, és összesen 4 nevelői intézetet kapott. A református egyház tárgyalásainak eredményét nem ismerem. Komolyan aggódom, hogy evangélikus egyházunk csak egy Intézetre kapna jogot, a második legfeljebb Tanítónő Képző lehet.*”¹⁹

Rozsondai Károly szerint a négy evangélikus egyházkerület (bányai, dunáninneni, dunántúli és tiszai) közül a *dunántúliban* – ahová Sopron is tartozott²⁰ –, található az evangélikus vallású lakosság 31,2, az elemi iskolák 62,5, az evangélikus tanulók 49,1 és az elemi iskolai tanítók 47,8 százaléka. Szerinte ezek a számadatok „... *az Evangélikus Pedagógiai Főiskolának a Dunántúlon való elhelyezését kívánják*” (rivális színhelyként Miskolc jöhetett számításba). Sopron mellett szólhat az is, hogy 1829-től már folyt evangélikus tanítók képzése, 1858-tól pedig ténylegesen működött tanítóképző intézet. Az 1930-as évek végefelé kezdték építeni az új tanulóotthon, amely – Rozsondai érvelését idézve – „...elsősorban tanítóképző-akadémiái (1938:XIV. tc.) célokat szolgált volna”.

Van azonban egy olyan tényező, amellyel a reformot előkészítőknak óhatatlanul számolniuk kellett. Ez pedig a tanári testületek viszonyulása a kérdéshez. Ugyanis a

reformtervekkel – országos viszonylatban – főképp a tanítóképzők tanárai fordultak szembe (1938-ban és 1945 után egyaránt). Többségük – ne szépítsük: elmaradt pedagógiai felfogásuk és felületes tudásuk miatt – nem kerülhetne át felsőoktatási intézetbe. Perspektívaként, illetve megoldásként számukra csak valamely alacsonyabb fokozatú iskolatípusba történő átirányítás jöhetett szóba.²¹ A soproni tanítóképző oktatóiból négy végezte az Apponyi Kollégiumot (tanítóképzős tanárokat kibocsátó intézet), három a tudományegyetemet, négy mindkettőt. Lehetséges pedagógiai főiskolai oktatóként csak az utóbbiakra számíthattak, egyéb feltételek (tudományos kutatásra való hajlam, tehetség, gyakorlat) megléte mellett.²² Erre Rozsondai Károlynak is gondolnia kellett.

Sopronban 1948-ban két egyetemi kar működött: a Pozsonyból menekített Erzsébet Tudományegyetem Evangélikus Hittudományi Kara és Selmezbányáról a Magyar Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Bánya-, Kohó- és Erdőmérnöki Kara. A tanári testület összeállításában Rozsondai az előbbiekre a bölcséleti tárgyak oktatásában (pedagógia, filozófia, történelem, társadalomtudomány) számított volna, az utóbbira a természettudományi tárgyak oktatásában (matematika, fizika, botanika, zoológia, kémia, kertészet). A nyelvi, vagy a készségi tárgyak ellátásában a városban működő három fiú- és két leánygimnázium tanáraival kalkulálhatott. Rozsondai Károly tervezetét – a püspöknek továbbított példány mellett – eljuttatta egyháza budapesti egyetemes felügyelői hivatalának, s személyesen nyújtotta át a miniszternek.²³

A VKM-miniszter, Ortutay Gyula, 1948. április 19-én rendeletben szabályozta az állami tanítóképzők tanulmányi rendjét. Ezt – „szíves tudomásulvétel és megfontolás végett” – az evangélikus egyházi és iskolai felügyelőnek is megküldte. A dokumentumot Kuthy Dezső nyugalmazott püspök (1944-1947) révén Rozsondai Károly is megkapta. Időközben lezajlott a már említett, a tanítóképzés jövőjével foglalkozó soproni tanárkari értekezlet (május 10.), s megfogalmazták a kérdésre vonatkozó véleményüket. Az igazgató ismerte a rokonfelekezet, a református egyház konventjének – április 29-én kelt – határozatát, miszerint a fokozatosan megszűnő tanító(nő) képző intézetek, illetve líceumok helyett más intézményt, amolyan református „nevelőképző főiskolát” szándékoznak szervezni. A soproni tanítóképző intézet tanári testülete ezért 1948. május 22-én tartott rendkívüli értekezletén újabb határozati javaslattal állt elő, amelynek negyedik pontja: *„Kísérelje meg az iskolafenntartó az evangélikus nevelőképző-főiskola felállítására lehetőségének és feltételeinek tisztázását”*.²⁴ Ez már a huszonnegyedik óra volt.

A következő hetekben ugyanis az események felgyorsultak, és egészen más irányt vettek. Az 1948:XXXIII. törvénycikk államosította – többek között – az egyházi tanítóképzőket. A Sopronmegye című lap cikkírója nem áll meg ennél a pontnál: „A kormányzat megszünteti a tanítóképzőket és *pedagógiai főiskolákat* nyit”. Megszólal a kérdésben Rozsondai egykori szerzőtársa, *Süsmeghy József* sopronbánfalvi tanító is²⁵: *„Húsz év óta küzdöttem egy új iskolatípusért. Hosszú idő óta követeljük a*

nevelőképzés javítását, a tanítók főiskolai képesítését. . . A központosított tanítóképzés (következtében) a jövő tanítói már mint tanárok lépik át a falusi államosított iskolák küszöbét”.²⁶ Valóban: a miniszter az általános iskola osztály- és egyben szakjellegű nevelői szükségletéről – „...az iskola egységének megóvása végett” – egyöntetű *pedagógiai főiskolákon* kíván gondoskodni. „Minthogy e feladatot a tanítóképző intézetek nem oldhatják meg, elhatároztam a jelenlegi tanítóképzés fokozatos megszüntetését” (160 950/1948. V.2. számú rendelet).²⁷ A következő évben indítják a pedagógiai gimnáziumot, amely egy év múlva átadja helyét a négyéves tanítóképző intézeteknek (1950:XLIII. törvényerejű rendelet). Még nem hagyták el az intézetek falait az első ilyen képzésű osztályok, amikor az új miniszter, *Erdei-Grúz Tibor* (1902-1976) az MDP (Magyar Dolgozók Pártja) főtitkárhelyettesének, *Farkas Mihálynak* 1954. február 24-én küldött átiratában azt közli, hogy 1954 őszétől a 48 tanítóképző közül 20-at *fokozatos visszafejlesztéssel megszüntet*.²⁸ Ezek közé került a soproni tanítóképző intézet is.

A VÉGSŐ FELVONÁS

Az ország középfokú tanítóképzőiben 1953-ban még 73 első osztály nyílt 2950 tanulóval. Egy év múlva, 1954. június 11-én a Minisztertanács – az oktatási miniszter előterjesztésére – úgy döntött, hogy az 1954/55. tanévre már csak 600 tanuló vehető fel. Rozsondai Zoltán minisztériumi osztályvezető értékelése szerint ez az intézkedés veszélyezteti az általános iskolák képesített tanítókkal való mindenkori, tervszerű ellátását, majd szükségszerűen bekövetkezik a *képesítés nélküli tanítók* alkalmazása (amint idővel be is következett). Az MDP Politikai Bizottsága azonban – a miniszter előterjesztésére született minisztertanácsi döntést megerősítendő –, 1954. július 14-én „... a népgazdaság helyzetére tekintettel” a legtakarékosabb megoldás mellett foglalt állást. Ez pedig a létszámcsökkentést, az intézetek fokozatos elsorvasztását jelentette.²⁹

A korlátozás nem csak a felvehető tanulók létszámát érintette, hanem a végzők pályaválasztásának korlátozásában is kifejeződött. A minisztérium rendelkezése szerint a tanítóképzőben érettségi vizsgát tett tanulóknak csak *35 százalék* tanulhat tovább, 65 százalékát ki kell küldeni a „gyakorlat területére”, az általános iskolákba tanítani.³⁰ A rendelet azt is előírta, hogy a jó tanulókat sem vonhatjuk el az alsó tagozattól, „...mert feladatuk éppen a nép kis gyermekeinek oktatása” lenne.³¹

1953. augusztus 24-én Rozsondai Károly még azt jelenthette a soproni Városi Tanács Oktatási Osztályának, hogy a tanítóképző első osztályába 38 tanulót vett fel.³² Elégedettsége ekkor még érthető volt: *„Csak örömmel állapíthatom meg, hogy a tanítóképző I. osztályába elégséges rendű tanulót egyáltalán nem vettünk fel. . . Jó munkát végeztek a járások, igen gyenge a Sopron városi eredmény*”.³³ 1953 decemberére már az iskoláknál is érezhetővé vált, hogy valami készül a tanítóképzés terén. Amikor az Oktatásügyi Minisztérium (OM) jelentést kért a tanítóképzők

igazgatásának, oktatásának helyzetéről, Rozsondai Károly a december 9-én tartott tantestületi értekezlet határozatát küldte el: „*Ha a tanítóképzés idejét öt évre fel emelnék, akkor az igazgatás is színvonalasabb, eredményesebb lenne, a túlterhelés jelentékeny csökkentése mellett*” (1954. január 19.).³⁴ A kibontakozás azonban már nem ebbe az irányba mutatott.

Említettük, hogy Erdey-Grúz Tibor miniszter 1954. február 24-én jelezte szándékát a hús tanítóképző fokozatos visszafejlesztésére. Az MDP Központi Vezetősége Agitációs és Propaganda Osztálya március 2-án a tanítóképzés reformjaként két éves szakképesítést, mint olyat nevez meg, amely „...a működő pedagógusok számára pedagógiailag és politikailag is indokolható perspektívát mutat”.³⁵ Felettébb érdekes politikai értelmet kap a képzők leépítésének szándéka egy 1956. február 17-én, *Hegedüs András* (1922-1999) miniszterelnöknek készült feljegyzésben: az államosításkor főleg a szerzetes tanárok hagyták el a tanítóképzőket, „...a protestáns egyháznál működtek teljes egészükben az iskoláknál maradtak”. Következésképpen a kibocsátott tanítók iskolai és iskolán kívüli munkáján nem látszik határozottan, hogy „...a mi rendszerünkben végeztek”. A megoldás: „*Számottevő minőségi selekció csak 1953-tól vált lehetővé a képzők számának csökkentésével*”.³⁶ Ezzel tehát nem csak a jövő tanítók képzettségének színvonalát óhajtják emelni, hanem meg kívánnak szabadulni a „belső ellenség” egyik fajtájától, az egykor felekezeti státuszú, feltételezhetően vallásos világnézetű személyzettől is. Bizio Gyula osztályvezető nem is kertel: „...ővönő- és tanítóképzőinknek a kommunista pedagógia műhelyeivé kell válniuk. . . , melynek tevékenysége arra irányul, hogy ifjúságunkat pártunk politikájának szellemében neveljük”.³⁷

1954. április 13-án – a megyei középiskolai tanulmányi felügyelet felszólítására – Rozsondai Károly összegyűjtötte a tanítóképző soproni fenntartása mellett szóló érveket. Ezt azután Győr-Sopron Megyei Tanács Oktatási Osztályának, az MDP városi szervezete titkárának (*Horváth Antal*) továbbította, valamint értesítette róla – *Polgár Gizella*, az OM felügyeleti osztályának előadója közvetítésével – a minisztériumot is. Az igazgató érvrendszere több talpköven nyugodott. Mondandóját természetesen a *történelmi múlt* felidézésével kezdi: a századik évéhez közelgő soproni tanítóképző is „...egyike volt Magyarországon a tanítóképzés úttörőinek”. Olyan intézetről van szó, amely mindig a „haladó hagyományokat” ápolta (esetként a kellenél jobban is – tehetjük hozzá –, csak hogy ebben is a „maga korának gyermeke” volt). *Eötvös József* 1868-ban, a népiskolai törvény tárgyalása előtt „... meghallgatta az egyes egyházak képviselőit is”; most pedig sorsdöntő lépés készül úgy – panaszolja –, hogy sem a megyei, sem a városi pártbizottságot, sem az érdekelt járásokat, végrehatóbizottságokat, sem a pedagógus szakszervezetet nem kérdezték meg. Az ügyben érintett tantestületről nem is beszélve. De hát megfelelni ennek az elvárásnak túlon túl demokratikus eljárás mód lett volna.

„A soproni tanítóképzőből kikerült *tanítványok* szerte az országban elismert és értékes munkát végeznek”-érvel tovább az igazgató. Példaként a kétszeres

Kossuth-díjas költőt, Kónya Lajost (1914-1972) említi, valamint az akkori minisztériumi, szakszervezeti vezetés kiválóságait (*Kálmán György, Voksán József* stb.). A nevesebb tanítványok közül még megemlíthette volna az egykori 48-as honvédtüzér *Hetvényi Istvánt* (1827-1904); a Népevelők Lapja szerkesztőjét, a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnökét, *Péterfy Sándort* (1841-1913); az ugyancsak költői babérokkal büszkélkedő *Bakó Józsefet* (1896-1962). Ők is tanúi lehetnek annak, hogy „...*pusztán a merev területi, megyei elv nem vezetheti az iskolafenntartást...; ehhez az elvhez tartalmat, elsősorban kultúrtartalmat és pedagógiai... szempontokat kell mérlegelni*”. Sopronnak, mint településnek, nem kell a szomszédba mennie *kulturális értékekért*, hisz „...egyike az ország legértékesebb kultúrvárosainak” – állapította meg és bizonygatta joggal.³⁸

Évi ötszázalékos nevelői utánpótlással számolva, a megye két tanítóképzőt is elbírna – állította az igazgató. A tanítók férfi-nő aránya sem mondható egészségesnek (25:75 százalék). Ezt annak tulajdonítja, hogy a megyében többségben voltak a női szerzetesrendi képzők (csak Sopronban kettő). Továbbá: a városban működő 69 nevelőt számítva, a természetes utánpótlás évi négy tanítót igényelne. „*Még ha létszám-okokra való tekintettel egy évig nem is lenne újabb felvétel a tanítóképzőbe – írta –, végleges megszüntetése véleményünk szerint akkor is káros lenne, amit aztán orvosolni már nehezebb feladat*”.

1954 tavaszára még nem tűnhetett egyértelműnek a középfokú tanítóképzők sorsa. Az OM (Oktatásügyi Minisztérium) tanulmányi felügyelője, *Füle Sándor* 1954. május 21-én egy soproni értekezleten csak korlátozásról, de nem megszüntetésről szólt: egyes iskolák túlbuzgóságából „...a szükségletet meghaladó mennyiségben kerültek ki általános iskolai tanítók”. A beiskolázás szüneteltetése csak óvintézkedés, amit az az ellentmondás idézett elő, ami az általános iskolai oktatás fejlesztése és a tanítóképzés csökkentése között feszül. A minisztérium tanítóképzési osztályának terveiben egyelőre az öt éves tanulmányi idejű képzés szerepelt, a végleges döntést viszont az MDP III. pártkongresszusa utánra hagyták.³⁹

Sopron város 1954. április 23-án tartott tanácsülésén Rozsondai Károly ismételen elősorolta a fent ismertetett érveit. Szerinte a soproni tanítóképző akkori elhelyezése, felszereltsége, személyi összetétele – „állandó, kisebb mértékű utánpótlással” – nem csak kifogástalanul végezheti a „tanító-nevelő munkáját”, hanem „*fejleszthető is*”.⁴⁰ Ekkor már (vagy még) nem mondja ki, hogy ez a fejlesztés esetleg a felsőfokú tanítóképzés irányába is mutathat. A grémium – talán ennek hatására – „...a tanítóképzés megszüntetésének tervével” szembeni tiltakozása mellett utasította végrehajtó bizottságot, hogy a terv megakadályozására nyomban tegyen lépéseket az Oktatásügyi Minisztériumnál, a Minisztertanácsnál.⁴¹

A tanítóképzés megszűnésével aggasztóvá vált a jól összeszokott („elismerten szép eredménnyel dolgozó”) tantestület sorsa is. Az igazgató igyekezett minden, továbbélést biztosító lehetőséget megragadni. *Jóboru Magda* (1918-1982) miniszterhelyettesnek 1955. július 30-án írt levelében a képző és a gyakorlóiskola átszervezésének

ötletét vetette fel: zenei általános iskoláról, s erre épülő zenei gimnáziumról is szó lehetne. Elképzelésének, illetve javaslatának alátámasztására *Kodály Zoltán* véleményét idézi: „*Ha azt akarjuk, hogy Sopron ne csak térképen tartozzék hozzánk, hanem lelkileg is, akkor ki kell terjeszteni a tarifapolitikát a zenére is*”. „*Ez nem hivatalos lépés – mentetetődzik az igazgató –, ha vezető egyéniségnek is szól*”.⁴² Mindössze egy, az intézethez őszintén és felelősséggel ragaszkodó pedagógus/vezető végső – a tantestületével vállalt – mentési kísérlete. Arról, hogy a beadványok sorsa miképp alakult, nem sokat tudunk. A megyei tanács oktatási osztályának egyik vezető munkatársa tájékoztatta ugyan az igazgatót, hogy „*vonatkozó kérelmét*” az Oktatásügyi Minisztérium instruktorához továbbította. Valamit azonban sejtetett az osztályvezető megjegyzése: „*Tudomásom van arról, hogy az ország hasonló sorsra jutó iskolái valamennyien felterjesztettek azonos tárgyú kérelmeket – eredménytelenül*”.⁴³

1954 tavaszán még megkezdődött az előkészület az új első osztály beiskolázására,⁴⁴ az augusztus 25-én tartott tanévnyitó értekezlet jegyzőkönyve viszont már arról tanúskodik, hogy az osztály nem indulhatott, az oda jelentkezetteket a pápai állami tanítóképzőbe irányították át. A tanárok kötelező óraszámának biztosítására viszont ismét megnyitották a gyakorlóiskola ötödik osztályát. Az igazgató balsejtelmét magába rejtve „... a helyzet további alakulásáról jóslásokba nem bocsátkozik”.⁴⁵

1954. augusztus 25-től az értekezletek egész során (1955. február 11., 12., augusztus 22. stb.) szerepelt az iskola megszűnésének kérdése, de újabb érvek az igazgató kelléktárából már nem kerültek elő. Ami 1955-1957 között történt az intézettel, az csakis a megszüntetés, a felszámolás lebonyolításának technikai menetének tekinthető. Azért, hogy a dolog ne legyen olyan egyszerű, egészen váratlanul magáért az iskola épületéért is meg kellett küzdeni.

1955. augusztus 9-én értesítést kapott a tanítóképző igazgatója, hogy a Közületeket Elhelyező Bizottság a Sztálin tér 78. szám alatti épületet – jegyzőkönyvileg – nyugalmazott pedagógusok otthona céljára átvette. Az igazsághoz tartozik, hogy Rozsondai Károly még a döntés előtt kifejthette véleményét, miszerint az „*egyetemi oktatás céljára készült*” épület a tervbe vett célnak nem felelhet meg. A bizottság azonban e beadvánnyal, ha úgy tetszik: óvással érdemben nem foglalkozott. Augusztus 16-án a Városi Tanács elnökhelyettese, a pénzügyi osztály vezetője Budapesten az Oktatásügyi Minisztériumban interveniált az ügyben; 22-én a Sopronba látogató minisztériumi bizottságot a szülők tiltakozó küldöttsége várta. Két nappal később a Városi Tanács oktatási osztályának vezetője telefonon közölhette az igazgatóval a megváltozott miniszteri döntést. Az 1955-1956-os tanévet a két tanítóképzős, a négy alsó tagozatos és a két felső tagozatos osztály a régi helyén kezdhette meg.⁴⁶

1956 februárjában vetődött fel az az elképzelés, hogy a soproni tanítóképzők megmaradt negyedik osztályait más – pontosabban meg nem nevezett – városba kellene áttelepíteni (véleményünk szerint Győr,⁴⁷ esetleg Pápa vagy Kőszeg jöhetett számításba). A soproni fiúképzőbe akkor egy, a nőképzőbe két harmadik osztály járt. A ta-

nítóképző igazgatója az iskolák összevonását még csak el tudta volna képzelni („... kézenfekvő megoldásként adódik a fiúképzőnek még egy évig való fenntartása koe-dukált tanítás mellett”),⁴⁸ arra azonban – gazdasági, családi, társadalmi okokból – gondolni sem lehet, hogy a három negyedik osztályt más városban működő intézet-hez csatolják. Szerinte mindent meg kell tenni, hogy „egy eddig létező iskolatípus” Sopronban minél tovább fennmaradjon. Végeredményben sem az összevonás (koe-dukáció), sem az áthelyezés nem történt meg.⁴⁹ A tanítóképző tantestülete az igazgató eljárását az 1956. június 26-án tartott értekezletén „... részleteiben megtárgyalta, a tett lépéseket mérlegelte és egyhangúlag helyeselte, magáévá tette”. Megnyugvással vették tudomásul, hogy a tanulócsoporthoz száma változatlan, akárcsak a nevelőtes-tületé.⁵⁰

Az Oktatásügyi Minisztérium kimutatása szerint az 1957-ben végző pedagógusjelöltekből 2124 fő kerül ki tanítóképzőből.⁵¹ A tanulólétszám csökkenése és a képzők megszűnése következtében – szól az OM 67/1957. számú rendelkezése –, több tanár feleslegessé válik, megfelelő „átosztásukról” gondoskodni kell.⁵²

„1957. május 22-én ballagott a 99 éves iskola utolsó osztálya” – emlékezett az az igazgató, aki az intézet egy híján száz évéből 31-et itt töltött, 21 évig igazgatta is azt.⁵³ Június 18-19-én érettségizett az a tizenkilenc tanítójelölt, akik az 1953-as induló osztálylétszámból (36) megmaradtak. A június 20-án tartott záróértekezleten *Göcsei Imre*, a vizsgabizottság elnöke eltért a szokványos metódustól. A hasznosítható tapasztalatokról, javaslatokról nem óhajtott szólni, az értelmét veszítette: „... hisz ezzel az érettségi vizsgával, ezzel a záróértekezlettel befejeződik a tanítóképzői érettségi vizsgák sorozata a soproni tanítóképzőben”. Az iskola múltjának, értékeinek felsorolás után azt a reményét fejezte ki, „... *hogy oktatásügyi kormányzatunk valamiképpen megtalálja a módját annak, hogy az iskola értékeit, hagyományait valamilyen módon a pusztulástól magyar népünk számára, a kultúra, a fejlődés számára megmenti*”.⁵⁴

Az iskolánál maradt anyakönyv fedőlapjára Rozsondai Károly igazgató lakonikus feljegyzése került: „*A képző megszűnt 1957. szept. 1-jén!*”.

EPILOGUS

„Nem ő tehetett arról, hogy a soproni képzőt 1948-ban államosították, 1957-ben pedig bezárták...” – hangzott a „felmentő ítélet” szándékával fogalmazott kijelentés egy Rozsondai Károlyra emlékező összejöveten.⁵⁵ Tehetni nem tehetett róluk, de – indirekt módon –, köze mindkét fordulathoz volt. Az államosításban való illettsé- gét egy másik dolgozatban bemutattuk,⁵⁶ most vizsgáljuk meg, hogyan érintette őt a tanítóképzés iskolafokozatának (középszintről a felsőfokra) változása!

Az elmondottak során láthattuk, hogy az elsők közé tartozott – testvéröccsével együtt –, akik a nevelőképzés e minőségi javítását, felértékelését szorgalmazták. A gondolat – minden valószínűség szerint – a III. egyetemes tanügyi kongresszuson

(1928) érintette meg; majd egyetértéssel fogadhatta az 1938:XIV. törvénycikk „rendekezéseit” is (amire az 1946-os memorandum szellemiségéből következtethetünk). 1948 januárjában – a felekezeti iskolák létezésének utolsó fázisában – egy Sopronban alapítandó Evangélikus Pedagógiai Főiskola tervével állt elő. Ebből számunkra két fogalom tűnik lényegesnek: a *főiskola* (tehát érettségire épülő intézet) és természetesen *Sopron*.

A tanítóképzés, mint olyan, nem fejlődött be Győr-Sopron megyében a négy középfokú iskola megszüntetésével. A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete hívta életre a „felsőfokú intézményként működő *tanítóképző intézeteket*” (1. § 1. pont). Rozsondai egyik, korábbi reménységét – márhogy az evangélikus jellegű legyen –, a 3. pont eleve kizárta: ilyen intézetet „csak az állam tarthat fenn”. Ugyanis csak az állam garantálja a „...művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók... képzését” (2. §). A rendelet szerint a felállítandó intézetek első évfolyamai 1959. szeptember 1. napjával nyílnak meg.⁵⁷

Eldöntendő kérdés lehetett az is (ha ez így egyáltalán felvetődött), hogy a két nagy múltú város (Sopron és Győr) közül melyik adjon otthont az akkor még csak „intézetként” induló tanítóképzőnek. Láttuk Rozsondai érveit, amelyeket Sopron melletti agitációja során sorakoztatott fel. Szerintünk mindahány figyelemre és mérlegelésre méltó (lett volna), de erre a szituációra is érvényes a történelem alapigazsága: *nem az érdemek, az érdekek számítanak*. Márpedig abból a megyeszékhely jöttányit sem engedett.

Mi viszont fejezzük be a Rozsondai-megemlékezés egyik elgondolkodtató deklarációjával: a soproni (evangélikus), állami tanítóképző „...értékét átvette, munkáját magas szinten folytatja a jogutód győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola”.

Amiben nekünk, volt soproni képzősöknek azóta is hinni kell. . .

JEGYZETEK

- ¹ *Pedagógiai lexikon IV.* Szerkeszti Kiss Árpád. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 256-257.
- ² Rozsondai Károly: Képek a soproni tanítóképző történetéből. Különlenyomat a *Soproni Szemle*, 1958. 3. sz. 9.
- ³ Kónya Lajos: *Találkozóra* (kézirat). Uo.
- ⁴ Unger Mátyás (1986): A soproni evangélikus tanítóképző (1858-1948, illetve 1957). In: *A soproni líceum*. Szerkesztette Győrffy Sándor és Hunyadi Zoltán. Tankönyvkiadó, Bp. 169.
- ⁵ Rozsondai K.: i.m. 8.
- ⁶ *A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója 1928*. Szerkeszti: Simon Lajos és Papp Gyula 194. és 197.
- ⁷ Uo. Határozat „A felsőbb fokú tanítóképzés ügyében” 3. pont.
- ⁸ Uo. I. 192. és II. 254.
- ⁹ Líceum az evangélikusoknál a 18-19. században, de még a 20. század elején is a gimnáziumi,

- teológiai és jogi oktatást (egyes helyeken a tanítóképzést is) adó intézményegyüttes neve (pl. Pozsonyban, Sopronban). 1938-tól a tanítóképzők fokozatosan négyosztályú líceummá váltak, amelyre a tanítóképző akadémiának kellett volna következnie. Megjegyzendő, hogy a törvény által körvonalazott akadémiára gimnáziumi vagy gazdasági középiskolai érettségivel senkit sem lehetne felvenni (11. paragrafus 3. pont).
- 10 NETJOGTÁR. A CompLex Kiadó Kft. CompLex jogi adatbázisából. 1000 év törvényei, <http://www.1000ev.hu/index.php?a>
- 11 VKM 36 872/1946. V.b. sz.
- 12 Vas Megyei Levéltár (a továbbiakban: VaML) XXIV. 501.b. 14. doboz 4508/1945-46. sz.
- 13 Donáth Péter (2004): *Szakember a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945-1960)*. Trezor K., Bp. 54-55.
- 14 VaML. XXIV. 501. b.14. doboz 4508/1945-1946. sz.
- 15 Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára, 210. f. 11/74-75. 91. sz.
- 16 Balogh Sándor-Izsák Lajos (1980): *Földet, köztársaságot, állami iskolát! Viták a magyar parlamentben 1944-1948*. Gondolat K., Bp. 448.
- 17 Donáth P.: i.m. 86.
- 18 Győr-Moson-Sopron Megye Soproni Levéltára (a továbbiakban: GYMSL. SL.), Soproni Állami Líceum és Tanítóképző Intézet iratai 1948-1957. XXVI. 65. 124/1948. sz.
- 19 Uo. VIII. 62. 10/1948. sz.
- 20 1920 után a soproni teológiai akadémia, tanítóképző és gimnázium, a bonyhádi és kőszegi gimnázium tartozott az 1735 után alakult, azóta többszörös változáson átment egyházkerülethez. Vö. Egyháztörténeti lexikon. Szerk.: Ladányi Sándor. Kiadja a Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának sajtóosztálya, Bp. 1977. 160-161.
- 21 Egy korabeli kimutatás szerint az adott időben a tanítóképzőkben oktató 973 tanár mintegy negyede csak tanítóképző-intézeti oklevéllel rendelkezett; ők azok, akik egy felsőoktatási intézetben számításba sem jöhettek. A 738 egyéb (tudományegyetemi) képzésüknek is csak egy töredéke. Rozsondai Zoltán: Tanítóképzésünk útja a felszabadulás óta. In: Donáth P.: i.m. 201.
- 22 Negyven év felsőoktatási gyakorlat, tudományos minősítés és mintegy száz tanulmány vagy önálló kötet „birtokában” talán megengedhető számunkra, hogy ilyen szempontból minősítsük egykori tanárainkat. Megítélésünk szerint a humán tárgyakat oktatók közül talán kettő (pedagógia-pszichológia, történelem), a reál tárgyakat tanítók közül egy (biológia-földrajz), a készség-tárgyak vonatkozásban hárman (rajz, ének-zene, testnevelés) tudtak volna képzettségük, felkészültségük, pedagógiai kultúrájuk alapján megfelelni a felsőoktatási intézet követelményeinek. Amennyiben erre lehetőséget kaphattak volna.
- 23 GYMSL. SL. VIII. 62. 10/1948. sz.
- 24 Uo. 204/3/1948. sz.
- 25 Rozsondai Károly-Süsmeghy József (1937): *Sopronbánfalva (falutanulmány és községrajz)*. Röttlig-Romwalter ny., Sopron. 180 o.
- 26 Sopronmegye, 1948. június 27.
- 27 GYMSL. SL: 204/3/1948. sz.; Donáth P.: i.m. 116-117.

- 28 Donáth P.: i.m. 127.
- 29 Uo. 296., 298. és 351.
- 30 Oktatási Közlöny, 1953. október 22.
- 31 GYMSL. SL. 393/1/1953. sz.
- 32 Uo. 260/11/1953. sz.
- 33 Uo. 298/1953. sz. A végül 35 fővel induló I. osztályba 5 tanuló érkezett a város általános iskoláiból; érettségi vizsgát viszont csak hárman tettek.
- 34 Uo. 9. és 15/1954. sz.
- 35 Donáth P.: i.m. 127.
- 36 Ua. 135. (A kiemelés tőlem – V.P.I.)
- 37 Bizó Gyula (1955): Politikai nevelés a pedagógusképző intézetekben. *Köznevelés.* október 15. Bizó Gyula 1955-1965 között töltötte be a tanító- és óvónőképző osztály vezetői tisztségét.
- 38 Egy tényezőt elfelejtett megemlíteni az igazgató. Sopron a 2. számú határsáv-övezetbe tartozott, ami korlátozta a beutazás lehetőségét. Idézet egy általános iskolai igazgató 1953. június 13-án kelt leveléből: „H. L. I. osztályos tanuló szülőjével szeretett volna megjelenni a beiratkozáson, azonban a rendőrkapitányság nem állított ki részére megfelelő igazolványt...”. GYMSL. SL. 160/8/1953. sz. Ez akkor nem volt egyedi eset.
- 39 Uo. 185/1954. sz.
- 40 Uo. 137/1954. sz.
- 41 Uo.
- 42 Uo. Sz. n. Az idézett cikk a Zenei Szemle 1929. évfolyamában jelent meg.
- 43 Uo. 137/1955. sz. (A kiemelés tőlem – V.P.I.)
- 44 Uo. 114/5/1954. sz.
- 45 Uo. 288/1954. sz. A gyakorlóiskola felső tagozata Sopronban 1952-ben szűnt meg.
- 46 Uo. 278(1955. sz.
- 47 E város, a megyeszékhely mellett szól az is, hogy az osztályunk képesítő vizsgáját már ott tartották meg 1958-ban.
- 48 Ez a megoldás az 1956-1957. tanévben a győri tanítóképzőknél – tudunkkal – megvalósult.
- 49 GYMSL. SL. 8. doboz 29/1956. sz. A soproni tanítóképző „társintézetében”, az Állami Tanítónőképzőben megfogalmaztak egy újabb elképzelést a nevelőképzés átszervezéséről, felsőfokúvá tételéről. Az utolsó pillanatban, 1957 májusában tárgyalt, s a megyei Tanács Oktatási Osztályára eljuttatott tervezet az alábbi felépítést javasolta:

| Iskola | Osztály | Oktatók | Oktatókat képző intézet I. | Pedagógusképző intézet II. |
|-----------|-----------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Általános | I – IV. | akadémiát végzett tanítók | tanítóképzői tanárképző | --- |
| Iskola | V – VIII. | pedagógiai főisk. végzettek | pedagógiai főiskola | tudományegyetem |
| Gimnázium | I – VI. | középiskolai tanárok | tanítói akadémiára épülő | tudományegyetem |
| Technikum | I – IV. | nincsen külön | kiemelve | --- |

A tervezet sorsáról nincs tudomásunk. Lásd: Győr-Moson-Sopron Megyei Levéltár Győri Levéltára (GYMSL. GYL.) 35720-1/1957. sz.

50 GYMSL. SL. 8. doboz 176/1956. sz.

51 GYMSL. GYL. 35670-2/1957. sz.

52 Uo. 35670-2/1957. sz.

53 Rozsondai K.: *Képek a soproni tanítóképző történetéből* 3.

54 GYMSL. GYL. 353565-19/1957. sz.

55 Szabó Géza: *A tanítók mestere. Emlékezés Rozsondai Károlyra.* <http://www.konya.hu/Dokumentumok/Rozsondai.htm> 7.

56 Varsányi Péter István: Volt egyszer egy soproni tanítóképző. Részletek az egykori evangélikus, majd állami intézet történetéből. *Soproni Szemle*, 2007. 1. sz.

57 Magyar Közlöny, 1958. szeptember 6. 592-593.

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTŐ ÉS KÉPESSÉGFEJLESZTŐ PROGRAM RECEPCIÓJA A MAGYAR ÉS NÉMET NYELVŰ NEVELÉSTUDOMÁNYI IRODALOMBAN ÉS SAJTÓBAN

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

Reception of programme on value transfer and skill development in press and bibliography in education history published in Hungarian and German – The concept developed by and related to József Zsolnai (1935-) has always been in the focus of both the public and academic press releases in Hungary.

The author uses studies published in Hungarian and German to present the reception of the concept. There are 300 items in the program bibliography, which indicates that the work of this internationally-recognized pedagogist, education researcher, and program creator has been studied extensively.

A Zsolnai József nevéhez kapcsolódó Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (a továbbiakban ÉKP), nagy publicitást kapott a magyarországi neveléstudományi irodalomban és a médiában, ezen belül is főként a nyomtatott sajtóban. A pedagógiához értő szakemberek és a laikusok (szülők, gyerekek, újságírók) egyaránt véleményüket nyilvánították, és ez hatalmas mennyiségű dokumentációt eredményezett. A Györe Géza által összeállított és 2006-ban lezárt Zsolnai-bibliográfia alapján a Zsolnai Józsefről és a Zsolnai-pedagógiáról szóló írások száma 300 (Györe, 2006. 97-132. o.), amelyek tartalmi szempontból szerteágazóak: a Zsolnai József által betöltött munkakörök és tisztségek változatosságának, illetve a Zsolnai-pedagógia kiterjedtségének és sokrétűségének köszönhetően az írások jóval nagyobb területet ölelnek fel az általam vizsgált Értékközvetítő és képességfejlesztő programnál. Az ÉKP recepciójának feltárásához a magyar és német nyelvű neveléstudományi irodalomban és sajtóban az elemzésbe bevont szövegek kiválasztásának szempontjai ezért a következők voltak:

- A választott írások tartalmát az Értékközvetítő és képességfejlesztő program képezze és ne csak a NYIK (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs) programról szóljanak.
- A törökbálinti Kísérleti Iskolával foglalkozó írások esetében, ahol Zsolnai József igazgató és kutatásvezető volt 1986-1999 között, csak az ÉKP-val és annak gyakorlati megvalósulásával legyenek kapcsolatban a szövegek.
- A Zsolnai József személyét érintő írások esetében az ő tevékenységét, mint az ÉKP kidolgozóját és programgazdáját érintő szövegek képezzék a vizsgálat tárgyát.

Ennek megfelelően nem elemzem a NYIK-kel, a PSZM (Pedagógus Szakma Megújítása) projekttel és Zsolnai József egyéb, az ÉKP-n kívüli tevékenységeivel foglalkozó írásokat.

AZ ÉKP A MAGYAR NYELVŰ NEVELÉSTUDOMÁNYI IRODALOMBAN

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program kimunkálása alatt végzett kutatások eredményei *Vágó Irén, Balázs Éva és Kocsis Mihály* közreműködésével *A képességfejlesztő program hatása és eredményei* címmel két kötetben 1990-ben kerültek a nyilvánosság elé. A program 1995-ben került bemutatásra *Heffner Anna* szerkesztésében, illetve 1998-ban *Pukánszky Béla* és *Zsolnai Anikó* szerkesztésében megjelent *Pedagógiák az ezredfordulón* című szöveggyűjteményben *Heffner Anna* és *Kiss Éva* *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme* című szövegben ismerteti a programot és a pedagógiát. Beszámolnak a képesség- és tehetségfejlesztő kutatás háttéréről, a kutatás előfeltevéseiről és posztulátumairól, a kutatás során alkalmazott módszerekről, az akciókutatás metodológiájáról, normáiról és a kutatás eredményeként létrejött program tantárgyi rendszeréről és főbb jellemzőiről. A tanulmány végén utalnak arra, hogy „*az ÉKP nem tekintethető befejezettnek*” (*Heffner-Kiss, 1998. 235. o.*) és a továbbvezető utat „*az alkotó pedagógiai gondolkodás tömegoktatásban való megbonosításában*” (*Heffner-Kiss, 1998. 236. o.*) látják, illetve az elkövetkezendő időben „*az iskolátlanított iskola koncepciójának kidolgozására kerül sor*” (*Heffner-Kiss, 1998. 237. o.*).

A neveléstudományi folyóiratokban megjelent publikációk esetében *Balázs Éva* a Pedagógiai Szemle 40. évfolyama 3. számában társadalmi, illetve oktatáspolitikai kontextusba helyezi a Zsolnai-programokat és kidolgozásának folyamatát, ezen belül az ÉKP-t is, és rávilágít arra, hogy az egyes programok kidolgozása mindig összhangban volt az adott időszak oktatáspolitikai elvárásaival (hátránykompenzálás, tehetségfejlesztés, alternativitás, pluralizmus). (*Balázs, 1990. 194. o.*) Ezen kívül a programokkal kapcsolatban utal arra, hogy szakmai és szakmán kívüli körökben egyaránt jellemző volt a megosztottság: lelkesedéssel fogadták vagy elutasították. Zsolnai személyét illetően megemlíti az őt a „*pályáján végigkísérő kognitív és érzelmi dichotómiát*”. (*Balázs, 1990. 195. o.*)

Csik Endre az Iskolakultúra 1994. évi 10. számában az ÉKP bemutatásán túlmenően a Zsolnai-programok kapcsán megállapítja, hogy „*jól dokumentáltak, számos kötet révén közismertek, (...) mindig körülhatárolt probléma kutatási módszerekkel történő megoldását jelentették*”, illetve ezek közül a „*legkifejtettebb, leírt program az ÉKP*” (*Csik, 1994. 31. o.*). A tanulmány írója vállalkozik az érték és a képesség fogalmának tisztázására az ÉKP terminológiájában, amely alapján az érték nem csak a kultúraterületek közvetített értékeit jelenti, hanem a mindennapi élet és a társas kapcsolatok alapértékeit is. A képességfejlesztést a hagyományos felfogástól

eltérően egyrészt képességek a tananyagba ágyazott tanulói tevékenységeken keresztül történő kialakításaként, másrészt a tevékenységek végzésében való állandó fejlődésként, minél tökéletesebb elsajátításként értelmezi (Csík, 1994. 35. o.).

Az ÉKP pedagógusszerep-felfogásával kapcsolatban hangsúlyozza, hogy magas szintű szaktudományos és pedagógiai tudást és képességeket vár el a pedagógusoktól, a hagyományos tanári szerepeken kívül értékközvetítő, elemző, értelmező és lélekvezető szerepet is be kell tölteniük a programban tanító tanároknak. Kiemeli az ÉKP-ban megjelenő pedagógusképet, az alkotó pedagógust, akinek alkotó tevékenysége mind művészi, mind pedig szakmai értelemben megnyilvánulhat. A NAT előkészítésének időszakában fontosnak tartja az ÉKP esetében, hogy az curriculum-típusú tantervként könnyen illeszthető lesz a majdan elfogadásra kerülő Nemzeti Alaptanterv műveltségi területeihez, illetve, hogy az ÉKP alapján bármely iskola könnyen készíthet magának helyi tantervet és pedagógiai programot (Csík, 1994. 37. o.).

A tanulmány témája kapcsán kitér az ÉKP-val szemben leggyakrabban megfogalmazott negatív véleményre, azaz, hogy az ÉKP a közvetített kultúraterületek mennyiségét és a követelményeket figyelembe véve ismeretcentrikus és maximalista, amivel ő maga nem ért egyet (Csík, 1994. 36. o.).

Az Iskolakultúra 1997. évi 2. számú mellékletében az Értékközvetítő és képességfejlesztő program részletes tanterve kerül bemutatásra, amely a NAT-hoz és annak műveltségterületire meghatározott követelményekhez igazodik és alkalmas arra, hogy kiváltsa a helyi tantervet. Ebben hangsúlyos szerepet kap a program rugalmas adaptálhatósága bármely iskolatípushoz, kutatáson alapuló kidolgozottsága és gyakorlati kipróbáltsága, a programhoz kimunkált segédletek és taneszközök megléte, illetve a program bevezetéséhez kapcsolódó pedagógiai szolgáltatások megszervezése. (Heffner, 1997. 1-44. o.)

A Kárpáti Andrea és Bábosik István szerkesztésében megjelent *A modern nevelés elmélete* című kötet *A tanulói önállóság modellje az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában* (Zsolnai József) című fejezetében a szociális hátránnyal küzdő gyermekek számára nyújtotta kulturális esély szempontjából foglalkozik az ÉKP-val. Az ÉKP-t „*az aktív tanulók iskolamodelljeként*” (Kárpáti, 1997. 111. o.) értelmezi, ahol a hangsúly a tanulási folyamatokban a tanulók önállóvá válásán van. Kiemeli a program tanulói aktivitást lehetővé tevő és elősegítő elemeit (fakultatív órák, szabadidősprogram-kínálat, az önálló ismeretszerzés lehetőségeinek megismerése, projektmunka, véleményformálás, meggyőzés és kritika műveleteinek elsajátítása stb.). Kitér a program – kutatással történő – kidolgozottságára, összeteveti a hagyományos iskola tartalmi és szerkezeti kereteivel. Ennek keretében kiemeli, hogy csak a „*részletes tanítási program, a taneszközüválaszték és a tanárképzési programja tekintetében nem helyezkedik szembe a hagyományos iskola felfogásával, valamint, hogy választható utakat biztosító rendszer annak ellenére, hogy*

részletes kidolgozottsága az előírtas tanterv látszatát keltheti". (Kárpáti, 1997. 111. o.)

A program vizsgálatokkal igazolt eredményei közül a szocializációs folyamatok felgyorsulását, a gyermekek szociális képességeinek fejlettségét, magatartásukra nézve a normák ismeretét és konformizmus nélküli megtartásukat, valamint a divergens gondolkodásra és a kreativitásra gyakorolt hatását említi a szerző. Az eredmények mellett rámutat arra a nem elhanyagolható szempontokra is, hogy a képességfejlesztő iskolában tanuló gyerekek többségének tetszik a program, ezen belül különösen a tantárgyi sokszínűség. (Kárpáti, 1997. 112-113. o.)

A *Németh András* szerkesztésében megjelent *Reformpedagógia-történeti tanulmányok* című kötetben két tanulmány keretében neveléstörténeti szempontból kerül tárgyalásra az ÉKP. *Németh András* az ÉKP-ról mint „figyelemre méltó iskola-modellről” ír, amely állami iskolakísérletként jött létre és számos követőre talált a közoktatásban (Németh, 2002. 88. o.).

Kopp Erika tanulmányában a Gáspár László-féle Szentlőrinci iskolakísérletet hasonlítja össze Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérletével és az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modelljével a nevelésfelfogás ideológiai tartalma, a komplex tananyagot és tantárgyakat előnyben részesítő koncepciójukat a NAT-ra gyakorolt hatásuk és az értékelés szempontjából. (Kopp, 2002. 164-166. o.)

AZ ÉKP RECEPCIÓJA A MAGYAR NYELVŰ SAJTÓBAN

A magyar nyelvű sajtóban számos írás jelent meg az ÉKP-val és Zsolnai József programalapítói tevékenységével kapcsolatban. Mind az országos, mind pedig a megyei, illetve a helyi lapok is nagy számban közöltek cikkeket ebben a témában. Az ÉKP recepciójának vizsgálata – a hozzáférhetőség és az olvasottság szempontját szem előtt tartva – az országos napilapokban, illetve az *Élet és Irodalom* című folyóiratban megjelent írások alapján történt.

AZ ÉKP AZ ORSZÁGOS NAPILAPOK TÜKRÉBEN

A magyarországi országos elterjedtségű napilapok közül először a Magyar Hírlap 1984. december 1-jei számában jelent meg *Medve Imola: Képességfejlesztés Zsolnai-módra* című ÉKP-vonatkozású írása, amelyben a program kidolgozásához kapcsolódó kutató-rendszerező munka egy tudományos-pedagógiai rész-kísérletéről számol be a szerző. A kísérlet kapcsán kiemeli annak újszerűségét, azaz, hogy a gyermekek életkorához közel álló meséken keresztül vezeti be az első osztályos tanulókat a kozmikus kereteinket alkotó világba (csillagövi jegyek, csillagképek jelei, évkör stb.), illetve, hogy a mesék állatszereplőinek megismerésén keresztül valósítja meg a természettudományos ismeretek megalapozását. (Medve, 1984. 9. o.)

A Népszava 1988. november 8-i számában *Glázer Izabella* a *Komoly játék a tűz-*

zel című írásában szintén a program egyik elemét alkotó tűzvédelmi tananyagról, illetve annak gyakorlati alkalmazásáról ír. Hangsúlyozza, hogy Zsolnaiék a megsokkottól eltérően a tűzvédelmi ismereteket több tantárgyba integrálták. Az elsajátítás szintén nem hagyományos eljárással, hanem versek, találós kérdések alkalmazásával, a néphagyomány idevonatkozó ismereteinek felhasználásával, illetve kísérleteken keresztül történik. A program eredményességére nézve pedig kiemeli, hogy a kísérleti csoport tanulói komolyabban viselkedtek tűzriadó esetén, illetve a tábortűz mellett, mint a kontrollcsoport tanulói.

Ugyanebben a cikkben beszámol a törökbálinti iskolában szerzett tapasztalatról is. Szemben a más iskolákban szerzett élményeivel, kiemeli azt, hogy „*nincs zsi-vaj, kiabálás, tülekedés, civakodás*” és a „*gyermek minden megnyilatkozásából látszik, hogy ebben az iskolában önálló munkára és gondolkodásra tanítják őket*” (Glázer, 1988. 8. o.).

A Magyar Nemzet 1989. november 13-i számában három írás jelent meg a Zsolnai-pedagógiával kapcsolatban. *Kocsis Mihály Pedagógusképzés – másként* címmel a Magyarországon megjelenő alternatív programok, ezen belül az ÉKP kapcsán a képességfejlesztő tanítóképzés és pedagógusképzés kidolgozására és az alternatívákban gondolkodni képes pedagógusok képzésére tett kísérletekről számol be (Kocsis, 1989. 4. o.).

Vágó Irén *Szabadságra ítélt gyerekeink* című írásában az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot mutatta be az olvasóknak, amely keretében kiemelte a program távlati céljait: „*a kultúrával és a kisebb-nagyobb közösségekkel aktív, alkotó viszonyban lévő, önértéktudattal bíró, releváns ismeretek és képességek széles körével rendelkező, humanista értékekre szocializált gyermek*” nevelése, illetve számukra „*érdekes élményt adó iskolát csinálni*” (Vágó, 1989. 4. o.). Ez pedig a programban a gyermek szükségleteinek és érdeklődésének megfelelő tananyag- és tevékenységválasztással, az iskolai keretek között megszervezett aktív és passzív pihenés, szórakozás lehetőségével biztosított. Hangsúlyozza továbbá, hogy a szabadidős tevékenységekben és a tanórán egyaránt kiemelt szerepet kap a játék fejlesztő hatása. A változatos lehetőségek mellett azonban a gyerekektől „*sokat is követelnek: például szabálytartó viselkedést, önállóságot, kitartást és teljesítményt*” (Vágó, 1989. 4. o.). A program fontos elemeként említi a gyermekek és a szülők beavatottságát és a tanárokkal való partneri viszonyát a pedagógiai munka során.

A szülők bevonását a gyermekekkel végzett pedagógiai munkába Balázs Éva tárgyalja részletesebben az *Iskolába-ragadt szülőktől a ragaszkodó szülőkig* című írásában, ahol a differenciált tanulásszervezés és az akciókutatás metodológiájának viszonylatában beszél a szülők tájékoztatásának jelentőségéről, illetve arról, hogy a kutatás során az iskola és a család kapcsolata az addigi eredmények alapján önálló kutatási témává vált. (Balázs, 1990. 4. o.)

A Magyar Nemzet 1990. december 10-i számában dr. Hámori József *Az agyat foglalkoztatni kell* című írásában iskolakritikai észrevételei kapcsán ír a Zsolnai-

féle pedagógiáról, mint a kor iskolájával szemben támasztott követelményeinek eléget tevő rendszerről, illetve ennek gyakorlati megvalósításáról a törökbálinti Kísérleti Iskolában. A pozitívumai közül kiemeli, hogy „*megvalósítja azt a rendszert, amelyben a teljesítmény nem foglalkozás- (cél-) orientált, hanem minden gyerekből a természetes talentumot próbálja kibozni*” (Hámori, 1990. 8. o.), és mellé műveltséget is ad, amely a gyermeket a későbbiekben hozzásegíti annak az eldöntéséhez, hogy milyen irányban folytassa további életét. A rendszer jellemzői közül kiemeli az előbbieket megvalósítását biztosító módszert, a differenciált tanulásszervezést, amely „*majdnem személyre szabott fejlesztést és valódi sikerélményt ad*” (Hámori, 1990. 8. o.). A módszer vonatkozásában azonban rávilágít arra, hogy alkalmazása a pedagógusok számára megterhelő, többet vár el tőlük, mint a hagyományos. (Hámori, 1990. 8. o.)

A Népszabadság 1993. december 20-i számában Gyarmati Szabó Éva Követendő vagy elijesztő példa: Kísérletiből gyakorlóiskola lesz Törökbálinton című írásában a törökbálinti Kísérleti Iskola az ELTE gyakorlóiskolájává válása kapcsán ír a Zsolnai-programról. Véleménye szerint a programnak egyaránt vannak eredményei és hiányosságai, de az akkori alternatív programok közül ez az egyetlen, amelyik „*teljes rendszert alkot, a pedagógusok továbbképzését is beleértve*” (Gyarmati, 1993. 5. o.).

SAJTÓVITA AZ ÉLET ÉS IRODALOM HASÁBJAIN

Az ÉKP-val kapcsolatban a magyar nyelvű sajtóban megjelent írások közül külön fejezetben tárgyalom az Élet és Irodalom hasábjain megjelent, heves indulatokat kiváltó hozzászólásokat. A kialakult vita kiindulópontja Bodor Pál: *Be jó, hogy nem kell már iskolába járnom* című, az Élet és Irodalom 34. évfolyam 45. számában 1990. november 9-én megjelent írása, amelyben a szerző az osztályfőnöki teljesítmények listáját és a morálpedagógiai akcióprogramot elemzi. Közli egy hatodik osztályos tanuló ezekkel kapcsolatos észrevételeit, amelyeket egy olvasótól kapott meg. Az említett témákon túlmenően és ezek alapján beszél az Zsolnai-programokról, a törökbálinti Kísérleti Iskoláról és Zsolnai személyéről is. (Bodor, 1990. 5. o.)

Az ÉKP-val és Zsolnai személyével kapcsolatban kifejezésre juttatja negatív véleményét is. Az ÉKP-t gúnyosan „*ajnározott, dicsőített, mostanság éppen befutó pedagógiai módszer*”-ként említi, továbbá ironikus megfogalmazással „*nagyszerű pedagógiai módszert (?) alkalmazó (minek nevezzem? kísérleti-, vagy sztár-) iskolá*”-nak nevezi az ÉKP-t használó-kipróbáló törökbálinti iskolát. A hatodik osztályos tanuló véleménye szerint, amelyet Bodor Pál idéz, „*Minden gyereket egyformára akarnak csinálni, tehát rossz tulajdonság nélküli, a programoknak megfelelő, stréber gyerekké akarnak nevelni mindenkit...*” (Idézi Bodor, 1990. 5. o.)

Zsolnai személyével kapcsolatban pedig – amennyiben ezek a szövegek ténylegesen egy, a Zsolnai-módszert alkalmazó iskolából kerültek hozzá –, aggályait juttatja

kifejezésre Zsolnai Józsefnek az Országos Pedagógiai Intézet vezetőjévé való kinevezése kapcsán. (Bodor, 1990. 5. o.)

Bodor Pál cikkét követően az Élet és Irodalomban megindult egy 1990. december 14-ig tartó, Zsolnai József sajtóhelyreigazítást kérő levelén (Zsolnai, 1990. 4. o.) kívül 17 hozzászólást tartalmazó heves vita, amelyen belül a Bodor Pál véleményével egyetértő levelek száma öt, az azzal egyet nem értő levelek száma nyolc, míg három levél pro és kontra érveket egyaránt felsorakoztat.

A hozzászólók személyét tekintve változatos a kép: Zsolnai József munkatársai (a hozzászólások megjelenése idejében), így Heffner Anna, aki „közreműködött az osztályfőnöki teljesítmények összeállításában, s osztályfőnökként kipróbálóa volt (...) a morálpedagógiai akcióprogramnak 1989-ben” (Heffner, 1990. 4. o.), Kiss Éva, aki az Országos Közoktatási Intézetben dolgozott (Kiss, 1990. 4. o.), Orosz Zsuzsa, aki a Kísérleti Iskola ügyvezető igazgatója volt (Orosz, 1990. 6. o.); egykori munkatársak, mint Pasqualetti Zsófia, aki „művészetpedagógiai törekvésekkel, a személyiség egészére bató látens tanítási elvekkel csatlakozott a programhoz” (Pasqualetti, 1990. 7. o.), Ágh Zsófia, aki a törökbálinti Kísérleti Iskolában tanított (Ágh, 1990. 5. o.); pedagógiával foglalkozók mint Benda József, Géczy János, Győri György, Karlovitz János, Kovács Zoltán, Pecsénye Éva, Pesti János, Szabó Sándor, Takács Etel és Zibolen Endre; a pedagógián kívül álló, újságíró Dogossy Katalin, illetve szülőként és pedagógusként a hatodikos gyerek édesanyja.

A hozzászólások hangvételüket tekintve sok esetben érzelmeiktől túlfűtöttek voltak, a hozzászólók szubjektív véleményét, személyes tapasztalatait juttatták kifejezésre és nélkülözték a szakmai érveket (vö. Győri, 1990. 7. o., Takács, 1990. 7. o.; a hatodikos gyerek édesanyja, 1990. 6. o.). Tartalmi szempontból az osztályfőnöki teljesítmények listáján és a morálpedagógiai akcióprogramon, illetve a hatodik osztályos tanuló ezekkel kapcsolatos észrevételein túlmenően a Zsolnai-pedagógiával kapcsolatban a következő területeket érintették: a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programot, az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, a törökbálinti Kísérleti Iskolát, Zsolnai József kutatói, fejlesztői, innovátori tevékenységét, illetve az Országos Közoktatási Intézet vezetőjévé történt kinevezését. Zsolnai tevékenységén és a Zsolnai-programokon túlmenően néhány hozzászólás más területeket is érintett a téma kapcsán: a minőség problematikáját a pedagógiában és a magyar elméleti pedagógia teljesítményértékelés kimunkálására tett törekvéseit (Takács, 1990. 7. o.); az oktatáspolitikai és oktatásirányítás gyakorlatát és visszasságait, a kutatás területén fennálló tarthatatlan helyzetet (Karlovitz, 1990. 7. o.); a pedagógiai praxis válságszindrómáit (Dogossy, 1990. 6. o.).

Mivel a megjelent hozzászólások több témát érintenek, illetve nem érintik azokat a területeket, mint ami a vizsgálat tárgyát képezi, ezért a továbbiakban csak a Zsolnai-programokat, -pedagógiát, a törökbálinti Kísérleti Iskolát mint az előbbieket gyakorlati megvalósulásának helyét, és Zsolnai József programalapítói tevékenységét érintő írásokat vizsgálom. A Bodor Pál véleményével egyetértő hozzászólásokban

a Zsolnai-programokkal és -pedagógiával kapcsolatban *Pasqualetti Zsófia* kiemeli, hogy Zsolnai célja egy olyan iskola létrehozása volt, ahol a tehetséges gyerekek és a hátrányos helyzetű gyerekek egyaránt megkapják a nekik megfelelő fejlesztést, előtérbe helyezi az értékközvetítést, de bírálja, hogy eközben *„figyelmen kívül hagyja a gyereket”* és *„bebifláztattja (...) az illemtani formulákat”* a gyerekekkel. Véleménye szerint a Kísérleti Iskolában a hangsúly, mivel az iskolának mintaiskola szerepe is van, a külsőségeken van (rendszerabályok, programozottság látszata), az iskola légkörét pedig *„egy gyerek-sterilizációs központ rémképéhez”* hasonlítja, ahol *„tökéletesen idomított, állandóan normális mű-emberek”*-et nevelnek. (*Pasqualetti, 1990. 7. o.*)

Zibolen Endre a Zsolnai-programokról nyilatkozva elismeri, hogy vannak *„főként az első, nyelvi-irodalmi-kommunikációs kísérletnek (...) használható elemei”,* a képességfejlesztő iskolával kapcsolatban viszont még az *„elnevezését is képtelenségnek”* tartja, mivel véleménye szerint minden iskola fejleszt valamilyen képességet. (*Zibolen, 1990. 7. o.*)

Ágh Zsófia, a Kísérleti Iskola egykori tanára véleménye szerint a Zsolnai-programok (NYIK és ÉKP) elmélete és gyakorlata eltér egymástól. A Zsolnai-módszert *„totális pedagógiának”* nevezi, elismeri, hogy van *„néhány pozitív eleme”,* de kijelenti, hogy *„más elemei határozottan károsak”. (Ágh, 1990. 5. o.)* *Takács Etel* megítélése szerint *„mindenből nagyon sok van ebben a programban”, (Takács, 1990. 7. o.),* ami abban nyilvánul meg, hogy az állami tantervben előírtaknál sokkal több tantárgyat tanítanak, a kisgyerekek nagyobbaknak szánt ismereteket tanulnak, a tanítási órán sok gyakorlatot és feladatot végeznek el, és ehhez nagyon kevés időt adnak, valamint, hogy sok taneszközt használnak. Mindezek azonban véleménye szerint csak azt bizonyítják, hogy az *„iskola versenypálya”,* ahol elveszik olyan pedagógiai érték, mint a részvétel öröme. (*Takács, 1990. 7. o.*)

Géczi János a Zsolnai-módszerrel kapcsolatban azt hangsúlyozza, hogy középpontjában az individuum, a gyermek áll, előnyben részesíti az egyéni és a kiscsoportos foglalkozást. Az iskola tevékenységébe beépül az önállóság, a kreativitás, a nonkonformizmusra és az emberire való nevelés. (*Géczi, 1990. 6. o.*) *Benda József* a Zsolnai-program esetében rávilágít arra, hogy nem kötelező, hanem választható, és egyre többen választják is. Számos nem megszokott tantárgyat tanít, *„méreteinél fogva még a szakember számára is áttekinthetetlen, kultúraelméleti, nevelésfilozófiai vonatkozásban is megfontolt, egyedülállóan széleskörű szociológiai vizsgálatokkal bizonyított érvényessége” (Benda, 1990. 6. o.)*. Zibolen Endre képességfejlesztő elnevezést bíráló kijelentésére reagálva pedig tisztázza, hogy az elnevezéssel a *„szocialista-kommunista embereszmenytől”* való elhatárolódás kifejezése volt a cél. Véleménye szerint *„a szakmában példátlan teljesítmény”,* ami nem csak elmélet, hanem a gyakorlatban is működő program, de mindemellett elismeri, hogy vannak hibái is. (*Benda, 1990. 6. o.*)

Karlovitz János a *„Zsolnai jelenség háttérrelrajzának”* feltárására vállalkozott ír-

sában. A Zsolnai-programokkal kapcsolatban kiemeli, hogy a lefolytatott kísérletek és az elméletalkotás mindig kapcsolatban maradt az iskolai gyakorlattal, a kutatók eredményeként létrejött szellemi produktumok pedig „*magas színvonalúak és megtermékenyítő hatásúak*” (Karlovit, 1990. 7. o.). A Kísérleti Iskola gyakorlatáról megállapítja, hogy a „*gyerekek kedvesek, előzékenyen segítőkészek, nyitottak, (...) korszerű, különleges és életszerű tananyagokat tanítanak korszerű módszerekkel, eredményesen*”. Véleménye összegzésként hangsúlyozza, hogy a Zsolnai-pedagógiát „*lehet (...) elfogadni, lehet elvetni vagy kritikusan elemezni, csak egyet nem lehet többé: megkerülni, figyelembe nem venni*”. (Karlovit, 1990. 7. o.) Pesti János megfogalmazásában „*több józansággal és realitásérzékkel megáldott csapat hasznossá tudná tenni*” – a véleménye szerint „*távolról sem haszontalan Zsolnai-módszert*”. (Pesti, 1990. 5. o.) Kovács Zoltán meglátása szerint – idézve követő iskolában dolgozó felesége véleményét – a Zsolnai-programokban nem a „*néhány százaléknyi hibát kell nézni, hanem az értéket*” (Kovács, 1990. 6. o.) Győri György sem vitatja a program tökéletlenségét, és utal arra, hogy vannak a programnak jó és használható elemi, de vannak olyanok is, amelyek nem váltak be (Győri, 1990. 6. o.).

Zsolnai személyével kapcsolatban Pasqualetti Zsófia szuggesztív egyéniségét emeli ki, amivel el tudja „*varázsolni*” az embereket. (Pasqualetti, 1990. 7. o.) Zibolen Endre véleménye szerint Zsolnai József „*jórészt nem is pedagógus*” és „*meg nem érdemelt hírnevére (...) laikusok és dilettáns újságírók, tv- és rádióriporterek közreműködésével tett szert*”, (Zibolen, 1990. 7. o.) és hangsúlyozza, hogy „*a jelenkori magyar pedagógia egyik legkiemelkedőbb, ám egyben legtöbbit vitatott személyisége*” (Magyar Nemzet, 1990. október 6., idézi Zibolen, 1990. 7. o.). Ágh Zsófia Zsolnai kutatásvezetési stílusát bírálja, aki „*a kételyek megfogalmazását is személyes támadásnak véli*” és felhívja figyelmét arra, hogy több az ellensége, mint a támogatója. (Ágh, 1990. 5. o.) Szabó Sándor Zsolnai kutatói tevékenységével kapcsolatban a morálpedagógiai akcióprogram bevezetéséhez, kipróbálásához való hozzájárulását ítéli meg negatívként. (Szabó, 1990. 5. o.)

Ezzel szemben Géczi János Zsolnai József kutatói tevékenységére vonatkozóan kiemeli, hogy „*csak a bizonyítottan és ellenőrizhetően eredményes, s csak a hasznosítható produktumait kínálja a pedagógusok, majd az ország nyilvánosságának*”. (Géczi, 1990. 6. o.) Benda József egy, az alternatív program iránt elkötelezett embernek tartja őt, aki nem jelent veszélyt az alternatív iskolákra nézve. (Benda, 1990. 6. o.) Pesti János szerint Zsolnai József „*kutató, fejlesztő, innovátor (annak egyik legjelentősebb) a róla elnevezett módszer kidolgozója*”. (Pesti, 1990. 5. o.) Karlovitz János háttérreljárásban elsőrangú kutatónak és kutatásszervezőnek tartja őt, aki kutatási eredményeit és elképzeléseit a nyilvánosság elé tárva lehetőséget biztosít azok tanulmányozására és kritikájára. (Karlovit, 1990. 7. o.) Kovács Zoltán Zsolnai Józsefről híres-hírhedt kutatóként szól, akit megítélése szerint lehet szeretni is és tagadni is, de nem lehet nem észrevenni. (Kovács, 1990. 6. o.) Győri György

szerint Zsolnai „*a jelenkor egyik legnagyobb formátumú iskolareformátora*”, és személyének vonatkozásában rávilágít arra, hogy ő, illetve az általa kidolgozott program megosztja az embereket: vagy elfogadják vagy támadják. (Győri, 1990. 7. o.)

AZ ÉKP A NÉMET NYELVŰ NEVELÉSTUDOMÁNYI IRODALOMBAN

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal kapcsolatban a neveléstudományi irodalomban két kötetben jelentek meg tanulmányok német nyelven. A *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn* című *Óbida Andrea, Ewald Terhart és Zsolnai József* szerkesztésében 2007-ben megjelent kötetben – ami 2008-ban *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon* címmel magyar nyelven is megjelent – *Dietrich Lemke Die Veränderung des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn* (A tanárkép változása Németországban és Magyarországon) című összehasonlító tanulmányában a bielefeldi Laborschule koncepcióját veti össze az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal. A szerző az ÉKP-ra vonatkozóan alapvető különbségként állapítja meg, hogy a program célkitűzése az oktatás színvonalának javítása és az egyén individuális fejlesztése. Átfogó rendszert alkot, amely magába foglalja az iskolaelőkészítőt, az alap- és középfokú oktatást, illetve a pedagógusképzést. A Laborschule tanulóorientált beállítottságával szembeállítva az ÉKP esetében kiemeli, hogy az mellett, hogy a program tanulási-cél-orientált, a tanuló érdekeit és igényeit sem hagyja figyelmen kívül. Fontos különbségnek tartja a tanár intézményesen biztosított szerepét, amelynek hiánya a Laborschule esetében problémákat jelent az ott dolgozó pedagógusok számára. Az ÉKP-t alkalmazó tanárok helyzetét a szerző előnyösnek tartja, mivel számukra biztosított a felkészülés a program alkalmazására képzés és a továbbképzés formájában. (Lemke, 2007. 167-171. o.)

2008-ban a *Politische Bildung in Mitteleuropa* című tanulmánykötetben jelent meg egy tanulmányom *Ein alternatives pädagogisches Modell für Schulen in Ungarn (Egy alternatív pedagógiai modell az iskolák számára Magyarországon)* címmel, amelyben az ÉKP bemutatásán kívül ennek állampolgári neveléssel kapcsolatos elméleti elképzelései és gyakorlati megvalósítási lehetősége képezik a tanulmány tartalmát. Az írás kitér a demokráciára való nevelés iskolai lehetőségeire, tanórán belüli és kívüli területeire, az állampolgári nevelés tantárgy számára részletesen kidolgozott tananyag- és taneszközrendszerre és az életkornak megfelelően alkalmazható módszerekre. (Langer-Buchwald, 2008. 66-73. o.)

AZ ÉKP A NÉMET NYELVŰ SAJTÓBAN

Német nyelven egy írás jelent meg az ÉKP elterjedésének időszakában a *Neue Zeitung* 1989. január 21-i számában *Elitebildung für alle ... (Elitképzés minden-*

ki számára . . .) címmel, amelyben az ÉKP gyakorlati alkalmazásán, iskolai életképeken és a program szerint dolgozó tanárokkal – a várdombi ÉKP-s iskolában – készített interjúkon keresztül került bemutatásra. Az írásban kiemelt szerepet kapott a programmal kapcsolatban a gyerekek vonatkozásában a tantárgyi sokszínűség és választási lehetőség érdeklődésüknek megfelelően, a tehetség kibontakoztatása, a házi feladat hiánya; míg a pedagógusok vonatkozásában a cikk írója a hangsúlyt arra helyezi, hogy a program lelkes, nyitott és képzett pedagógusokat igényel, akik a tanítás mellett a továbbképzéseken való részvétellel vállalják a folyamatos tanulást. (Mayer, 1989. 5. o.)

ÖSSZEGZÉS

A kiválasztott írások elemzése alapján a következőket állapíthatjuk meg az ÉKP magyarországi neveléstudományi recepciójával kapcsolatban: a szövegekben elsősorban a programmal, kidolgozásának folyamatával, oktatáspolitikai-társadalmi kontextusával, a kidolgozása során létrejött kutatási eredményekkel, pedagógus-szerep-felfogásával, illetve a NAT bevezetése kapcsán a program adaptálhatóságával foglalkoztak. A program és Zsolnai József tevékenységének megítélésével kapcsolatban az írások objektivitásra és az elért eredmények bemutatására törekedtek. A megosztottság, illetve érzelmi kettősség egy esetben jutott kifejezésre. A német nyelvű irodalomban a tematikus kiadványok célkitűzéseinek megfelelően az ÉKP bemutatása mellett a fő hangsúly a program átfogó rendszerként való értelmezésén, célkitűzésén, tanárképén volt – amely mint a program fő eleme a magyar neveléstudományi szakirodalomban is felvázolásra került –, illetve az állampolgári nevelés területén kidolgozott koncepciójára és módszertanára helyeződött.

A magyar nyelvű sajtóban a program törökbálinti Kísérleti Iskolában történő kidolgozása és elterjedése kapcsán jelentek meg írások, amelynek témái ennek megfelelően a program bemutatásához és magához a kísérlethez kapcsolódtak. A hangsúly azonban, szem előtt tartva az olvasókat, elsősorban az iskolahasználókra – gyermekekre, szülőkre, pedagógusokra – helyeződött: a program gyermekközpontúságát, új, a hagyományostól eltérő módszereit, a szülőknél a gyermek iskolai életében betöltött szerepét, a program pedagógussal szemben támasztott magas követelményeit emelték ki, mindezt a kísérleti iskolában tett látogatás tapasztalatairól tett pozitív hangvételű beszámolókkal alátámasztva. A német nyelven megjelent cikk a programot elsősorban a gyakorlat oldaláról, benne a gyermekre és a pedagógusra koncentrálnak mutatja be, szintén kiemelve a gyermek érdeklődéséhez és képességeihez való igazodást és a pedagógussal szemben támasztott követelményeket.

A magyar és a német nyelvű neveléstudományi irodalomban és sajtóban összességében a program és Zsolnai József tevékenységének pozitív bemutatása volt tetten érhető előnyeinek, sokszínűségének, a gyermekhez igazított voltának hangsúlyozásával. Ezzel szemben nem titkolták a pedagógussal szemben támasztott magas köve-

telményeket, amely a pedagógusok szemszögéből negatív megítélés alá eshet, illetve, hogy a tantárgyi sokszínűség miatt az olvasó szemében pedig maximalistának és ismeretcentrikusnak tűnhet a program.

Az Élet és Irodalom több egymást követő számában zajlott vita során azonban pro és kontra megnyilvánulások, a pozitív vélemények és a támadások szinte fele-fele arányban fordultak elő. Azt a kettősséget tükrözik, amely a program, illetve Zsolnai József programgazda tevékenységének megítélését mind szakmai, mind pedig laikus körökben jellemezte: „*mindig lesz két cikk, amely Zsolnait pofozza és mindig lesz még kettő, amelyik megvédi, dicséri. Az eredmény biztosan döntetlen lesz. Ugyanis a rendszernek vannak kiemelkedően jó és vannak erősen megkérdőjelezhető elemei. Mint minden tanrendszernek a világon.*” (Győri, 1990. 7. o.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Andor Mihály (1990): Meditáció a törökbálinti kísérleti 8. osztály vizsgájáról. In: *Pedagógiai és Minőség*. 2. sz. 18.
- Balázs Éva (1989): Iskolába-ragadt szülőktől a ragaszkodó szülőkhöz. Egy nevelésszociológus látószögéből. In: *Magyar Nemzet*, nov. 13. 4.
- Balázs Éva (1990): A képességfejlesztő kutatás és társadalmi-oktatáspolitikai közege. In: *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 195-201.
- Csik Endre (1994): A Zsolnai programok. In: *Iskolakultúra*, 10. sz. 31-38.
- E. Szabó Zoltán (1990): Az „Egy gyakorlatközeli pedagógia”-t tanítom. In: *Pedagógiai és Minőség*. 2. sz. 12-13.
- Kárpáti Andrea (1997): A tanulói önállóság modellje az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában (Zsolnai József). In: Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Budapest, Telosz Kiadó. 111-115.
- Kocsis Mihály (1989): Pedagógusképzés – másként. In: *Magyar Nemzet*, nov. 13. 4. Közlemény a törökbálinti kísérleti általános iskola 8. a osztályának záróvizsgájáról. In: *Pedagógiai és Minőség*. 1990. 2. sz. 17.
- Gyarmati Szabó Éva (1993): Kísérletből gyakorlóiskola lesz Törökbálinton. In: *Népszabadság*, dec. 20. 5.
- Glázer Izabella (1988): Komoly játék a tűzzel. In: *Népszava*, nov. 8. 8.
- Hámori József (1990): Az agyat foglalkoztatni kell. In: *Magyar Nemzet*, dec. 10. 8.
- Heffner Anna (1995) (szerk.): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program*. Budapest, Tárogató Kiadó.
- Heffner Anna - Kiss Éva (1998): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. In: Pukánszky Béla - Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Szöveggyűjtemény. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. 225-237
- Heffner Anna (1997) (összeáll): Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) részletes tanterve és pedagógiai programcsomagja. In: *Iskolakultúra*, 2. számú melléklet 1-44.
- Kopp Erika (2002): A hetvenes-nyolcvanas évek alternatív pedagógiai törekvései hazánkban. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Budapest, Osiris. 164-166.

- Langer-Buchwald, Judit (2008): Ein alternatives pädagogisches Modell für Schulen in Ungarn: ÉKP. In: Hoffmann Nóra – Nikzentaitis-Stobben, Monika (szerk.): *Politische Bildung in Mitteleuropa. Eine Annäherung an Polen, Tschechien und Ungarn*. Berlin, Mitost Editionen. 66-73.
- Lenke, Dietrich (2007): Die Veränderung des Lehrerbildes in Deutschland und in Ungarn. In: Óhidy Andrea - Terhart, Ewald - Zsolnai József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. 167-171.
- Mayer, Eva (1989): Elitebildung für alle... In: *Neue Zeitung*, nov. 21. 5.
- Medve Imola (1984): Képességfejlesztés Zsolnai-módrá. In: *Magyar Hírlap*, dec. 1. 9.
- Németh András (2002): Fejezetek a reformpedagógia hazai múltjából. Reformpedagógia fontosabb irányzatai és fejlődése hazánkban. In: Németh András (szerk.): *Reformpedagógiatörténeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok*. Budapest, Osiris. 88.
- Réz Ferenc (1990): Alternatívák a vezetésben is. Hogyan vezetem az értékközvetítő és képességfejlesztő hatvani Kodály Zoltán Általános Iskolát? In: *Pedagógiai és Minőség*. 2. sz.
- Sz. Tóth Gyula (1990): Egy pedagógiai kísérlet innovációs útja. In: *Pedagógiai és Minőség*. 2. sz. 19-21.
- Vágó Irén (1989): Szabadságra ítélt gyerekeink. In: *Magyar Nemzet*, nov. 13. 4.
- Vágó Irén - Balázs Éva - Kocsis Mihály (1990): A képességfejlesztő program hatása és eredményei. Budapest, Oktatáskutató Intézet.

Az Élet és Irodalomban folytatott vita időrendben:

- Bodor Pál (1990): Be jó, hogy nem kell már iskolába járnom. In: *Élet és Irodalom*, nov. 9. 5.
- Zsolnai József (1990): Nem Zsolnai-módszer. In: *Élet és Irodalom*, nov. 16. 4.
- Dogossy Katalin (1990): *Támasz és biztonság*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 23. 6.
- Géczi János (1990): *Nem ártana megnézni egy iskolát*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 23. 6.
- Pasqualetti Zsófia (1990): *A király meztelen*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 23. 7.
- Zibolen Endre (1990): *Kiszolgáltatottan?* In: *Élet és Irodalom*, nov. 23. 7.
- Ágh Zsófia (1990): *Egy kísérlet közelelről*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 30. 5.
- Heffner Anna (1990): *Recept a hitelrontáshoz*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 30. 4.
- Kiss Éva (1990): *Bodor „bepalizódott”?* In: *Élet és Irodalom*, nov. 30. 4.
- Pesti János (1990): *Valótlan tények*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 30. 5.
- Szabó Sándor (1990): *Morálpedagógia*. In: *Élet és Irodalom*, nov. 30. 5.
- A hatodikos gyerek édesanyja (Név és cím a szerkesztőségben): *A hatodikos gyerek*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 6.
- Benda József (1990): *Hogy méltó helyére kerüljön*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 6.
- Győri György (1990): *Ne döfjük le Zsolnait*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 7.
- Kovács Zoltán (1990): *Levél a budai tanítóképzőből*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 6.
- Orosz Zsuzsa (1990): *Ki mit lát közelelről*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 6.
- Pecsenye Éva (1990): *Nyílt levél Bodor Pálnak*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 6.
- Takács Étel (1990): *Szakmaibb vitát*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 7.
- Karlovitz János (1990): *Háttérrel a Zsolnai jelenséghez*. In: *Élet és Irodalom*, dec. 7. 7.

HALBIK CIPRIÁN TIHANYI APÁT PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGA

TÓTH DEZSŐ

History of Japanese education in Hungarian printed sources – *In this paper the author who has published plenty of volumes and studies on history of Islamic, pre-Columbian and Columbian cultures, and education history of the Far-East studies Hungarian works, papers, results of scientific researches published on Japanese schooling from the turn of the 18th and 19th centuries. The author refers to many lecture notes, publications on Japanese history of education, and other publications on Japanese studies in Hungary. In addition, the author also points out how the history of Japanese education is reflected in Western publications in history of education*

A dualizmus időszakában folyamatosan létrejött új népiskolák következtében megnőtt a tanítók száma. A *néptanítók* néven ismert pedagógusréteg új színfoltot hozott a neveléstörténetbe. A kialakuló polgári osztály sok neves személyiséget adott a magyar oktatásnak. Ilyen jelentős személyiség volt *Halbik Ciprián Gáspár* is, aki az akkori társadalom alsó rétegéből került a szellemi, értelmiségi réteg felső régiójába. E tanulmányban életútját követjük végig és ebből elsősorban pedagógiai munkásságából kívánunk néhány jellemző ténnyt kiemelni, s bemutatni.

Halbik Gáspár a Pápa melletti kisközségben, Dákán született. A község története során mindig földesúri birtok, a 20. század elejéig a föld nagy része néhány nagybirtokos tulajdonában volt. Az első birtokosok a Hathalmi, Dálkai családokból kerültek ki. De volt itt birtoka Zápolya–Szapolyai Istvánnak, később a Botka családnak, majd a Nádasdy és a Festetits grófoknak. Az utolsó földbirtokos a Batthyány család, amely 1857-től volt a kastély és a birtok ura.

Az első írásos adat 1320-ból való, melyben ezt olvashatjuk: „*Miklós győri püspök egy csatári birtokrészt ad Saulónak, a győri káptalan kanonokjának Dalkai Myko pap jelenlétében...*”¹

Amikor Halbik Gáspár született, Festetits Leo volt a földbirtokos. Biztosan állíthatjuk, hogy az ő alkalmazottja volt Halbik Gáspár, Ciprián édesapja. Az apát életrajzában alig találunk adatot a családról. Az egyik életrajzi lexikonban annyit jegyeztek meg róla, hogy *polgári szülőktől* született. A család a Felvidékről került Dákára és az apa valószínűen iparos volt. A Halbik vezetéknev nagyon ritka Magyarországon, napjainkban mindösszesen 32 családban 112 személy viseli a Halbik nevet.² A nyárádi katolikus egyházi anyakönyvben a következő bejegyzést találjuk a szülőkről: Szülők Halbik Gáspár, Hus Katalin. Lakhely Dáka. Keresztszülők Rájdli Antal Prungneder Mária. A keresztelést végezte Tóth Imre plébános.³

A Halbik családban 4 gyermek született: Lujza 1832. április 25., Mária 1835. június 12., Antal 1838. szeptember 5., *Gáspár 1840. július 6.*

Gáspár a református iskolában kezdte tanulmányait, ugyanis a községben nem

volt katolikus iskola. Ez utóbbi csak 1906-ban kezdte meg működését. Addig a katolikus gyermekek a helyi református ill. a pápadereskei katolikus iskolába jártak. A református iskola működéséről 1732-ből van dokumentum, az első tanító Verbai György volt. Amikor Gáspár megkezdte az első osztályt, Csomasz János tanított a református iskolában, aki két évig volt a nevelője. 1849-től 1851-ig Mozgai Gábor tanította, aki 1893-ig volt a református iskolában tanító. Ezekben az években, pl. 1845-ben 46, 1852-ben 76 tanuló járt az iskolába.⁴

A elemi iskola négy osztályának befejezése után a kis Gáspár Pápán, a mai Türr István nevű gimnázium elődintézményében folytatta iskolai tanulmányait. A gimnázium elődjeként a Csáky László gróf által telepített pálos rend iskoláját tekinthetjük. Az általuk működtetett iskolában 3 pap és 3 világi tanárral kezdődött a tanítás 1638-ban. 1786-ban a pálos rend is megszűnt. Az iskola épülete és a kolostor a következő évben, 1787-ben leégett. A város nem tudta felépíteni a rend házát és hosszú ideig nem működött az iskola. Amikor újra működhettek a rendek, a bencések kapták meg a pápai iskolát. Az ő kezelésükben 1806. november 9-én 4 osztályban 160 tanulóval újraindult a tanítás. Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc után új rendszerben kezdődött meg a tanítás a magyar iskolákban. Amikor Halbik Gáspár az 1850-51-es tanévben megkezdte tanulmányait a bencés gimnáziumban, itt is az új rendszer szerint oktattak. Néhány jellemzőt kiemelve: szaktanárok vették át a tanítást, akiknek szakvizsgát kellett tenni, a humán tárgyak mellett bevezették a reál tárgyak tanítását, kötelező lett a német nyelv oktatása és az érettségi vizsga. A német nyelv tanítása *pozitív* tényezőként is felfogható, hogy a holt latin és görög nyelv mellett, ill. helyett egy élő nyelvet is tanítottak. Az új rendszer sok problémát okozott a gimnáziumokban, pl. nem voltak tankönyvek, a szaktanárok nem mindig voltak elég képzettek stb. Talán ezen hiányosságok következtében sok volt a bukás az iskolában. A pápai gimnáziumban, amikor Halbik Gáspár kezdett, pl. 1851-ben a 93 tanulóból 44 megbukott, 1852-ben 84 tanulóból 11, 1854-ben a 123 tanulóból 34.

Ilyen körülmények között kezdte meg a 11 éves Gáspár az *algimnáziumot* a bencéseknél. Az 1851–52-es tanévre 50 tanulót vettek fel. Érdekességként említem meg, hogy ebben a tanévben a 84 tanuló közül 12 volt héber vallású. Ez a szám is jelzi azt a nyitottságot, amely a gimnáziumot jellemezte. Halbik Gáspár osztályából az első évben 13-an (26%) megbukott. A bukások folytatódtak a következő években is, s mire a negyedik tanév végére eljutott az osztály, csak 18-an voltak, 64%-uk megbukott. Halbik Gáspár sikeresen vette az akadályokat, s az értesítők megőrizték, hogy pl. a harmadik osztályban a 123 tanuló közül az általános *helyezesszám* szerint a 3. helyen végzett, a negyedik osztályban a 129 tanuló közül a 2. helyen volt.⁵

Halbik osztályfőnöke, Czina Gusztáv, aki a negyedik osztályig volt nevelője, 1854. november 23-án meghalt. Új tanárt nem kapott a gimnázium, a tantárgyait felosztották a tanárok között. Az osztálytanár Bódy Izidor lett, aki tanította még a latint, a számtan-mértant, a természettant és ifjúsági hitszónok is volt.

Az első osztályos Halbik Gáspár heti órarendje: vallástan 2, magyar 2, latin 8,

német 3, földrajz 3, természetrajz 2, matematika 3. Az első osztályban ekkor heti 23 óra volt, később ez 25, ill. 26 órára nőtt. A tanárok közül meg kell említeni Fuchs vagyis Füßy Tamás nevét, aki az előző tanévben került a gimnáziumhoz, mikor Halbik kezdett és akkor lett igazgató, mikor Halbik befejezte a negyedik osztályt. Személye azért érdekes, mert a tanárok közül hamarosan kiemelkedett – Pestre került –, ahol irodalmi, szerkesztői pályán érvényesítette tudását. Ő volt az, aki az alig 20 éves, még tanuló Halbik Gáspár első írását közölte.

A korabeli kollégiumi, tanulói évek jellemzésére álljon itt néhány információ. Az első osztályba történő felvétel felső korhatára a 12. év volt. Hétköznapokon 7 órakeres harangoztak először és fél 8-kor mentek templomba, utána kezdődtek az órák.

Nagy gondot fordítottak a vallásnevelésre. Minden hónapban egyszer volt gyónás és áldozás. Ezen a napon az iskola hitszónoka az összes tanulóval együtt elmondatta a szent gyónáshoz szükséges imádságokat, utána harangszóra átmentek a templomba, ahonnan a mise után osztályonként vonultak a tanterembe gyóntatójukhoz. Vasár- és ünnepnapokon a kötelező templomi mise előtt hittani előadásokat hallgattak a tanulók. Délután a hittanórákat megismételték és litániára mentek. A tanév ebben az időszakban október 5-én kezdődött és június közepén ért véget.

Az Entwurf bevezetése után több tantárgyhoz nem volt tankönyv, s ekkor fokozott felelősség hárult a szaktárgyat tanító nevelőre. A természettudományi tantárgyakhoz az 1850-es években létesültek a különböző *szertárak*. Pápán a természetrajzi szertár kiépítése 1850-ben kezdődött, amikor a pannonhalmi főapáttól kaptak 261 db ásványt, valamint 248 szárított növényt egy ottani tanártól, de több tanártól, tanuló-tól is gyarapodott a szertár állománya. Ekkor teremtették meg az alapját a madárta-ni gyűjteménynek is. Ezekhez járult hozzá később a bécsi Földtani Intézet 96 db-os kőzetgyűjteménye, ill. Rómer Flóris bakonybéli tanár bakonyi kőületeket bemutató ajándéka.⁶ Az ajándékozások mellett vásároltak is, pl. 1851-52-ben 400 forintnál többet költöttek a szertárak fejlesztésére. Mindezek bizonyítják, hogy az Entwurf által bevezetett reál tárgyak tanítását komolyan vették a gimnáziumban, s a tanításukhoz igyekeztek megteremteni a segédeszközöket.

Külön kell szólni a könyvtárról. Bizonyosra vehetjük, hogy a fiatal Halbik itt szerzte első benyomásait a később kibontakozó irodalmi munkásságához ill. a könyvtárosi munkához, ami később Pannonhalmán teljesedett ki, ahol a főapátság könyvtárosa lett és elvégezte a könyvtár katalogizálását. Ezekben az időkben külön könyvtár volt a tanárok és az ifjúság részére. Az adatok szerint 1842-ben 636 kötet volt a tanári könyvtár állománya, 10 évvel később, amikor Halbik Gáspár járt a gimnáziumba, 700 kötet körüli lehetett a könyvek száma. Az ifjúsági könyvtár kiépítését elsősorban Füßy Tamás szorgalmazta. Ő volt, aki levélben fordult a bencés apátságokhoz és tőlük kért könyveket a könyvtár részére. Ennek eredményeként az 50-es évek közepén már 400 kötet körül volt az ifjúsági könyvtár állománya. A tanulók természetesen a tanári könyvtárból is kölcsönözhatték és tanáraiktól is kaptak olvasnivalót.

A kis Gáspár ebben a környezetben végezte a gimnázium alsó osztályait és 1855-ben azokat sikerrel fejezte be. Feltételezhető, hogy a család már régebben eldöntötte, hogy a gimnáziumi tanulmányait tovább folytatja. S mivel Pápán még mindig nem sikerült az 5. és a 6. osztályt beindítani, a legközelebbi bencés gimnáziumba, Győrbe iratkozott be.

A GYŐRI ÉS A PANNONHALMI TANULÓÉVEK

A győri bencés gimnázium 1627-ben alakult, 11 évvel előbb, mint a pápai pálos iskola. A hazai bencés iskolák között is elismert volt, amikor Halbik Gáspár itt folytatta tanulmányait a főgimnázium 5. osztályában. A gimnázium tanári kara abban az időben is neves, személyiségekből állt. Sokan voltak, akik ebbe a főgimnáziumba jártak és később – mint Halbik Gáspár is –, visszatértek ide tanítani. Az 1855–56-os tanévről kiadott győri értesítőben az 5. osztály névsorában a 15. helyen szerepel. Itt az olvasható, hogy az osztályozása 1. rendű, és az iskola összes tanulóját, azok jegyeit figyelembe véve a 16. a sorrendben. Még többet elárul Halbik Gáspár 6. osztályos tanulóáról az 1857. július 30-án kiállított *Tanodai bizonyítvány*, mely a második félév eredményeit tünteti fel. Ebből idézem a következőket: „*Halbik Gáspár 16 éves r. kath. 6. oszt. tanuló a győri kath. Főtanodában nyer ezáltal az 1856/7. második félévről elsőrendű bizonyítványt.*

*Részletesen: Erkölcsi viselete dicséretes, figyelme elég feszült, szorgalma kellő
Vallástan dicséretes*

*Latin nyelvben jó, elegendő ismeret és szóbőség mellett túrbetően fordít
Görög nyelvben jó, ismerete elég biztos, némi szóhiány miatt késedelmesen
fordít*

Magyar nyelvben dicséretes

Német nyelvben jó, fölfogása elég tiszta

Történelem, földrajzban jó, ismerete többnyire kellő, előadása világos

Számтан dicséretes

Természettudományokban jó, ismerete kellő, előadása nem mindig biztos

Írásbeli dolgozat külalakja helyes.”

A győri gimnázium két osztályának elvégzése után Halbik Gáspár úgy döntött, hogy a pannonhalmi főapátságban folytatja további tanulmányait, s ezért 1857. szeptember 8-án beöltözött bencés növendék papnak. Ekkor vette fel a Ciprián nevet.

A kolostorban a magyar történelem sok neves személyisége nevelkedett az elmúlt századok alatt. Nyilván, ez is vonzotta a fiatal Halbikot, túl azon, hogy Pápán példaképe, Füßy Tamás tanári munkája is motiválta döntését. Ezt a pályaképet erősítette a győri gimnáziumban tanító több híres tanár is, közöttük pl. Römer Flóris.

Mielőtt a gimnázium 7. osztályát folytatta volna, az első évet Pannonhalmán noviciusként, próbaidős szerzetesként töltötte. 1858-ban kezdte meg a gimnázium 7. osztályát. Az első szemesztert 1859. március 4-én zárta le. A jegyzőkönyvben meg-

találjuk Halbik Ciprián Gáspár eredményeit is. Ezek a következők voltak: vallástan dicséretes, filozófia dicséretes, latin nyelv, irodalom dicséretes, görög nyelv, irodalom dicséretes, magyar nyelv, irodalom dicséretes, német nyelv, irodalom dicséretes, egyetemes történelem kitűnő, fizika jó. Erkölcsei előmenetele első osztályú.

A második félévben a vallástan elmaradt, a többi tantárgyból ugyanolyan dicséretes és kitűnő jegyeket kapott, csupán a német nyelvből lett jó jegyű. Erkölcsei előmenetele szintén első osztályú.

A 8. osztály első félévében megtartotta az előző osztály dicséretes és kitűnő jegyeit, ugyanúgy a második félévben is. Az osztályozó jegyzőkönyvet 1860. július 28-án zárták s ezzel Halbik Ciprián befejezte gimnáziumi tanulmányait.

Halbik további pályafutását illetően már döntött, amikor 1857-ben beöltözött a bencés rend ruhájába, így nem volt vitás, hogy az érettségi után hol folytassa tanulmányait. Tehetsége is arra predesztinálta, hogy a teológián tanuljon tovább. Ehhez nem kellett költöznie sem, mert a kolostorban volt a teológiai képzés.

1860 őszén kezdte meg teológiai tanulmányait. A második félév jegyeit közlöm az alábbiakban:

Introdukció (bevezetés) kitűnő
Szentírás bevezetés és szentírás magyarázat kitűnő
Erkölcsi magatartás 1. osztályú
Egyháztörténelem 1. osztályú.

A teológiai képzés 4 évig tartott, a félévenként zárt bizonyítványokban minden jegye az első évihez hasonlóan kitűnő érdemjegy volt. A képzés ideje alatt folyamatosan haladt előre a papi pályán. 1862. június 12-én ünnepélyes fogadalmat tett és még abban az évben *alszerpap lett*. Szorgalmát, képességét bizonyítja az is, hogy a július 28-án tartott tanulmányi gyűlésen dicséretben részesült.

A következő évben *szerpappá* szentelték. Tanulmányainak befejezése után 1864. július 31-én teljesült vágya, Simon János győri püspök *áldozópappá* szentelte. A teológiai vizsgáinak letétele után jogi vizsgát is tett. Első miséjét augusztus 3-án tartotta.

A tanulmányok folytatásával egyidőben irodalmi tevékenységet is végzett. Több folyóiratban publikált különböző tanulmányokat, s ezekben elsősorban pedagógiai, nevelési kérdésekkel foglalkozott. 1860-ban, 20 éves korában közölte egy dolgozatát a Tanodai Lapok *A kath. tanodák és növeldék Éjszakamerikában* címmel. Ez ugyan német fordítás volt, de már jelezte érdeklődését. Ugyanebben a témában jelent meg cikke az 1863-as évben is. A szakmaiak mellett szépirodalmi írásokat is készített, melyeket a pápai tanára, Füssy Tamás szerkesztésében megjelenő *Szünórák* c. ifjúsági lapban közölt.

TANÁRI TEVÉKENYSÉGE

Amikor Halbik visszament Győrbe tanárnak, több kiváló tanár dolgozott a gimnáziumban. Az 1870-71-es tanév tanári névsorában találjuk pl. Vaszary Kolost igazga-

tóként, aki később esztergomi érsek lett, Bierbauer Lipót mennyiségtan és földrajz, rajztanárt, pannonhalmi főapátot. A neveléstörténet írói jogosan tartják a korszakot a gimnázium sikeres időszakának. A gimnázium nevelőhatását bizonyítja – többek közt – az is, hogy a tanárok közül sokan itt végezték középiskolai tanulmányaikat és tanári képzettségük megszerzése után ide tértek vissza. Így történt ez Halbik Ciprián esetében is. A fiatal tanár ekkor 25 éves, pályafutásának első évében már meghatározó feladatokat látott el. Ő volt a felső 4 osztály hitszónoka, s ezt mindvégig megtartotta, ugyanígy a hittan tanítását is. Az első három évben osztályfőnöke a hatodik osztálynak, és ekkor tanította a magyar nyelvet is. 1867-ben vette át a magyar nyelv helyett a földrajz és a történelem tanítását, melyeket később mind a 8 osztályban oktatott. Egy tanévben – halálozás miatt – volt osztályfőnök és egy tanévben tanított szépírást is az említett tantárgyak mellett. Működésének utolsó évében ő volt az ifjúsági könyvtár öre. Az első években 13, később 14-15 óra volt a heti óraszám.

Általában 13 rendi és 2 világi tanár tanított a gimnáziumban 300-350 diákot, de minden évben volt a bentlakók mellett több magántanuló is. Az 1869-70-es értesítőben 446 tanulót találunk. Érdemes az összetételt is megemlíteni. Közöttük 70 izraelita, 7 német, 4 tót, 2 horvát és 1 olasz nemzetiségű volt. A már említett kiváló tanári kar munkájának köszönhető, hogy ezekben az években sikeres nevelés folyt az intézményben. Bizonyítás céljából említjük meg az *önképzőkör* és a *Diáksegélyező egylet* működését. Mindkettő az 1869-70-es tanévben alakult. A részletes elemzés helyett csak néhány kiragadott példa a két szervezet működéséről:

Az *önképzőkör* 1869. október 10-én alakult. Munkája nevéhez méltóan a tanulók tanórán kívüli nevelését, önképzését szorgalmazta: szavalatok, vitaszónoklatok, értekezések s felolvasások tartása szerepel a programban. Már az első évben vitát rendeztek a következő címen: *Hasznos-e a regény olvasás vagy káros?* Az önképzőkörnek volt könyvtára, melyet ekkor egyesítettek az ifjúsági könyvtárral s így 1218 kötetből kölcsönözhetek a tanulók. A könyveken túl olvashatták a körbe járatott lapokat is, pl. Fővárosi lapok, Magyarország és a nagyvilág, a Figyelő, Hazánk és a külföld, a Győri Közlöny, a Természet stb. Saját lapja is volt az önképzőkörnek Remény címmel, mely tanévenként 7-8 alkalommal jelent meg. Általában minden második vasárnap tartottak ülést, így 15-20 foglalkozás volt egy-egy tanévben. Írásos pályázatokat hirdettek, melyre tucatjával érkeztek dolgozatok, pl. 1875-76-ban 64 költemény, 9 beszély, 11 értekezés és 12 vegyes munka. A pályaművek díjazására az igazgatóság adott jutalmakat, de az ifjúság különböző rendezvényeiből is fordítottak erre a könyvek beszerzésén és a folyóiratok előfizetésén túl. Érdemes megemlíteni, hogy 1874-ben pl. a *Petőfi-báz* felújítására 7 forintot küldött az önképzőkör.

A *Diáksegélyező egylet* alakuló ülésén, 1870. március 25-én az igazgató elmondotta, hogy már 1818-ban megalakult egy hasonló egylet, de az nem volt nyilvános. Most 348 tagja van. Az alapító tagok 10 forintot fizetnek, a rendes tagok havi 10 krajcárt. *Pártoló* tag bárki lehet, aki adományaival támogatja az egyletet.

Feljegyezték, hogy az ifjú Batthyány Lajos, a kivégzett miniszterelnök unokája az induláskor 5 forintot adott.

Az egyesület minden évben támogatta a rászorulókat, ebben az évben pl. 187 forintot osztottak ki. Hasonló összegeket adtak a következő években is. Mindezek bizonyítják, hogy ebben a korszakban az oktatáson túl milyen nevelés, közösségi élet folyt a gimnáziumban. Ez a kiváló tanári kar együttes munkájának volt az eredménye, melyben ott volt Halbik Ciprián is. S, hogy nem kevés munkával, azt az is bizonyítja, hogy 12 éves győri tanársága után 1877-ben kinevezték a komáromi gimnázium igazgatójának, mely tisztséget két éven keresztül látta el.

A győri bő évtizedből néhány említésre méltó esemény Halbik Ciprián életéből. Az évkönyvekben többször szerepel a neve azok között, akik különböző tárgyakat adományoztak a gimnázium szertárainak, 1866-ban 1 db római érmet, 1869-ben egy cseppkövet.

Ez az időszak az apát életében a felkészülés éveit voltak, a későbbi irodalmi munkásságára és a feltöltődésre fordított nagyobb energiát. Keveset publikált, inkább külföldi utazásokat tett. 1867-ben kéthónapos időtartamra kért útlevelet a német államokba és 1869-ben a nyári szünetben Olaszországba utazott. A kiállított útlevélből tudunk meg néhány adatot Halbik Ciprián külsejéről is: termete közép, haja barna, szeme barna, orra rendes.

A győri tanári években kapcsolódott be a magyarországi pedagógiai egyesületek munkájába. 1869-ben az elsők között lett tagja az Országos Középiszkolai Tanáregyesületnek. A négy évtizeden át végzett munkájának elismerésül *Emléklevelet* kapott 1909-ben, amikor már tihanyi apát volt. Érdemeinek elismeréséről tanúskodik egy másik, 1886-ban kiállított *Díszoklevél* is, melyben tudatják, hogy az Országos Díjnoksegélyegylet tiszteletbeli dísztagjává választották. A gyakorlat, a tanítási munka mellett rendszeresen kutatott, adatokat gyűjtött és ezek felhasználásával a későbbi években sorra jelentek meg tanulmányai, pl. az általa szerkesztett Győri Nagy Képes Naptárban az 1877-78-as években, amikor több neves személy életrajzát publikálta.

A komáromi kétéves igazgatói munkája után visszakerült Pannonhalmára, ahol különböző tisztségeket töltött be, majd 1894-től a tihanyi apáti tisztséget látta el egészen haláláig.

PEDAGÓGIAI ELVEI

A ránk maradt írásokban több helyütt is megtalálhatók pedagógiai nézetei. A már említett Tanodai Lapok 1860-ban megjelent számában, melyben áttekintést nyújt az Észak-Amerikában működő iskolákról, elismerően említi, hogy a régebben alakult protestáns iskolák mellett egyre több városban jönnek létre katolikusok, s azt is pozitívnak tartja, hogy az egyház *a tudományok és irodalom ápolójaként és nevelőanyjaként tűnik föl*. Felsorolja, hogy pl. nagyon jól kezdődött az 1856. évi őszi tanév,

amikor már az egyház iskoláiban 1000 növendék tanul. A püspökök, akik szorgalmazzák a tanodák építését, arról is gondoskodnak, hogy tankönyvekkel is ellássák a tanulókat. Csatlakoztak a mozgalomhoz a katolikus könyvkereskedők, akik olcsó és katolikus szellemben írt tankönyvekkel látják el a kollégiumokat, a növeldéket. Dicsérőleg említ egy szerzetest, aki egymaga tíz év alatt tíz zárdát alapított. A sikerhez, az iskolák szaporodásához hozzátartozik, írja: „*az angolszász akaratérő, párosulva a katolikus szeretettel*”. A tanulmányban szinte visszacsengenek István király intelmei, Imre herceghez intézett szavai: „*Mert amiként különb-különb tájakról és tartományokból jönnek a vendégek, úgy különb-különb nyelvet és szokást, különb-különb példát és fegyvert hoznak magukkal, s mindez az országot díszíti, az udvar fényét emeli. . . Mert az egynyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő.*” Halbik szerint így szól a tanulság: „*. . . általában különbözö néptörzsek vegyületéből valami magasabb, nemesebb népfaj származik: így gyakran különbözö népjellemek párosításából magasabb, tökélyesebb jellem keletkezik*”. Megemlíti, hogy az államokban a katolikusok „*Zárdái és tanodáiban jól felkészülve finom nevelést ad, dicső székesegyházak emelkednek, melyekben a nagymise válogatott zenével tartatik. . . ápodlákat, ispotályokat, irgalmasnéne-társulatot, tébolydákat süketnémák számára iskolákat, szegények számára ápolóbázakat alapítanak*” – majd így fejezi be tanulmányát: „*Annyi bizonyos: hogy ezen történelem nélküli földön egyedül az egyház azon hatalom, mely a békéltenség, viszátkodás, érzékiség és fejetlenség közepett a társaság, föntartásának kizárólagos föltét lehet és leend.*”⁷

1893. július 4-én huszonötéves találkozójukat tartották meg Győrben a gimnáziumban végzett tanulók. A találkozón, mint akkori tanár, részt vett és felszólalt Halbik Ciprián. Beszédét nagy tetszéssel fogadták a volt tanítványok. Ebből idézek néhány részletet: „*. . . Váláskor az emberek rendszerint e szóval intenek egymásnak búcsút: viszontlátásra! S ha azután, mint oldott kéve, szertebullanak, kedvező és kedvezőtlen életbehatások alá kerülnek. . . Önök is ott vannak ma, tisztelt uraim, a honnét 25 évvel ezelőtt hivatásuk útjaira szerte rándulának, s az ünnep is, melyet találkozásuk örömeire rendeztek, az ígéret szentségén kívül a vázoltan kedélyi okokhoz hasonló impulzusokból nyert valósulást. S ide jövének, hogy a tiszta örömmek tengerében ismét megfüröszsék a létért küzdő lelket, hogy a kézszerítésben újra érezzék a szív régi melegét s hogy a szemekből kiolvassák azon barátság hűségét, mely érdeket még nem ismert! . . . De önökre tekintve, tisztelt uraim, a múltból egy édes benső viszonynak emléke int felém, azon időké, amidőn mi önökkel egy közös cél elé hosszú vándorútra keltünk . . . S miként a munka, melyet a szellem országában együtt végzünk, benső volt a viszony is amelyben egygyéforradtunk. Szív szólott a szívhez, ész az értelemhez. S míg a szellem látóköre tágult, a kedély idomult és nemesbült: a benső viszonynak egyre jobban éreztük gyengedségét és meghittségét, amely vonások az avatlan szemeknek rejtve maradnak. . . Mert ki tud a benső felindulásról, mely a nyelvnek*

a batás erejét kölcsönzi, az óvó, intő hangról, mely az ifjú szemébe fölszivárog, ha lelke megindulással tele? S ki érzi reszkető kezének melegét, mellyel a jobb-rafordulásnak adja zálogát? Két szívnek titka mindez, melyről avatlan szemeknek sejtelmök is alig van s az ifjú szív gyakran csak az érettebb és világánál érzi azok teljes jelentését... S a múlt idők e benső viszonyából folyólag köszöntöm itt is a magam és megbízóim nevében önöket tisztelt uraim, a szív ugyanazon melegével. Mellyel adóztam akkor, mikor önök a hazának még csak reményei valának. Azóta tetterős férfiakká izmosodtak, kik a társadalomnak hasznos szolgálatokat tettek s tenni még mindig hivatottak. ... De az idő nem is döntbet mindent romba, ... azért a férfikor sem adhatja fel eszményeit, sőt kell, hogy ezek vezessék életútjain, melyek rideg valóval alkalmasak megbékíteni a fáradt szívet.”⁸

A megjelent 23 volt tanuló közül szinte mindenki magas rangot ért el, sok ügyvéd, iskolaigazgató, plébános lett, sőt, volt közöttük főgimnáziumi igazgató, bécsi orvos, árvaszéki ülnök, tisztii ügyész is.

Pedagógiai elveit a tihanyi iskolaavató ünnepségen elmondott beszédéből idézem. Már tihanyi apát volt, amikor 1902-ben felépült az új iskola. Az építkezés mozgatója Halbik Ciprián apát volt. Az apátság 20 000 koronával járult hozzá a költségekhez és a tervek elkészítése után 1901. december 11-én beírhatták az építési naplóba: *A mindenható Istennek nevében az első kapavágás megtéetett.* A Napló szerint 1902. július 4-én befejeződött az építkezés és szeptember 28-án, számos illusztris vendég jelenlétében felavatták az iskolát. Az ünnepségen Halbik apát mondta az avatóbeszédet, melynek kézírata fennmaradt, de az újságok is közölték. Ez *tudatosan* felépített *szónoki* beszéd volt, melynek fő témái a következők: 1. Az első részben az iskoláról szólt. 2. A vallásról, mely az iskola főtárgya. 3. A tanítókról, a tanítóknak. 4. A szülőkhöz, s végül az 5. részben a gyermekekhez intézte szavait.

Bevezetésként az iskolát mint az egyház életfájának hajtását említi: *„1. Az iskola az egyház életfájának hajtása, isteni intézmény az egymást felváltó nemzedékek javára. Innét van, hogy minden hitvallásos iskola, mielőtt rendeltetésének átadatik, egyháziilag megszokott áldatni, ünnepélyesen felavattatni. Ez történt itt is... adjon az Úr a vezetőknek égi bölcsességet és isteni félelmet, hogy vallásos szellemben gondozzák a reájuk bízott ifjú nemzedéket ...”* Ezután felteszi a kérdést és válaszol is rá. *„Mert mi az iskola? Az iskola az ismeretek forrása, mely elménk sötét ködfátyolát eloszlatja, mert mi a napsugár a szemnek, az a tudás, az ismeret a léleknek. Az iskola kincsesbánya, melynek aranya gazdagokká tesz bennünket, tekintélyt is kölcsönöz, jólétet is szerez az embernek. Az iskola az a hely, hol hivatásos vezetők ajkairól szívja magába azokat az elveket, melyek az elmét földerítik, a szívet nemesítik. Az iskola végre az a hely, hol a fogékony szív és elme nem csak a földi boldogulásra szükséges előismereteknek juttat birtokába, hogy majdan a társadalomnak hasznos tagja legyen, hanem azoknak is, miket mint keresztény iskolában tudni és követni köteles, hogy egykor síron tú-*

li boldogságát is biztosítja. Igen, egy jó keresztény iskolában a gyermek nemcsak világi tárgyakban, hanem különösen a vallás magasztos igazságaiból nyer oktatást. Mit üdvünk szerzője tanított, tanítványai hirdettek, felfogásához mértén gyermekeknek mind előadottnak. És azok a kötetmek, melyek a teremtő, a megváltó, életadói és embertársai iránt való viszonyait szabályozzák, nemcsak elméjébe vésetnek, hanem azok gyakorlására buzdító ösztönzést nyer. Mert az iskola nem csak tanító intézet, főfeladata a nevelés, nevelés pedig vallás nélkül nem lehetséges.

2. Azért egy jó hitvallásos iskolának első főtárgya a vallás, a mivel iskola és egyház létszervesen forradnak össze s egymástól oly kevésbé különíthetők el, a mily kevésbé téphető le anyai emlékről merénylet nélkül a síró csecsemő, azért nem tesz jó szolgálatot sem a jelennek sem a jövőnek az, ki a két együvé tartozó intézmény szétválasztását erőszakolná! A mint egykor Üdvözítőnk tanítványainak mondotta: Engedjétek hozzám a kisdedeket, mert ilyeneké a mennyek országa: egy hivatásának élő lelkipásztornak s tanítónak sem lehet élénkebb vágya, óhaja, mint azokat látni seregleni maga körül, a kiket bivatva van rendeltetésök ismeretére vezetni, hazának, égnék fölnevelni. E tágas épületben – Istennek hála, ily üdvös ténykedésre papnak, tanítónak, ezentúl bőséges tér kínálkozik.

3. Az iskola áldásos hatását első sorban a tanító közvetíti. Ti tiszteletre méltó apostoli munkások, ismerjétek hivatástokat, ismerjétek kötelemeiteket. A ti kezeitekbe drága zálogok vannak letéve, hisz a szülők szeme fényét, az egyház gyermekeit s a baza reményeit bízta. Reátok. Menjetek, tanítsatok. Az igék nektek felsőbb küldetést jelöltek, híven csak szent vallásunk szellemében járhattok el, s felednetek nem szabad, hogy a vallás köteléke nélkül megrendülnek az állam, a társadalom oszlopai, sőt merő hitetlenek között társulás fönn sem állhat. Azért jobb szolgálatot egyháznak, hazának nem tehetek, mintha tevékenységték minden ágát vallásos szellem hatja át. Ne feledjétek, hogy miként a fa gyökér nélkül, az emberiség sem lehet el hit nélkül, a történelem meg napnál fényesebben bizonyítja, hogy a keresztény vallás polgárosította a világot, nélküle ismét vadságba süllyedne vissza. Kérlek azért az apostollal benneteket: Hivatástokban méltán járjatok el, azaz járjatok az evangélium fényében, ezen az ösvényen kalauzolja-tok a rátok bízott ifjúságot... Korán szoktassátok őket rendhez, mely lelke mindenek, mely Istentől jó, Istenhez vezet. És szoktassátok munkához, szorgalomhoz, mert miként a madár a repülésre, az ember dologra van teremtve...

4. Mégis csak ott várható tanítói üdvös eredmény, hol a szülők is búséges segítségnyújtást nyújtanak mindebből, ...vagyis ha a család és iskola karöltve működnek a gyermek nevelésében.

Nektek – keresztény szülők – különösen és első sorban szól az apostol intése: Neveljétek gyermekeiteket az Úr tanításában és fenyítékében. Ti vagytok a gyermek első tanítói, első nevelői, ti a családi élet apostolai. Nektek adta az Úr a gyermekeket, a ti kezeitekből fogja visszakövetelni azokat... Az első tanító,

az első nevelő intézet tebát a gyermekre nézve, a szülői ház, a család. Itt veszi a gyermek egész jövője, későbbi összes törekvése az egész alapot s az itt nyert benyomások szabályozólag, irányítólag hatnak ki a gyermek egész életére. S e tekintetben az anyáé az első és legfontosabb szerep, ő, kit a természet minden áldozat iránt fogékony szeretettel áldott meg, ő legyen az éltető nap, mely a gyermekeket, mit méhe hordott, a világra hozott, melengesse ápolgassa és nevelje. Középpontja ő a családnak... Jaj annak a családnak, hol az anya nem érzi át hivatását a kinek elviselhetetlen teher a nevelés fáradalma, melytől kereseti ürügyek alatt siet szabadulni. Hogy e kötelmi mulasztás mily szigorúan bosszulja meg magát, legyen intőjel annyi család boldogtalansága. Azért kérve intlek benneteket – keresztény anyák – szenteljétek magatokat gyermekeiteknek, éljétek nekik. Ne feledjétek, hogy amit szeretetből áldoztok, tesztek gyermekeitekért, az lesz ezeknek legértékesebb öröksége. ...Mindez azonban nem menti föl az atyát, hogy mint a családnak feje híven őrt álljon és figyeljen, vajjon a kívánatos mederben folyik-e e fontos érdek, vajjon a vakszeretet, a lágymelegség az anya nem ragadja-e káros végletekre, azért hol szükségét látja, tanáccsal, útbaigazítással, főleg okos fenytékkel támogassa az anya nehez munkáját. . . A szülői ház azonban nem adhat meg a gyermeknek mindent, mit ennek jövő hivatása igényel. . . S így az iskola nagy szerepet, nagy feladatot, még fontosabb kötelemeket vesz át a szülői háztól. . . úgy eredményesen sem folytathatja munkáját a szülők további közreműködése nélkül. . . Szükséges tehát, hogy a család és iskola egymást kiegészítőleg és egyértőleg hasson közre. (A szülőknak) . . .szent kötelemük oda is hatni, hogy a jó mag, mit az iskola ültet a gyermekek fogékony lelkébe ott-hon is ápolassék, nehogy a gonosz példa, az óvatlan beszéd miket a házi körben lát és hall a gyermek, lerontsa, mit az iskola keservesen épített. Szóval csak úgy várható tartós, üdvös eredmény, ha család és iskola karöltve működnek össze a gyermek nevelésében. . .

5. Hozzátok is van kedves gyermekek néhány jóra intő szóm. Ime, egy egészen új, díszes, tágas iskolaház emelt nektek egy jótékony kéz áldozata és véreid fáradalma. A helynek már csak ezek tulajdonságai is ösztönözzenek, ide szívesen eljárni. . . ne feledjétek, hogy az iskolaháznak legigazibb díszje a jó erkölcsös gyermek. Mert lehet egy iskola palotához basonló, de ha nem jóra való abban a gyermekek: akkor egy alacsony, szegényes faház, jó, engedelmes gyermekekkel értékesebb a fényes palotánál. . .

Neked pedig bitközség, midőn tulajdonodba bocsátom a kulcs jelvényeivel az épületet és a téged képviselő iskolaszéknek gondos örökösére bízom az iskola teljes díszben pompázzon és azon élő növények, kik ide ültetnek fejlődjenek, tenyészzenek és teremjenek jó gyümölcsöt e földi és az örök életre” – fejezte be avató beszédét az apát.⁹

A beszéd után a közönség körmenetben vonult vissza az apátság templomba, ahol Halbik Ciprián apát mondott ünnepi misét.

1924. július 31-én tartotta gyémántmiséjét s ez ünnepi alkalomból Magyarország kormányzója kinevezte kormányfőtanácsossá.

Halbik Ciprián apát 1927. március 28-án halt meg a balatonfüredi szanatórium-ban és március 30-án temették el az apátsági templomba. Emlékére a szülőfaluban, Dákán, az ott működő Szülőföld Baráti Kör 1997-ben, halálának 70. évfordulóján, tudományos emlékülést rendezett.

JEGYZETEK

- ¹ Fejér, VIII.6. 51.
- ² KSH. Lakossági nyilvántartás.
- ³ A nyárádi plébániában megkeresztettek könyvének kivonata Ezernyolcszázkettedik évről.
- ⁴ Tóth Dezső (2001): *Dáka iskolatörténete*. Veszprém: Szülőföld Baráti Kör. 97.
- ⁵ Gimnáziumi Értesítő.
- ⁶ Gimnáziumi Értesítő.
- ⁷ *Tanodai Lapok*, 1860. Elemi oktatás és népnevelés rovatcím.
- ⁸ *Győri Hírlap*, 1893. július 6. 3-4.
- ⁹ Kézirat, ill. A tihanyi ünnep = *Veszprémi Hírlap*, 1902. október 5.

KÖZLEMÉNYEK

NEVELÉSTÖRTÉNETI ÉVFORDULÓK (2011-2015)¹

KELEMEN ELEMÉR

Anniversaries and jubilees in the history of education (2011-2015) – *An outstanding character in the study and research of history of education in Hungary compiled this calendar of anniversaries, in which important Hungarian and foreign anniversaries have been collected with the purpose partly to help ongoing research projects and partly to give ground for preparing jubilee events and commemorations.*

2011

- 400 éve (1611)** ➤ rendelte el a nagyszombati zsinat a plébániákhoz tartozó iskolás gyermekek összeírását
- 300 éve (1711)** ➤ jelent meg Halléban – *Bárány György* fordításában – A. H. *Francke* nevelésről szóló műve
➤ született *Hume*, Dávid
- 250 éve (1761)** ➤ nevezte ki *Mária Terézia* az iskolaügyek magyarországi protektorává *Barkóczy* Ferenc hercegprímást
➤ jelent meg Bécsben *Pray György* *Annales veteres Hunnorum, varorum et Hungarorum* című műve
➤ született Diószegi Sámuel
- 225 éve (1786)** ➤ királyi rendelet (*II. József*) intézkedett a tanév szeptember 1-jei megkezdéséről
➤ adta ki a budai Egyetemi Nyomda Ignaz *Felbiger* módszertani kézikönyvét (*Kern des Methodenbuches, besonders für Landschulmeister in der kaiserl. königl. Staaten*)
➤ királyi rendelet vonta meg – a piaristák, a ferencesek és a minoriták kivételével – a katolikus szerzetesrendek működési jogát
➤ *II. József állatorvosi tanszék* létesítését rendelte el a *pesti egyetemen*
➤ született *Fáy* András; *Guzmics* Izidor; *Hetényi* János

- 200 éve (1811)** ➤ az országgyűlés alsó táblája törvényjavaslatot dolgozott ki a *magyar nyelv használatának* kiterjesztésére
➤ született *Belinszkij*, Visszarian Grigorjevics; *Thun*, Leo
- 175 éve (1836)** ➤ helytartótanácsi tilalom korlátozta a *középiskolai önképzőkörök és olvasótársaságok* tevékenységét
➤ megalakult a *Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület*
➤ kiadták *Bezerédj Amália Flóri könyve* című gyermekkönyvét
➤ született *Dobroljubov*, Nyikolaj Alexevics; *Matolay* Elek
- 150 éve (1861)** ➤ a hatálytalanított *Entwurf* helyett *új gimnáziumi tantervet* vezettek be a magyarországi középiskolákban
➤ a bukovinai és romániai katolikus magyarok kulturális gondozása céljából megalakult a *Szent László Társulat*
➤ született *Baldwin*, James Mark; *Steiner*, Rudolf; *Szterényi József*
- 125 éve (1886)** ➤ adták ki a *törvényhatóságokról szóló 1886. évi XXI. és a községekéről szóló 1886. évi XXII. törvénycikket*
➤ megalakult a *Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete* (TITOE)
➤ kiadták a TITOE lapját, a *Magyar Tanítóképzőt*
➤ megjelent – *Verédy* Károly szerkesztésében – a *Paedagogiai Encyclopaedia, különös tekintettel a népoktatás állapotára*
➤ *Gárdonyi* Géza Győrött megalapította a *Tanítóbarát* című lapot
➤ megjelent az *Izraelita Tanügyi Értesítő*
➤ felépült a *budapesti Tudomány Egyetem* központi épületének Szerb utcai szárnya; átadták az egyetem Múzeum körüli természetrajzi épületét
➤ született *Balanyi* József; *Barlett*, Frederick Charles; *Dékány* István; *Flanagen*, Edward Joseph; *Kanizsai* Dezső; *Nemes* Lipót
- 100 éve (1911)** ➤ *Gyermektanulmányi Múzeum* létesült Budapesten
➤ megalakult az *Országos Szabadoktatási Tanács*
➤ a budapesti Tudományegyetem *Bölcsészettudományi Karát* a Műegyetem korábbi – Múzeum körüli – épületében helyezték el
➤ született *Baróti* (Kratochfill) Dezső; *Faragó* László; *Kálmán* György; *Lénárd* Ferenc; *Teleki* Géza

- 75 éve (1936)**
- megjelent a *tanoncoktatásról szóló 1936. évi VII. és a kisdudóvársról szóló 1891. XV. tc-et módosító 1936. évi XXIII. törvény*
 - miniszteri rendelet jelent meg az *Országos Felsőoktatási Tanács* létesítéséről, illetve az *Országos Közoktatási Tanács* újjászervezéséről
 - ülésezett az *Országos Felsőoktatási Kongresszus*
 - miniszteri rendelet intézkedett a *szünidei házi feladatok, írásbeli dolgozatok és kötelező olvasmányok mellőzéséről*
 - létrehozták az *Oktatófilmek Országos Bíráló Bizottságát*
 - Sárospatakon megkezdte munkáját az első *népfőiskolai tanfolyam*
- 60 éve (1951)**
- adták ki az *Állami Egyházügyi Hivatal* felállításáról rendelkező *1951. évi I. törvényt*
 - kiadták az *általános iskoláról, illetve a tankötelezettség újraszabályozásáról szóló 1951. évi 15. sz. törvényerejű rendeletet*
 - miniszteri rendelet intézkedett az *általános tanulmányi felügyelet* bevezetéséről
 - kormányhatározat rendelte el a *levelező oktatás bevezetését a felsőoktatásban*
 - megnyílt a *pedagógiai újítók első országos kiállítása*
 - miniszteri rendelet született a „*Kiváló pedagógus*” kitüntetéséről és a *pedagógusnapról*
 - az *1951. évi 25. sz. tvr.* alapján létesült a *Veszprémi Vegyipari Egyetem*
 - megjelent a *Pedagógiai Szemle*
- 50 éve (1961)**
- alakult meg az *IEA* (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a Nemzetközi Pedagógiai Teljesítményértékelési Társaság
 - elfogadták a *Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvényt*
 - az 1027/1961. Korm. sz. határozat rendelkezett az ifjúság részére nyújtandó *pályaválasztási tanácsadásról*
 - újra megjelent – az MTA Pedagógiai Bizottságának gondozásában – a *Magyar Pedagógia*
- 40 éve (1961)**
- elfogadták az *ifjúságról szóló 1971. évi IV. törvényt*
 - bevezették az *Óvodai Nevelési Programot*
 - létrejött az *Országos Pályaválasztási Tanácsadó Intézet*
 - *egyetemi rangot* kaptak a *művészeti főiskolák*

- 25 éve (1986)** ➤ *miniszteri rendelet* jelent meg az *alapfokú* (13/1986.sz.), a *középfokú* (15/1986.sz.) és a *felsőfokú* (20-25/1986.sz.) *oktatási intézményekről*, a *szaktanácsadói rendszer kialakításáról*, valamint az általános és középiskolai *igazgatói kinevezésekhez kapcsolódó tantestületi vétőjogról*
- megnyílt *Battonyán* az első magyarországi *SOS gyermekfalu*
 - megalakult Sárospatakon a *Magyar Comenius Társaság*

2012

- 500 éve (1511)** ➤ dolgozta ki *Tolnai Máté* pannonhalmi apát a *magyarországi bencés rend reformját*
- 350 éve (1658)** ➤ *Apafi Mihály* erdélyi fejedelem a megszűnt gyulafehérvári akadémia helyett *Nagyenyeden* új *református kollégiumot* (Collegium Bethlenianum) létesített
- született *Bentley, Richard*
- 300 éve (1712)** ➤ *III. Károly* leiratban biztosította a protestáns rendeket az 1681. és az 1687. évi *vallásügyi törvények megtartásáról*; a *vallási sérelmek ügyében országgyűlési bizottságot* állítottak fel
- született *Rousseau, Jean-Jacques*
- 250 éve (1762)** ➤ *Migazzi Kristóf* püspök *nemesi kollégiumot* (Theresianum) létesített *Vácott*
- 225 éve (1787)** ➤ királyi rendelet (*II. József*) írta elő a *német nyelv kötelező oktatását* minden közép- és felső szintű iskolában
- a pesti egyetem Orvosi Karán megkezdte működését az *állatorvosi intézet* (Institutum Veterinarium)
 - született *Guizot, François Pierre Guillaume*;
- 200 éve (1812)** ➤ a helyi normaiskolák tagozataként *Aradon román, Szentendrén szerb nyelvű ortodox tanítóképző* kezdte meg működését.
- született *Herzen, Alexander Ivanovics; Peregriny Elek*
- 175 éve (1837)** ➤ nyílt meg *Tolnán* az *első bazai óvóképző*
- *tanítóképző tanfolyam* indult a *nagykőrösi református kollégiumban*
 - született *Gutzmann, Albert; Mihályik Szidor*

- 150 éve (1862)** ➤ *Tanárvizsgáló Bizottság*ot hoztak létre a pesti egyetemen
 ➤ a *gimnázium* minden osztályában *kötelező tantárgy* lett a *német* nyelv
 ➤ megjelentek az *első női növendékek* a *pesti kisdedóvó képzőben*
 ➤ született *Beke Manó; Bergemann, Paul; Berkes János; Geőcze Sarolta; Kvac sala János*
- 125 éve (1887)** ➤ törvény rendelkezett az iskolába lépő gyermekek *himlő elleni oltásának igazolásáról*
 ➤ *egyéves tanítóképző intézeti tanári tanfolyam* indult a *budai Paedagogiumban* polgári iskolai tanítók számára
 ➤ *Mihalovich Ödön* zeneszerző lett az Országos Színészeti Tanoda és a Zeneakadémia összevonásával létesített *Országos M. Kir. Zene- és Színművészeti Akadémia* igazgatója
 ➤ született *Husztai József; Parkhurst, Helen; Pólya György; Vajtbó László; Watson, John Broadus*
- 100 éve (1912)** ➤ alakult meg *Genfben* a *Rousseau Intézet* (Institute Jean-Jacques Rousseau)
 ➤ elfogadták a *debreceni* és a *pozsonyi tudományegyetem* létesítéséről szóló *1912. évi XXXVI. tc-t*
 ➤ megalakult a *Magyar Cserkészszövetség*
 ➤ létrejött a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium*
 ➤ Pesten ülésezett a *népiskolai tanítók hetedik országos gyűlése*
 ➤ vallás- és közoktatásügyi miniszteri körrendelet jelent meg, a tanítóknak a *gyermekvédelem* és a fiatalok pártfogásba (patronázs) vétele terén kifejtendő tevékenységéről, valamint a *tanfelügyelőségi iskolalátogatók* részére kiadott szervezeti szabályzatról és utasításról
 ➤ a kormány *Kiviteli Akadémiát* állított fel *Fiumében*
 ➤ született *Ilku Pál; Majzik Lászlóné; Székely Endréné*
- 75 éve (1937)** ➤ megjelent Szegeden a *Nevelésügyi Szemle*
 ➤ született *Gáspár László; Kozéki Béla; Vastagh Zoltán*
- 60 éve (1952)** ➤ minisztertanácsi határozat született a *felsőoktatási felvételi vizsgák* bevezetéséről; a *zeneoktatási intézmények egységes szervezetéről*
 ➤ létrejött a *Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet*
 ➤ megjelent a *Felsőoktatási Szemle*

- 50 éve (1962)** ➤ az MSZMP VIII. kongresszusa határozatot fogadott el a *tanulójfjúság származás szerinti kategorizálásának eltörléséről*
 ➤ megszervezték az *Országos Pedagógiai Intézetet*
 ➤ kormányrendelet a *felsőfokú technikumok* létesítéséről
 ➤ törvényerejű rendelet a tízéves *tankötelezettségről*; az alsó fokú oktatási intézmények összevonásáról (*körzetesítéséről*); a *felsőoktatási intézmények szervezeti és működési szabályairól*; a *Nyíregyházi Tanárképző Főiskola* létrehozásáról
 ➤ megjelent a *Biológia Tanítása* és a *Fizika Tanítása* című módszertani szaklap
- 40 éve (1972)** ➤ kiadták a *Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) Központi Bizottságának oktatáspolitikai határozatát* („az állami oktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól”)
 ➤ megalakult a *Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Pedagógiai Kutatócsoportja* (PKCS)
 ➤ miniszteri utasítás született a *nevelési tanácsadók* létrehozásáról
- 25 éve (1987)** ➤ megalakult a *Kiss Áron Magyar Játéktársaság*
- 20 éve (1992)** ➤ létrejött a *Kodolányi János*ról elnevezett első hazai *alapítványi főiskola*

2013

- 350 éve (1659)** ➤ született *Francke, August*
- 300 éve (1713)** ➤ született *Diderot, Denis*
- 250 éve (1763)** ➤ nyitotta meg kapuit a *selmebányai bányatisztképző iskola*
 ➤ *Szencen* – piarista vezetéssel – *gazdasági iskola* (Collegium Oeconomicum) létesült
 ➤ Bécsben megjelent *Pray György Annales Regnum Hungariae* című történeti munkája
 ➤ született *Jean Paul* (Richter), J. P. Friedrich
- 225 éve (1788)** ➤ született *Schopenhauer, Artur*
- 200 éve (1813)** ➤ született *Eötvös József; Kolping, Adolf; Majer István*

- 175 éve (1834)** ➤ *Selmecbányán* egyesült az *Erdészeti Tanintézet* és a *Bányászati Akadémia*
➤ született *Mach, Ernst; Schvarz Gyula*
- 150 éve (1863)** ➤ *új osztályozási rendet* vezettek be a nép- és középiskolákban
➤ *román nyelvű* görög katolikus *tanítóképző* létesült *Balázsfalván*; *német nyelvű* evangélikus *Nagyszebenben*
➤ *Keszthelyen* alsó fokú mezőgazdasági szakiskola (*földműves iskola*) nyílt
➤ megjelent az *iskolai testnevelés* első magyar nyelvű szakkönyve, *Zimányi József: Testgyakorlattan*
➤ megalakult a *Nemzeti Torna Egylet (NET)*
➤ született *Arany Dániel; Bély Mihály; Dreisziger Ferenc; Gaál Mózes; Gárdonyi Géza; Peres Sándor; Rátz László; Rickert, Heinrich Tomcsányiné Czukrász Róza*
- 125 éve (1888)** ➤ jelent meg az *Egyetemi Lapok*, a budapesti egyetemi ifjúság lapja
➤ született *Chmaj, Ludwig; Kretschmer, Ernst; Magyary Zoltán; Makarenko, Anton Szemjonovics; Szinyei Merse Jenő; Váradi József, Várkonyi Hildebrand Dezső*
- 100 éve (1913)** ➤ elfogadták a *tanítók és óvónők fizetésrendezését* szabályozó törvényeket el (1913. évi XV., XVI., XXXIX., XL. tc.)
➤ megnyílt az *I. Gyermektanulmányi Kongresszus és Kiállítás*
➤ megalakult az *Országos Testnevelési Tanács*
➤ rendelet írta elő a *középiskolai testgyakorló körök* (sportkörök) szervezését
➤ *Pedagógiai Filmgyár Részvénytársaság* alakult *oktatófilmek* készítésére
➤ született *Benda Kálmán; Gergely Márta; Pálffy Sándor; Ködöböcz József*
- 75 éve (1938)** ➤ fogadták el a *gyakorlati irányú középiskolákról* szóló *1938. évi XIII. törvényt*, valamint a *tanítóképzésről* szóló *1938. évi XIV. törvényt*
➤ megjelent a *kisebbségi iskolák új tanterve*;
- 60 éve (1953)** ➤ jelent meg a *kisdedovásról* szóló *1953. évi III. törvény*
➤ megindult az *általános és középiskolai levelező oktatás*

- 50 éve (1963)**
- új tantervet és *Nevelési Tervet* vezettek be az *általános iskolákban*
 - miniszteri rendelet szabályozta a *felsőoktatási intézményekbe való felvétel* rendjét
 - ülésezett az *első országos felnőttoktatási konferencia*
 - újra megnyílt a *bécsi Collegium Hungaricum*
 - megjelent *A Tanító Munkája* című szakfolyóirat
 - indult a Magyar Rádió *Iskolarádió*, illetve a Magyar Televízió *Iskolatelevízió* című sorozata és a „Ki miben tudós” vetélkedője
 - megszületett a *Nemzetközi Érettségi (Baccalaureat International)* gondolata
- 40 éve (1973)**
- megalakult az *MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága*
 - kormányhatározat született „a *pedagógiai kutatásokkal kapcsolatos kérdésekről*”, illetve kormányrendelet jelent meg „a *köznevelés fejlesztését szolgáló kutatásokról*”
 - megkezdte működését az *Országos Oktatástechnikai Központ (OOK)*
 - létrejött az *Országos Szakfelügyeleti és Továbbképzési Központ*
 - a *szakmunkásképző intézetek irányítása* a szaktárcáktól a tanácsokhoz került
- 25 éve (1988)**
- megalakult az *Országos Rektori Konferencia*
 - az MSZMP KB állást foglalt a *felsőoktatási diákszervezetek létrehozásáról*
 - új, *független pedagógus szervezetek* – szakszervezet, kamara – jöttek létre, megalakult a *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete*
 - elfogadták a *Szakképzési Alapról* szóló *1988. évi XXIII. törvényt*
 - alternatív tantervként oktatható a Zsolnai-féle „*értékközvetítő és képességfejlesztő program*”
 - megalakult a *Magyar Népfőiskolai Társaság*
- 20 éve (1993)**
- az Alkotmánybíróság döntött az *állami iskolák vallási és világi semlegességéről*
 - az Országgyűlés elfogadta a *szakképzésről* szóló *1993. évi 76.*, a *közoktatásról* szóló *1993. évi 79.*, és a *felsőoktatásról* szóló *1993. évi 80. törvényt*

- megkezdte működését az újjászervezett *Országos Köznevelési Tanács* és az *Országos Közoktatás-politikai Tanács*
- összeült a *VI. Nevelésügyi Kongresszus*
- az Országgyűlés jóváhagyta a *Károli Gáspár Református Egyetem* létrehozását

2014

- 650 éve (1364)** ➤ alapították a *Krakkói Egyetemet*
- 300 éve (1714)** ➤ *Bél Mátyás* lett a *pozsonyi evangélikus gimnázium* rektora
- 250 éve (764)** ➤ hozta létre *Mária Terézia* a pozsonyi székhelyű *magyar Tanügyi Bizottságot* (Comissio Studiorum)
- 225 éve (1789)** ➤ jelent meg Komáromban a *Mindenes Gyűjtemény* első száma
- 200 éve (1814)** ➤ hivatalosan is megnyílt a pesti egyetem bölcsészkarán „*a felsőbb neveléstudomány*” tanszéke, első tanára *Krobót János*
- helytartótanácsi rendelet jelent meg *a magyar nyelvtan tanításáról (beti két óra) a gimnáziumok V-VI. osztályában*
- született *Bonitz, Hermann; Rapos József; Rónay Jácint János; Tavasi Lajos*
- 175 éve (1839)** ➤ született *Bokelberg Ernő; Molnár Aladár; Rill József; Willmann, Otto*
- 150 éve (1864)** ➤ *Országos Gazdászati és Erdészeti Tanintézet* létesült *Keszthelyen*
- született *Balogh Jenő*, a hazai gyermekvédelem egyik úttörője; *Friml Aladár; Gockler Lajos; Juba Adolf; Kürschák József; Pikler Gyula; Roboz József; Vángel Jenő; Vig Albert; Weber, Max; Zigány Zoltán*
- alapította *Reddie* az első „új iskolát”, az *Abbotsholme*-ot
- 125 éve (1889)** ➤ jelent meg *Az én újságom* című képes gyermeklap
- született *Kárpáthy Ottó; Révész Imre; Rubinstejn, Szergej Leonyidovics; Sík Sándor*

- 100 éve (1914)** ➤ fogadták el az *1914. évi XXXVI.* törvénycikket „a nem állami tanárok, a felső nép- és polgári iskolai, valamint a gyógypedagógiai tanítók, s azok özvegyeinek és árváinak ellátásáról”
- továbbképző jellegű *közgazdasági osztályt* szerveztek a Műegyetemen
- született *Arriés, Philippe; Bori István; Budó Ágoston; Földes Éva; Péter Ernő; Róna Borbála; Zibolen Endre*
- 80 éve (1934)** ➤ született *Illyés Sándor*
- 75 éve (1939)** ➤ az *1939. évi II. törvény* kiterjesztette a *levente-kötelezettséget* az iskolába járó *14 év feletti tanulókra*; miniszteri rendelet intézkedett a nyilvános iskolák tanszemélyzetének a leventeképzésben és a leventeegyesületek irányításában való közreműködéséről
- létrejött a *Bolyai Kollégium* a szegényparaszt származású egyetemi hallgatók támogatására
- 60 éve (1954)** ➤ jelent meg az *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól*
- Budapesten megnyílt a *Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI)*
- 50 éve (1964)** ➤ az 1964. évi 11. sz. tvr. intézkedett „*az oktatásban alkalmazott megkülönböztetés elleni küzdelemről*” szóló UNESCO-egyezmény elfogadásáról
- a Magyar Televízió (MTV) megkezdte az *iskolatelevíziós műsorok* sugárzását
- minisztertanácsi rendeletet adtak ki „a tanulmányi feltételekben *hátrányos helyzetben lévő tanulók segítéséről*”
- első ízben rendezték meg a *Szegedi Nyári Egyetemet*
- megjelent az *Ének-zene Tanítása* című szakmódszertani folyóirat
- 40 éve (1974)** ➤ az 1974. évi 13. sz. tvr. rendelkezett a *tanítóképző intézetek főiskolává szervezéséről*
- minisztériumi állásfoglalás született a *megyei pedagógus-továbbképzési intézetek (kabinetek)* feladatairól, működéséről és kapcsolatrendszeréről”
- létrejött a *Közművelődési Alap*

- minisztériumi utasítás jelent meg a *fakultatív tárgyak* bevezetéséről a *gimnáziumban*
 - miniszteri rendeletet adtak ki az iskolai *pedagógiai kísérletekről, kísérleti iskolákról és bázisiskolákról*
 - létrejött a *Szombathelyi Tanárképző Főiskola*
 - megalakult az *Országos Diáksport Tanács*
- 25 éve (1989)**
- miniszteri rendelet jelent meg az *iskolai kísérletek* engedélyezéséről, az orosz nyelv kötelező oktatásának eltörléséről, illetve a *fakultatív idegennyelv-oktatásról*;
 - újjáalakult a *Magyar Cserkészszövetség*
 - *Nemzetközi Hungariológiai Központ* létesült Budapesten
 - *főiskolai* rangot kapott a *Mozgássérültek Pető András Nevelőintézete* létrejött a *Nemzetközi Pető András Közalapítvány*
 - megkezdődtek a *Nemzeti Alaptanterv (NAT)* munkálatai
- 20 éve (1994)**
- kormányrendelet jelent meg a *NAT tantervi alapelveiről*

2015

- 500 éve (1515)**
- született *Neri*, Filippo (Néri Szt. Fülöp); *Ramus*, Petrus (Pierre de la Ramée)
- 350 éve (1665)**
- *akadémiává* fejlesztették az *eperjesi evangélikus kollégiumot*
- 300 éve (1715)**
- az *1715. évi LXXIV. tc.* a *király főfelügyeleti jogát* valamennyi hazai nevelési-oktatási intézményre kiterjesztette
 - az *1715. évi CII. tc.* értelmében *magyar honosítást* nyert *piarista rend Kecskeméten* rendházat létesített;
 - született *Maróthi* György
- 250 éve (1765)**
- született *Klein*, Johann Wilhelm
- 200 éve (1815)**
- született *Don Bosco* (Bosco Giovanni); *Helvetius*, Claude-Adrien; *Stoy*, Karl Volkmar; *Veres Pálné*, *Beniczky* Hermin
- 175 éve (1840)**
- a *Pest-Budai Hangászegyesület* alapításaként *énekkiskola* létesült Pesten
- 150 éve (1865)**
- megnyílt az *Országos Színi Tanoda*

- megnyílt a *kesztbelyi Erdészeti és Gazdasági Tanintézet*
 - született *Czike Imre; Dalcroze, Émile Jacques; Jankovich Béla; Lukács György*
- 125 éve (1890)**
- az *1890. évi XXX. tc.* megszüntette a *kötelező görögnyelv-oktatást* a gimnáziumokban
 - Budapesten rendezték meg a *népiskolai tanítók negyedik országos gyűlését*
 - rendelet írta elő a *középiskolai tanulók országos sportversenyének* megrendezését (atlétika, torna)
 - megnyílt az *első hazai logopédiai intézet Aradon*
- 100 éve (1915)**
- nyílt meg Budapesten a *Családi Iskola* és az *Új Iskola* elnevezésű elemi iskola
 - miniszteri rendelet szabályozta a *hadiérettségit*
 - született *Gáspár Árpád; Kiss Gyula; Kolta Ferenc; Szokolszky István*
- 75 éve (1940)**
- jelent meg az *1940. évi XX. tc., az iskoláztatási kötelezettségről* és a *népiskoláról*
 - *állami kereskedelmi középiskola* nyílt *Nagyváradon, Érsekújvárott, Kolozsvárt és Szatmárnémetiben*
 - felavatták a *szegedi Horthy Miklós Tudományegyetemet*
 - újraindult az oktatás a *kolozsvári Ferenc József Tudományegyetemen*
 - az *1940. évi XXXIX. tc.* szabályozta az egyetemi és főiskolai hallgatók felvételét
 - megkezdte működését a *balatonboglári lengyel gimnázium és líceum*
- 60 éve (1955)**
- jelent meg az *1955. évi 37. sz. törvényerejű rendelet* az ipari, valamint az *1955. évi 38. a közgazdasági technikumról*
- 50 éve (1965)**
- jelent meg az *Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) Politikai Bizottságának határozata* „*az oktatási reform eddigi végrehajtásának főbb tapasztalatairól és a további feladatiról*”, amely lényegében hatályon kívül helyezte a 1961. évi III. törvényt
 - miniszteri rendelet írta elő az *új gimnáziumi tanterv* bevezetését

- megkezdődött a technikumi képzést felváltó *szakközépiskolai képzés*
 - megjelent a *Tévépedagógia* című módszertani folyóirat
- 40 éve (1975)**
- felavatták a zánkai *Baltoni Úttörővárost*
 - *tanítóképző főiskolaként* folytatta tevékenységét a *budapesti, a győri, a jászberényi és a kaposvári tanítóképző intézet*
 - létrejött az Oktatási Minisztérium *Vezetőképző és Továbbképző Intézete*
- 25 éve (1990)**
- jelent meg az *1990. évi IV. törvény a lelkiismereti szabadságról, a vallásszabadságról és az egyházakról*
 - az *1990. évi XXIII. törvény* módosította az *oktatásról* szóló 1985. évi I. törvényt
 - miniszteri rendeletek jelentek meg az *alap- és középfokú nevelési oktatási intézményekről* szóló 1986. évi rendeletek módosításáról;
 - megkezdte működését az *Országos Pedagógiai Intézet (OPI)* helyébe lépett *Országos Közoktatási Intézet (OKI)*, valamint a *Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI)*
 - *Pannonhalmán* rendezték meg a *kísérleti-alternatív iskolák országos tanácskozását*
- 20 éve (1995)**
- *módosították a közoktatásról és szakképzésről* szóló 1993. évi törvényeket
 - országgyűlési határozat született a *felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről*
 - a kormány elfogadta a *NAT új követelményeket tartalmazó változatát*
 - a Művelődési Minisztérium közzétette „*A közoktatás fejlesztési stratégiája*” című vitairatát
 - kormányrendelet intézkedett a *tandíjról* és a felsőoktatási intézetek *hallgatóinak nyújtható támogatásáról*
 - *négy évfolyamos alapképzés* indult a *tanítóképzős főiskolákon*

IRODALOM

- Kardos József–Kelemen Elemér (1996): *1000 éves a magyar iskola.* Korona Kiadó, Budapest.
- Kardos József–Kelemen Elemér–Szögi László (2000): *A magyar felsőoktatás évszázadai.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Báthory Zoltán, Falus Iván főszerk. (1997): *Pedagógiai Lexikon. I-III*. Keraban Kiadó, Budapest

JEGYZETEK

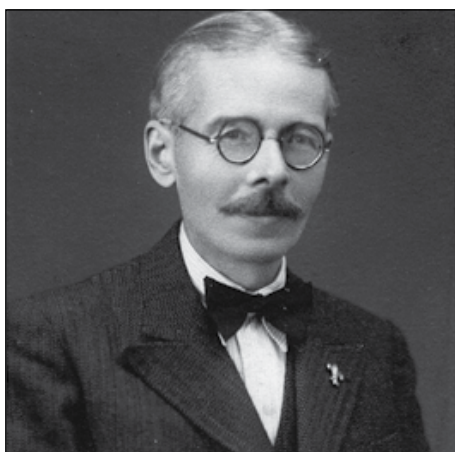
- ¹ Emlékeztető összeállításunkkal a következő évek neveléstörténeti évfordulóhoz kapcsolódó rendezvények, konferenciák szervezőit, illetve a kutatói tájékozódást kívánjuk segíteni.

„VILÁGÍTÓ MÉCSES”

KUTASI ÖDÖN TANÍTÓ-ÍRÓ ÉLETE ÉS PÁLYAKÉPE

BÉKÉSI KATALIN

The life and carrier of Ödön Kutasi, a writer and elementary school teacher – *Elementary school teacher in Hungarian elementary education are concepts with such high prestige that is still cherished in public thinking. The author introduces the carrier of a teacher and writer, who worked alone in elementary school for many decades and published excellent studies in pedagogy. Although he was made schoolmaster in a bigger school later on, he continued publishing.*



„Már maga ez a szó: ‚tanító’ – fogalom. Fogalom, melynek viselője szegényes életet, melegen szerető szívet, szépért, nemesért lelkesülő lelki felkészültséget hoz magával. Ezért kap csekély fizetést, sok és nagy mellőzést.

A tanyai tanító meg egy egészen különös fogalom, aki az általános tanítói sorson túl még a remeteséget is magára vállalja. Apostolává válik a környéknek, vagy elfásul. Kiszakad a kultúrzsükségletek forrásából. A magával vitt tudásból és lelki felkészültségből oszt, oszt míg elér a véghez. A küzdés, a nélkülözés közös tanítói sors, de a tanítónak a lelkén él az élet öröme, hisz ő a lelkek kertésze. A kertésznek pedig öröme telik kedvenceinek fejlődésében. Boldogan szemléli, miként fejlődik a gyenge csírából a ragyogó szép virág: a gyermeki lélek.”¹

Az idézett gondolatok Kutasi Ödön² tanító-író tollából származnak, aki bár 23 esztendőn át a szegedi tanyavilágban (a nagyistváni majd az irodasori iskolában) tanítókodott, mégsem fásult bele a remeteéletbe, hanem sok más tanyai tanító kollégájához hasonlóan ő is apostola volt az oktatásnak és népművelésnek olyan időkben, amikor egyedül ők éltek tanult emberként elzárva a világtól.³

S bár a tanyai élet számára is egyfajta elzártságot jelentett a külvilág kulturális és tudományos közegéből, ő mégis meglelte benne a legszebbet, e zárt kis élettereknek minden különlegességét. Méltán példázza mindezt *Bérföldes magyarok*⁴ című novelláskötete, és az, hogy a múlt század első felében a hírlapirodalom és az irodalmi folyóiratok révén folyamatosan jelen volt az irodalmi életben. Tárcanovellái, meséi, műkedvelő előadásra szánt jelenetei, ünnepi beszédei, pedagógiai és méhészeti szakcikkei helyi és országos napilapokban, folyóiratokban láttak napvilá-

got. Irodalmi munkásságának elismeréseként az Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság (1922), a szegedi Dugonics-Társaság (1932) és a Tömörkény Társaság is rendes tagjává választotta.

A 2010-es esztendő Kutasi balálának 50. évfordulója, írással neki és a mára már bezárt tanyai iskoláknak szeretnék emléket állítani.

A szegedi születésű Kutasi Ödön (1885-1960) maga is tanyai iskolában, Szentmihálytelken és Nagyszéksóson végezte el az elemi iskolát. A bizonyítvány szerint az „ernyedetlen” szorgalmú fiúcska 1896-ban az elemi iskola ötödik osztályát is kitűnő eredménnyel zárta. Tanítója, Jahoda Ferenc, a szülőket rábeszélte arra, hogy taníttassák a fiukat. Ez a rábeszélés nem is ment nehezen, mert a szülők mindketten írni-olvasni tudó emberek voltak. A 11 éves gyermek 1896 őszén így került a szegedi II. számú Polgári Fiúiskolába. Az irodalomhoz való vonzódása már itt megmutatkozott.

Eredetileg falusi jegyző szeretett volna lenni, ezért tovább tanult az akkor kísérletképpen megnyitott V. osztályban. (Abban, hogy a szülei továbbra is támogatták tanulmányait, nagy szerepet játszott az, hogy tizennégy éves korában fejjel leesett egy szénakazalról, s agyrázkódást kapott. Ennek következménye a gyakori fejfájás és az erős szemüveg lett. Nem meglepő, hogy az alacsony, vékony termetű gyermeket szülei nem szívesen fogták volna be a földművelés fárasztó, sokszor küzdelmes munkába.) Ám mire a VI. osztályt is elvégezte – jeles eredménnyel⁵ –, akkorra ezzel a végzettséggel már nem lehetett jegyzői pályára menni.

Végül a törvényszékre ment ingyenes díjnoki gyakornoknak. Itt azonban nem volt kilátás a kinevezésre, ezért dr. Lippay Lajos ügyvédhez ment „bojtárnak”. Tíz hónapot töltött el az ügyvédi irodában, s ez alatt felkészült a tanítóképző I. és II. osztályának a különbözőzeti tantárgyaiból, amelyekből eredményesen le is vizsgázott. Így 1903 őszén beiratkozhatott a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző harmadik osztályába. 1905 júniusában jeles eredménnyel tanítói oklevelet szerzett. Ezek az évek azonban nem csak a tanítói pályára való felkészülést szolgálták, hanem a tollforgatás mesteriségével is megbarátkozott. 1905-ben elnyerte a tanítóképző által kiírt irodalmi pályázat díját, melyen Eötvös József: A falu jegyzője című regényének tartalmi és széptani ismertetése volt a feladat.⁶

A tanítóképző elvégzése után a nagyistváni városi népiskolában alkalmazták kezdetben havidíjas, majd „rendes” tanítóként. Ám a néptanítói állással járó fizetés már korántsem tudta biztosítani azt az életszínvonalat, amiben fölnőtt. Az író fiának *Apám emlékezete* című írásában a következőket olvashatjuk: „A sokszor elhangzott állítás, miszerint a tanítók a nemzet napszámosai, apám esetében szó szerint értendő. Alkalmazása után két évvel kiállított szegénységi bizonyítványt ezt hivatalosan is igazolta.”⁷

A nagyistváni iskola ideiglenes épülete vályogból készült nádfődeles tanyában volt. Az anyagiak szűkösségét jelzi az is, hogy a „tanítói lakást” a tanteremtől egy vászonfüggöny választotta el.

Munkája magas színvonalát bizonyítja a községi iskolaszék elnöke által kiállított Hivatalos Bizonyítvány, miszerint: „...*Brunner Ödön. . . példás erkölcsi és társadalmi magaviseletet, hivatali buzgóságot és pontosságot tanúsított; a nevelő tanításban pedig kitűnő képzettségének és tapintatos bánásmódjának megfelelő kitűnő eredményeket mutatott föl.*”

A nagyistváni iskolában való tanítás mellett rendszeresen írt tárcanovellákat. Innen küldte be 1908 januárjában első tárcáját *Járási legények* címmel a *Szegedi Híradóba*.

1908 őszén átkérte magát az újonnan épült, szomszédos irodasori iskolához. Az író fia *Apám emlékezete* című írásában a következőképpen mutatja be Kutasinak az irodasori Iskolában végzett tevékenységét: „*A tanítás egész napos volt. Az iskola már megépítésekor szűknek bizonyult az 1-6. osztályos 150-160 kisdiaáknak. Sokaknak a pad helyett csak a dobogó szélén jutott hely. Ebhez járult még a 6. osztályt elvégzettek, az ismétlősök oktatása, gyakorlati foglalkoztatása. Apám ezzel a létszámmal egymaga foglalkozott 13 éven át. Ez bizony sokszor küszködést jelentett, de csinálta szívvel-lélekkel (másként nem is lehetett volna). Tanítványai szerint szigorú, de igazságos ember volt. A bomokkal és a szegénységgel küszködő bérföldések is a magukénak érezték. Nem sorolták az urak közé. Szívesen hívták disznótorokba, lakodalmakba. A tanyaiak életét így belülről ismerhette meg.*”⁸

A tanítás során Kutasi nem csak a gyermekek értelmének pallérozását, hanem erkölcsük nemesítését, a szépre és jóra fogékonnyá tételüket is feladatának tekintette. Elhivatottságát többek között az is mutatja, hogy a sok tanító által elhanyagolt rajzórák megtervezésére is ugyanolyan nagy gondot fordított, mint bármely más tantárgyára. Vallotta, hogy „*a népiskolában az életnek kell nevelni, s ezért a tanításnak is azon kell alapulnia, ehhez pedig jól meg kell ismerni a természetet, mert annak ismerése nemesíti az erkölcsiséget.*”⁹ Ezért üdvözölte lelkesen az 1909-es új tantervet, s azon belül az új rajztanítási irányelvet, mely szerint szakítani kell a már meghaladott grafikai rajzolással, s helyette a szemlélve rajzolást tűzi ki célul. (Vagyis a gyermeknek először meg kell tanulnia „látni”, s csak azután lerajzolni a jól meglátott természeti mintát.) Az alig három év tanítási tapasztalattal bíró ambíciózus fiatalember – ellentétben sok kartársával –, nem a plusz terhet látta meg az új rajztanítási irányelvekben, hanem a lehetőséget, hogy segítségükkel megalkossa a rajztanítás helyes módszerét. Ennek lényege, hogy nem kell a tanítónak előrajzolni a táblára, mikor a rajzóra jön, hanem „*azt a fél órát, melyet erre szánt volna, arra basználja fel, hogy a lerajzolni szánt tárgyat szemlélteti, annak fontosabb alakulásait észrevételi a gyermekekkel és megmondja, mire ügyeljének, hogy rajzunk a rajzolandó tárgy arányainak megfelelően. Azután csendes foglalkozásképpen odaállítja a mintát lerajzolásra.*”¹⁰ Tapasztalata szerint a tanulók így kedvvel rajzolnak, mert kíváncsiak rá, hogy milyen lesz a munkájuk, ha elkészülnek vele. Felsőbb osztályban már a rajzolás gyakorlati hasznát is megtapasztalhatták a gye-

rekek, mert a fiúk ostornyelekre faragást, a lányok pedig vászonra mintát terveztek, melyet később a gyakorlatban meg is valósíthattak. A fiatal tanító szerint nem lehet lekicsinyelni a rajztanítás fontosságát, mert általa fejlődik a gyermekek ítélo- és látóképessége, s a természet szépségeire történő rácsodálkozás által a lelkük is nemesedik.

Úttörő munkája elismeréseképpen a szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestülete Kutasit megbízta a rajztanítás részletes tantervének elkészítésével, melyet annak elkészülte után egyhangúlag elfogadtak, s az 1910/11-es tanévtől az abban foglaltak szerint tanítottak.¹¹

Kutasi vallotta, hogy a mindennapi iskolai munkát a tanító és tanítványinak kölcsönös szeretete teszi könnyűvé és kedvessé. Azt is fontosnak tartotta, hogy a tanító ne legyen gyenge a növendékeivel szemben. A gyengekezőséget épp oly szélsőséges esetnek tartotta, mint a rideg szigort. Az iskolában a tanító legyen az úr, a parancsoló, de ne basáskodjon a gyerekek fölött, hanem szeretettel forduljon feléjük. Ez magában foglalja azt is, hogy ne legyen lobbanékony, vagyis ne büntessen elhamarkodottan. Minden tettéből érezze a gyermek az igazságot, mert az igazságos ítéleteket a gyermek is el tudja fogadni, meg tudja érteni, s ez közelebb hozza őt tanítójához. A fegyelemnek megértésből és szeretetből kell fakadnia. A tanítónak mindig tudatában kell lennie annak, hogy nem katonákat nevel, hanem apró, gyermeki lelkeket.¹²

Hitte, hogy az „elfajult” gyermeket nem kemény szigorral lehet jó útra téríteni, mert azzal csak növeljük a gyermek bosszúvágyát, mely azonnal tettekben nyilvánul meg, mihelyt nem érzi magán a tanító tekintetét. Az egyedüli járható útnak a gyermek szívére való hatást tartotta. *„Tapasztalat is bizonyítja, hogy sok olyan ember van, aki gyermekkorában durva bánásmódban részesült, s akkor ő is olyan volt: goromba és lelketlen; de belekerülve a szeretet büvökörébe, az őt megváltoztatta, a társadalom humánusan érző tagjává tette.”*¹³

Azt, hogy Kutasi tanítói és nevelői munkásságának valóban alappillére volt a szeretet, mi sem bizonyítja jobban, hogy másfél évtizeddel a fentiek papírra vetése után a már tapasztalattal bíró tanító két előadást is szentelt a témának Szeretet a nevelésben címmel.¹⁴ A szeretetet tekintette a pedagógus kezében a legnagyobb fegyvernek, ezért vallotta, hogy a büntetésnek is mindig szeretetből kell fakadnia, máskülönben a gyerekek számára gyűlöletessé válik az iskola. Elvetette a drákói szigort, mert ilyenkor a fegyelem a figyelem rovására történik. Ebben az esetben a tanuló minden igyekezete a „külső” magatartás betartására emésztődik fel, s ez által nem marad ereje a figyelésre. Kutasi pedagógusi munkássága során arra törekedett, hogy a fegyelem folyamánya legyen a fegyelem. S bár ő is látta, hogy ez a nehezebb, nagyobb felkészültséget igénylő út, de csak ennek megvalósulásban látta annak bizonyítékát, hogy munkáját jól végezte.¹⁵

S, hogy mindezek nem csak szép szavak voltak a részéről, mi sem bizonyítja jobban, mint a tanítványai által elért eredmények, melyekkel nem csak a szülők, hanem a kollégák és felettesei elismerését is kivívta. A királyi tanfelügyelő 1911-ben az

alsóközponti körzeti elemi népiskolákat a tanítási eredmény szempontjából 5 csoportba osztotta. Az I. csoportot azon iskolák alkották, melyeknek a tanítási eredménye kifogástalan, s ezek közé tartozott az irodasori iskola is, melyben Kutasi tanított.¹⁶

Az élő, bensőséges kapcsolat a tanyák lakóival termékenyítőleg hatott írásművészetére is. A tágas és egészséges tanítói lakásban szorgalmasan írogatott. Az éjszaka gyakran az íróasztalánál ülte, a papír fölé hajolva, a zöld búrájú petróleumlámpa fényénél találta. Ekkor már Tömörkény István írásai mellett sorra jelentek meg tárcái a *Szegedi Napló* vasárnapi és ünnepi számaiban. Ekkortájt publikált az *Uj Kor* című szépirodalmi folyóiratban, s emellett a *Délmagyarország* című napilapban, illetve az *Alföldi Népiskola* című tanügyi folyóiratban is jelentek meg írásai. Pósa Lajos idejében, 1915-től bekerült az *Én Újságom* írói gárdájába is, s ennél a gyermeklapnál 1926-ig rendszeresen jelentek meg meséi.

1913-ban Szegeden megjelent a Bérföldes magyarok című novelláskötete. Ez nemcsak írói nevét tette ismertté, de némi anyagi hasznot is jelentett számára.

A tárcaírás és a meseírás mellett az iskolához tartozó földön korszerű gazdálkodást valósított meg. Ennek érdekében 1909 nyarán a hódmezővásárhelyi m. kir. Földműves Iskolában elvégezte a néptanítók részére szervezett mezőgazdasági tanfolyamot, mert tanyai iskolai tanítóként a szakszerű földművelési ismeretek átadását is feladatának tartotta. Ennek során figyelembe vette a lányok és a fiúk lelki alkata közötti különbséget is. Az 5. és 6. osztályos fiú tanítványaival közösen faiskolát létesített az iskolához tartozó föld egy részén. A közös területen a gyermekek a tanító vezetésével végezték a munkákat, de minden diáknak volt saját fája is, melyet csak ő gondozott.

Megfigyelései szerint *„A leánygyermeknek lelki hangulata inkább az eszmény felé hajlik, ők jobban kedvelik a természet azon jelenségeit, melyekben bizonyos gyengédvonás nyilvánul meg. Az ő esetükben talán a lélemben mélyebbre ható nyomokat hagy, s megragadóbb tárgy lesz a virágápolás.”*¹⁷ Ezért a lányok virágápolásokat gondoztak az iskola körül, egy kis oázist teremtve ezzel a homok birodalmában.

Azt, hogy az ifjú tanító komolyan vette a rábízott diákok életre való felkészítését, mi sem bizonyítja jobban, mint az Alföldi Népiskola hasábjain 1909-ben megjelent, munkaszertetről írt pedagógiai szakcikke. Kutasi hitte, hogy a munka nemesíti a szívet, mert a gondolatot elvonja a rossztól. A tanító kötelességének tartotta, úgy nevelje tanítványait, hogy azok megszeressék a munkát, és becsüljék az életet. Vallotta, hogy a példa jobban hat, mint a pusztá szó, ezért sohasem idegenkedett attól, hogy a munkában ő legyen az első.

Ismeretei bővítése érdekében 1912-ben részt vett a székelykeresztúri tanítóképzőben tartott méhészeti tanfolyamon is. Elméleti tudását a gyakorlatban is kamatoztatta. Az ismétlő iskolába járó tanítványai révén széles körben kedveltette meg és terjesztette el a méhészkedést. Ehhez igen kedvező körülményeket biztosított az őket

tengerként körülölelő akácerdő. Ekkor még senki sem gondolta, hogy az írás és a tanítás mellé egy azokat túlélő, egy életen át tartó új szenvedély társul: a méhészkedés.

Később sok szakcikke jelent meg a méhészlapon, a *Méhész-Ujság*, az *Alföldi Méhészet* és a *Méhészet* című folyóiratokban. Méhészeti szakcikkei szépirodalmi igénnyel íródtak, egy-egy tájleírás tárcanovelláiban is megállta volna a helyét. Munkássága elismeréseképpen Az *Alföldi Méhészet* szerkesztője egy „nagy értékű, nagy figyelemmel hallgatott és köztetszessel találkozó előadás”¹⁸ után felkérte Kutasit egy új rovat, a Vándorméhészet vezetésére. Minderről a következőket olvashatjuk a folyóirat 1922. májusi számában: *„E rovatot állandósítjuk lapunkban és e rovat vezetésére Brunner Ödön tanító urat sikerült megnyernünk, aki nemcsak jeles méhész, hanem jeles szépirodalmi író is, aki már mint fiatal tanító, egy elbeszélő kötetével tett bizonyosságot írói képességeiről. Lapunk januári számában a ‚Szegedi homokvilág flórájáról’ sok melegséggel és szépséggel megírott cikke pedig mindenfelé feltűnést keltett.”*¹⁹

Kutasi több fórumon is szorgalmazta a kasok helyett a sokkal korszerűbb kaptár használatát. A gazdálkodás iránti érdeklődése valószínűleg gyermekkorában gyökerezett, mert a szülők szintén foglalkoztak földműveléssel. Ugyanakkor a kor pedagógiai elvárásai is megkívánták, hogy a nép között élő tanító – aki tulajdonképpen a pap mellett az egyetlen értelmiségi –, korszerű gazdasági ismeretekre is szert tegyen, amit a gazdálkodásból megélő emberek körében oktatási tevékenysége mellett népszerűsíthet.

1914. február 15-én a 29 éves tanyai tanító és író feleségül vette a bánáti Tamásfalván az ekkor 22 éves Bittó Erzsébetet. Ám a derűs, boldog élet nem tarthatott sokáig, mert hamar rájuk tört a világháború fürgetege.

1915-ben megszületett első gyermekük, Erzsébet, majd 1918-ban Gizella, őt követte 1920-ban az egyetlen fiú Ödön, majd 1929-ben késői ajándékként megérkezett Borbála nevű lányuk is.

Az első világháború után a tanulólétszám egyre emelkedett, ezért az irodasori iskolában sürgőssé vált egy második tanterő alkalmazása. Mivel tanítói lakás csak egy volt, az író 1923-ban a Királyhalom (ma Ásotthalom) 411. sz. alatt vásárolt 10 hold bérföldet a rajta levő szőlővel, gyümölcsösrel és tanyával együtt. 1925-ben ide költözött a család, hogy felszabaduljon a szolgálati lakás.

Itt a tanítás mellett intenzív földművelést, szőlő- és gyümölcsstermesztést folytattott. Fia 1985-ös visszaemlékezésében a következőket olvashatjuk: *„Még most is emlékszem a nyári és őszi selymös, fontos, vár, pogácsa, szercsika almák ízére. A rozsszal érő, a téli körtére, az őszibarackra, a kacskacsöcsű és a kövidinka szőlőre, a hatalmas diófára, eperfákra. (Ebből egy még most is él immár nyolcvan évesen.)”*²⁰

Az író, első gyermeke születése után, szinte csak gyermekeknek szóló írásokat jelentetett meg. 1915 és 1932 között mindössze négy tárcanovellája jelent meg a buda-

pesti *Ország–Világ* képes hetilapban. Meséi, versei Az *Én Újságomban*, a *Képes Kis Lapban* és a *Meseországban* láttak napvilágot.

Kutasit – szépirói munkásságának elismeréseként – 1922-ben rendes tagjává választotta meg az újonnan alakuló Országos Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság, melynek tagjai többsége tanítók és tanárok közül kerültek ki.

1926 elején Szeged királyi tanfelügyelője, Gombkötő Antal megbízásából hozzákezdett legnagyobb formátumú, kutatásokat feltételező, *A szegedi tanyai iskolák története*²¹ címet viselő iskolatörténeti tanulmányának a megírásához, amelyet szépirodalmi igénnyel készített el. A mintegy 200 oldalas művet csak két esztendő múlva, 1928. január 13-án fejezte be. (A tanulmány a szegedi Somogyi Könyvtár kéziratárában található meg.²²)

A keletkezési körülményekről a Bevezetésben a következőképpen vallott a szerző: *„A nagy világégés után észrevette Szeged királyi tanfelügyelője, Gombkötő Antal, hogy ezt a hatalmas fejlődést mutató tanyai kultúrát nem lehet a homályban hagyni, oda kell állítani a köz elé: lássák azok, akik hatalommal vannak felruházva, mit végzett a tanyai tanítóság csendben, a tanyavilág egyhangú életében, és mit várunk még, hogy megkapja ez a színmagyar nép a neki járó kultúrát. Ezért Gombkötő Antal királyi tanfelügyelő 1924 utolján bekérte a szegedi tanyai iskolák tanítóitól iskoláik történeti adatait, s azok történetének megírásáról gondolkodott. A választás 1926. év elején reám esett.”* Mindebből arra következtethetünk, hogy többen is pályáztak a tanulmány megírására, s Gombkötő Kutasit Ödönt bízta meg a munka elkészítésével. Döntésében valószínűleg szerepet játszott Kutasi elismert írói tevékenysége, illetve a több, mint két évtizeden át tanyai tanítóként végzett kiemelkedő pedagógiai munkássága.

Az író több szempontból is nehéz feladatot vállalt ezzel magára. A tanfelügyelő által összegyűjtött tetemes anyag kevésnek bizonyult ahhoz, hogy a történetírás alapjául szolgálhasson, ezért további kutatásokra volt szükség. A helyzetet bonyolította, hogy az író Szegedtől mintegy 30 km-re, tanyán lakott, s az utazás és kutatás mellett a tanítói tevékenységét is folytatnia kellett. S mindemellett a kutatandó anyag is igen hiányosnak és szétszórtnak bizonyult, ezért csak nagy előtanulmányozások után tudott hozzáfogni egy-egy fejezet megírásához. Ez a magyarázata annak, hogy nem minden tételnél sikerült úgy megvilágítania mindent, ahogyan ezt az egység megkívánta volna.

Mindezek ellenére az írás forrásanyagul szolgál a kutatók számára. A szegedi tanyai iskolák történetével foglalkozó Horváth Dezső több tanulmányának is a Kutasi által írt iskolatörténetet az alapja.²³

A sors iróniája, hogy csak közvetlenül az iskolatörténeti munka elkészülte után nyílt lehetősége a Szegedre költözésre, melyre többek között a gyermekek taníttatása miatt is szükség volt. A Móra Lászlóval²⁴ folytatott levelezéséből az is kiderül, hogy az író-tanító maga is szeretett volna már „kimenekülni az eltemetettségből”.²⁵ Ez meg is történt 1928. szeptember 1-jén, amikor Kutasi Ödön a Szeged-somogyitelepi

Községi Iskolához került tanítónak. 1936. szeptember 1-jétől ugyanitt ideiglenes igazgatónak nevezte ki az iskolaszék, mivel az előző igazgató lemondott. Másfél évvel később igazgatói állásában megerősítették. Elég sokáig kellett várnia erre a meg-tiszteltetésre. Azt, hogy már korábban is vágyott a kinevezésre, érezhető egy 1927-ben Móra Lászlónak írt levelében, melyben megemlítette, hogy már 22 éve tanító, de még nem igazgató. Az író társ és barát válasza a következő: „Ez a rettenetes nálunk. A fényt penészedni hagyják, a penészt meg megteszik Nappá”.²⁶

A somogyitelepi iskolában továbbra is mély szegénységben élő gyermekeket tanított. Ma is élő Borbála lánya szívesen emlékszik vissza apjának azon tanítványaira, akik még később is visszajártak a már idős tanítójukhoz, megköszönni neki, hogy „embert faragott belőlük”. A Kutasi vezette iskola színvonalát mutatja, hogy 11 tanító munkáját igazgatta, s közülük később hárman is főiskolai tanárok lettek.

Kutasi a városban is tudatosan kereste annak a módját, hogy kiemelkedő eredményeket érhessen el a tanításban és a nevelésben. Felismerte, hogy *„az iskolai nevelés csak úgy haladhat a tökéletesség felé, ha azt a szülői házzal, annak szellemével jól össze tudja egyeztetni, mert a szülő segítsége nélkül nem lehet tökéletes a nevelési, oktatási eredmény”*.²⁷ Ám ennek az együttműködésnek a megvalósítása sokszor nem ment zökkenőmentesen.

Több fórumon is hangot adott azon véleményének, hogy a problémák megoldására a legjobb és leghatékonyabb mód a szülői értekezletek tartása. Ezen alkalmakon a szülő és nevelő jobban megismerheti egymást, megbeszélhetik a felmerülő problémákat, s így ezek megoldására közösen törekedhetnek.²⁸

Az igazán problémás esetekben a gyermek otthonában végzett környezettanulmányt szorgalmazta, melynek során a pedagógus a szülői házhoz elmenve igyekszik megfejteni a tanulási és a nevelési nehézségek okát. *„A tanító rátermettsége megnyitja a felismerés lehetőségét. Kicsi dolgokból is következtet, s ha lehet, megoldja a nevelői kérdést. Ugyanekkor megismeri a szülői környezetet, iparkodik a bizalmat felkelteni, sőt meg is szerezni, állandósítani. Így alkalma nyílik arra, hogy a szülővel együtt vezessék jó irányba a gyermek nevelését.”*²⁹ Kutasi maga is rendszeresen alkalmazta ezt a módszert, s még igazgatóként is rendszeresen meglátogatta a legelhanyagoltabb családokat.

Szegedre költözését követően íróként is újabb lendületet vett. Megjelent írásainak szép számát tekintve egy időre úgy tűnt, valóra váltak Móra László 1928-ban küldött jókívánságai: „Adja Isten, hogy az a titkos jó szegedi levegő, a Tömörkényt, Mikszáthot, Póását, Gárdonyit szárnyalni tanító – a Te nevedet is szárnyra kapja úgy a magad, mint a mi testvéri örömünkre.”³⁰

Az 1920-as évek végén, a 30-as évek elején még szép számmal találkozhatunk nevével a vasárnaponként megjelenő *Tanyai Újság*, a *Szegedi Új Nemzedék* és a *Magyar Virradat* hasábjain. Szívesen írt gyermekeknek szóló történeteket, meséket is. Az ilyen témájú írásai *Az Én Újságom* (képes gyermek hetilap) és a *Meseország* című folyóiratban jelentek meg. Hagyatékában fennmaradt egy bekötött mesekönyv,

valószínűleg ezt is kiadásra szánta, melynek kedves illusztrációit is ő maga készítette el linómetszéssel.

1931-ben a *Magyar Uriasszonyok Lapja* is szívesen közölte munkáit. Kutasi önéletrajzában így emlékszik vissza erre az időszakra: „A megcsonkított ország nyugalmasabb éveiben újra munkához láttam. Bejutottam a *Magyar Uriasszonyok Lapjához*. Nagy dicséretet kaptam írásaimért, de mégis elmaradtam, mert a szerkesztő valamiért megnebeztelt rám.”³¹

Ám e mellőzöttségért nagyban kárpótolta, hogy négy évvel a városba költözése után Kutasi Ödönt 1932-ben a Dugonics-Társaság negyvenéves fennállásának évfordulója alkalmából tartott közgyűlésen rendes taggá választották meg. Az író neve ekkor már nem csak a szegedi, hanem az országos olvasóközönség előtt is ismert, s közel kétszáz megjelent írása bizonyítja az irodalom melletti elkötelezettségét. Nem meglepő hát, hogy a nagy múltú 1892-ben alakult, s a múltban is jeles tagokkal (Pl.: Kulinyi Zsigmond, Reizner János, Lázár György, Tömörkény István, Móra Ferenc stb.) büszkélkedő szegedi irodalmi és tudományos társaság a tagjai közé választotta meg.

Valószínűleg a Dugonics-Társaság-beli tagságával hozható összefüggésbe második novellaíró korszaka: 1932 és 1934 között több mint egy tucat tárcanovellája jelent meg a *Szegedi Új Nemzedék* és a *Tanyai Újság* hasábjain.

A társaság főtítkári jelentéseiből³² megtudjuk, hogy Kutasi több felolvasóülésen is részt vett előadóként, ám 1935 után már alig szerepel a neve a felolvasók között.

Erre a magyarázatot valószínűleg az adja meg, hogy 1936-ban kinevezték a Szeged-somogyitelepi Községi Iskola igazgatójának, s az ezzel járó teendők, s a népes család eltartása sok energiáját emésztette föl. Bár írásai továbbra is szép számmal láttak napvilágot a *Magyar ünnep* és *A Népiskola Ünnepei* című folyóiratokban, de ezek már elsősorban gyerekeknek szóló jelenetek és ünnepi beszédek, melyek a tanítóknak is sok segítséget nyújthattak egy-egy ünnep méltó megszervezésében.

(Kutasi ifjúsági és műkedvelői előadásra szánt darabjainak színvonalát mutatja, hogy a kolozsvári székhelyű Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület tervezte az író színpadra szánt műveinek kötetben való megjelentetését, ám ezt anyagi okokból nem tudta megtenni, ami nem meglepő, hiszen ekkor 1944-et írtak.)

1938-ban újra felbukkan a régi szenvedély, a méhészeti szakcikkék írása. Kutasi elméleti és gyakorlati szaktudását a húsz év után újrainduló *Méhész-Ujság* is elismerte, hiszen a folyóirat főmunkatársaként a Havi tanácsok rovat vezetését bízták rá.

A második világháború nemcsak az írást, hanem a megszokott családi életet és a tanítást is lehetetlenné tette – legalábbis egy időre.

1944 októberében, mivel Szegeden a tanítás már nem kezdődött meg, gyermekei és felesége után utazott Sopronba, ahol a legidősebb lánya tanított. Itt a gyenge fizikumú, idősödő embert romeltakarításra és sáncmunkára osztották be. A Vörös Hadsereg április 1-jei bevonulása után három és fél napot robotmunkában töltött.

1945. május 7-én indult vissza feleségével és Erzsébet lányával Szegedre. Ám há-

zukat kifosztva, bútorait összetörve találták. . . Legjobban ezernél is több kötetes könyvtárát és írógépeinek eltűnését sajnálta. Könyveit különös nagy becsben tartotta, több íróháza is (Tömörkény, Móra) új könyve megjelenésekor megajándékozta őt egy-egy kézjeggyel ellátott példánnyal. Ezek pótolhatatlanok voltak számára. A pusztítást látva be kellett látniuk, hogy itt nem folytathatják az életüket. Az éhezés elől a tanyájukon húzták meg magukat. Csodálatos módon itt minden megmaradt: a több mázsa méz, pár hektoliter bor. Így legalább már nem kellett éhezniük. Innen már nem is költöztek el. Kutasi ettől kezdve már egyáltalán nem írogatott. A lövészárkok ásása közben ugyanis megsérült a keze, s így már csak nehezen tudott kézzel írni. (Ezért is sajnálta annyira írógépeinek elvesztését.)

Míg az írástól való megváltása kényszerűség volt, addig tanítói hivatásának lezárását ő maga kérte 1945 augusztusában a vallás- és közoktatásügyi miniszternek címzett levelében. Indoklásában szerepelt a betöltött hatvan év és a negyven szolgálati esztendő. A kérelem meghallgatásra talált, s a miniszter 1945. október 1-jével Kutasi Ödönt negyven évi tanítás után „nyugalomba helyezte”.

Nyugdíjas éveiben a kertészkedésben és a méhészetben lelte örömét. Unokái visszaemlékezése szerint mintagazdaságot vezetett a tanyához tartozó területen. Novelláinak alakjaihoz hasonlóan ő maga is a homok megszelídítésén és áldássá fordításán fáradozott.

Kutasi Ödön 1960-ban, 75 éves korában került – kívánsága szerint – az ásoththalmi temetőbe, a homokba, mert mint fiának mondogatta: „*Tudod fiam, a homok könnyű, nem fog annyira nyomni, mint a fekete föld.*” Azok között piben, akikért egész életében dolgozott, s akikről legtöbb írása szól.³³

JEGYZETEK

- 1 Kutasi (Brunner) Ödön (1928): *A szegedi tanyai iskolák története*. Szeged. (Kézirat.) Somogyi Könyvtár Helyismereti Gyűjtemény Kézirattára. Hrsz.: MS6/5402
- 2 A *Kutasi* név írói név, az író családnevének – *Brunner* – magyarosítása. 1934-ben kérvényezte, hogy a *Kutasi* nevet viselhesse hivatalosan is, ám a törvény még hangzásában is védte a nemesi *Kutassy* nevet, így a *Kutas* név használatát engedélyezték számára. Ám írásait továbbra is a mások által ismert *Kutasi* név alatt jelentette meg.
- 3 Horváth Dezső (1985): *A régi Szeged megszűnt tanyai iskolái*. Somogyi Könyvtári Műhely. dec. 24. 134.
- 4 Kutasi Ödön (1913): *Bérföldes magyarok*. Engel Nyomda, Szeged.
- 5 Brunner (Kutasi) Ödön polgári fiúiskolai bizonyítványa. (4/1901/2. a. k. sz.), 1902. Kutasi Ödön hagyatéka.
- 6 Galler Kristóf (igazgató, 1905): *A Szegedi Kir. Kath. Tanítóképző Intézet Értesítője az 1904-905. tanévről*. Szeged, 1905. 20-21.
- 7 Szegénységi bizonyítvány. (19482/1907. k. h. szám) 1907. június 20. Kutasi Ödön hagyatéka.
- 8 Ifj. Kutas Ödön (1985): *Apám emlékezete*. 16. Ifj. Kutas Ödön hagyatéka. (Kézirat)

- ⁹ Brunner Ödön (1909): A rajztanítás fontossága az osztatlan iskolában. *Alföldi Népiszkola*, Szeged. jan. 1. 1.
- ¹⁰ Brunner Ödön (1909): A rajztanítás fontossága az osztatlan iskolában. *Alföldi Népiszkola*, Szeged. jan. 1. 1.
- ¹¹ 125./1910. ; 179./1910. ; 315./1910. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülések jegyzőkönyvei, 1910-1915.
- ¹² Brunner Ödön (1911): Szeretet és fegyelem. *Alföldi Népiszkola*, febr. 1. 2.
- ¹³ Brunner Ödön (1909): Madarak védelme. *Alföldi Népiszkola*. ápr. 1. 1.
- ¹⁴ A Szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestületének 1924. dec. 5-én tartott rendes tantestületi gyűlésének jegyzőkönyve. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülésének jegyzőkönyve, 1924-1925. A Szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestületének 1926. jan. 7-én tartott rendes tantestületi gyűlésének jegyzőkönyve. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülésének jegyzőkönyve, 1926-1929.
- ¹⁵ A Szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestületének 1924. dec. 5-én tartott rendes tantestületi gyűlésének jegyzőkönyve. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülésének jegyzőkönyve, 1924-1925.
- ¹⁶ A Szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestületének 1911. jún.20-án tartott ülésének jegyzőkönyve. 229/1911. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülésének jegyzőkönyve, 1910-1915.
- ¹⁷ Brunner Ödön (1909): A munkaszeretetről. *Alföldi Népiszkola*, okt. 1. 3.
- ¹⁸ *Alföldi Méhészet*, VI. évf. 4. sz. 59.
- ¹⁹ *Alföldi Méhészet*, VI. évf. 5. sz. 75.
- ²⁰ Ifj. Kutas Ödön (1985): *Apám emlékezete*. 16. Ifj. Kutas Ödön hagyatéka. (Kézirat)
- ²¹ Kutasi (Brunner) Ödön (1928): *A szegedi tanyai iskolák története*. Szeged. (Kézirat.) Somogyi Könyvtár Helyismereti Gyűjtemény Kézirattára. Hrsz.: MS6/5402
- ²² Kutasi (Brunner) Ödön (1928): *A szegedi tanyai iskolák története*. Szeged. (Kézirat.) Somogyi Könyvtár Helyismereti Gyűjtemény Kézirattára. Hrsz.: MS6/5402
- ²³ Horváth Dezső (1985): *A régi Szeged megszűnt tanyai iskolái*. Somogyi Könyvtári Műhely. dec. 125-135.
Horváth Dezső (2005): *A felfedezetlen Magyarország. (Az ezredév tanyáiról.)* Felsőmagyarország Kiadó, Szépirás Kiadó, Miskolc, Szolnok. 26-51.
Horváth Dezső (1992): A művelődés és intézményei. In: *Mórabalom*. Szerk.: Juhász Antal. Kiadja Mórabalom Város Önkormányzata. 297-317.
- ²⁴ Móra László, a Meseország című gyermekfolyóirat szerkesztője, Brunner (Kutasi) Ödön barátja, Móra Ferenc unokaöccse.
- ²⁵ Móra László Kutasi Ödönnek írt levele. 1928. júl. 26. Kutasi Ödön hagyatéka.
- ²⁶ Móra László Kutasi Ödönnek írt levele. 1927.ápr.20. Kutasi Ödön hagyatéka.
- ²⁷ Kutas Ödön (1943): Szülői értekezlet az első osztályban. *A Népiszkola Ünnepei*, júl.-aug. 214.
- ²⁸ A Szeged-alsótanyai állami elemi iskolák tanítótestületének 1928. jún.12-én tartott tantestületi gyűlésének jegyzőkönyve. 230/1928. CsmL. Alsóközpont körzeti elemi népiskolák tantestületi ülésének jegyzőkönyve, 1926-1929.

- ²⁹ Kutas Ödön (1943): Szülői értekezlet az első osztályban. *A Népiskola Ünnepei*, júl.-aug. 214.
- ³⁰ Móra László Kutasi Ödönnek írt levele. 1928. febr. 9. Kutasi Ödön hagyatéka.
- ³¹ Kutas Ödön: *Kutas Ödön rövid önéletrajza*. 8 o. Kutasi Ödön hagyatéka. (Kézirat)
- ³² *A Dugonics – Társaság ötven éve 1892-1942. Ötven titkári jelentés*. Szeged, 1943. Dugonics – Társaság Kiadása.
- ³³ Ifj. Kutas Ödön (1985): *Apám emlékezete*. 18-19. Ifj. Kutas Ödön hagyatéka. (Kézirat)

„AHOL A LELKEK VIRÁGBA BORULNAK”

MARIA BOSCHETTI ALBERTI ISKOLAMEGÚJÍTÓ TÖREKVÉSEI

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

Maria Boschetti Alberti's ambition to reform schooling – *MBA (b.1879-1951) was an excellent Italian teacher committed to reforms, of whom myths were woven in his native country. However, the Hungarian literature of history of education does not refer to her. The purpose of the author is to fill in this gap at least partly by introducing her pioneer role in pedagogy, her approaches and pedagogical attitude.*

* * *

A tanulmány Maria Boschetti Alberti reformpedagógia nézetrendszerének és pedagógiai attitűdjének bemutatását tűzi ki célul. Maria Boschetti Alberti körül szülőhazájában, Olaszországban mítosz formálódott, Magyarországon azonban neve még idegenül cseng. Úttörő pedagógiájának ismertetésével ezt a hiányt szeretnénk legalább részben pótolni.

A 20. század első két évtizedében Európában virágoztak az újszerű didaktikai kezdeményezések, melyek az iskolai nevelés terén valóságos kopernikuszi fordulattal értek fel. A gyermekközpontúság, az „aktív módszerek” bevezetése a tanítás-tanulás folyamatába és a kísérleti pszichológia eredményeinek alkalmazása az „új nevelés” tartóoszlopai voltak¹. Ehhez a „forrongáshoz” csatlakozott egy Ticino-i tanítónő, Maria Boschetti Alberti² (1879-1951) is. 1917 és 1924 között Muzzanóban, majd 1925 és 1951 között Agnóban az új nevelési elvek alapján tanított és jelentős változtatásokat vitt végbe. Giuseppe Lombardo Radice – az 1923-as olaszországi iskolareform egyik kidolgozója – a reformer tanítónőről csak az elismerés hangján tudott szólni. A Nemzeti nevelés című lapban több cikket is szentelt Boschetti Alberti iskolája bemutatásának, országszerte ismertté tette a nevét.

Az a vidék, ahol Maria Boschetti Alberti tanított, nagyon szegény volt, pedagógusi tevékenységének sikerét és úttörő jellegét azonban ez nem akadályozta. Bizonyította ezzel, hogy bármilyen iskolai közegben lehetséges eredményesen tanítani, az átlagból is lehet különlegeset varázsolni. Boschetti Alberti adaptálta és felvirágoztatta jeles szerzők ötleteit, úgy, mint Adolphe Ferrière vagy Maria Montessori³, hogy aztán kidolgozzon és alkalmazzon egy teljesen új és egyedi módszert.

Maria Boschetti Alberti szerint a gyerekek olyanok, mint a törékeny rózsabimbók, akiknek nyugalom és béke kell. Iskolájában, melyet „scuola serena”-nak nevezett („derűs iskola”), „a lelkek kivirágoznak”, a diákok látszólag élettelen képességei életre kelnek, „virágba borulnak”. A nevelés a hagyományos iskolában kívülről befelé történik, a „scuola serena”-ban mindez fordítva van. Ez egyben sikerének záloga.

Maria Boschetti Alberti Montevideóban (Uruguay) született egy emigráns Canton

Ticino-i házaspár, Giuliano Alberti és Teofila Ferretti gyermekeként. Születési dátumát életrajzírói közül egyesek 1879-re teszik. Mindössze abban van közöttük egyetértés, hogy születésének napja december 23-a volt. Az Alberti-házaspár valószínűleg 1883-ban tért vissza Olaszországba. 1894-ben „il diploma di maestra”-t kapott, vagyis 15 évesen tanítónői diplomát szerzett. Az intézetben, ahol nevelkedett és formálódott, Pestalozzi hatása érződött. A tanítónői végzettségért három évet kellett tanulni. Maria gyakornoki ideje alatt elemi iskolákban tanított Malcantone néhány falujában, úgy, mint Monteggio, Neggio, Bioggio. 1910-ben érkezett Muzzanoba, ahol 1917. október 1-jétől véglegesítették.

Ezekben az években „felületes”, „kedvetlen” tanítónőnek látszott, aki nem szerette a tanítványait. Maga úgy emlékezett ezekre az időkre, hogy közte és tanítványai között valóságos „üvegfal” húzódott, és csak a havi javadalmazásért végezte a munkáját. Ő így vallott magáról: *„Ezekben az években – 1916-ig – nem szerettem a diákjaimat. Sőt, ellenségeim voltak. Én az egyik oldalon, a katedrán, mereven, komolyan, mint egy megközelíthetetlen ókori istenség: ők a másik oldalon, egy üveggallal elválasztva tőlem. Mivel nem tudtam szeretni a tanítványaimat, nem tudtam megszeretni az iskolát sem.”*⁴ Tanítási módszere és iskolája ebben az időben a kurrens irányzatokhoz közelített: tekintélyelv, verbalizmus, intellektualizmus, a diákok egyéni érdeklődése iránti tökéletes érzéketlenség, a diákok tapasztalatainak figyelmen kívül hagyása. Ezek aztán lassan-lassan mind ellenségeivé váltak.

Javítani akart tanítási módszerein, mert a legmesszebbmenőkig elégedetlen volt saját munkájával. Büszke volt népi származására, úgy vélte, hozzá kell hozzájárulnia ahhoz, hogy felemelje ezt a réteget, és a nevelés révén jobb élethez segítse őket. *„A nép gyermekei a nép lelkét hordozzák”*⁵ – mondta. Meglátása szerint a népi kultúra eredeti és spontán, ezt az iskolának tisztelnie kell, nem pedig elfojtani és helyettesíteni, vagy vegyíteni a „mechanikus kultúrával”.

Érdekelték a korszak új nevelési paradigmái, de leginkább saját rossz tapasztalatai ösztönözték új utak keresésére. A korszak hagyományos iskolája a tanárt állította középpontjába, és a fegyelmet emelte mindenek fölé. Boschetti Alberti mind sürgetőbbnek érezte, hogy ezeken változtasson. Elhatározta, hogy elmegy megismerni más didaktikai tapasztalatokat, vagyis végig csinál egy „olaszországi pedagógiai utazást” („viaggio pedagogico in Italia”). Apja nem támogatta elképzelését, sőt, hogy visszatartsa, az anyagi támogatást is megtagadta tőle. Ezért a Società Demopedagogica-hoz fordult támogatásért. El volt szánva arra, hogy utazzon, didaktikai tapasztalatokat gyűjtsön. Kezdetben a fogyatékkal élő gyerekek nevelési módszerei érdekelték.⁶ Javában zajlott az első világháború, amikor útra kelt. 1916-ot írtak. Végigutazott a félszigeten, majd Rómába ért. A Montessori-módszer iránti érdeklődése abból fakadt hogy ellentétes híreket hallott róla. Mint írja: *„Néhány iskolában hallottam beszélni a Montessori-módszerről. Feltűnt, hogy orvosok és igazgatók jókat mondtak róla, de a tanítónők nem.”*⁷ Megtudta, hogy a ticinói óvodák felügyelője, Signorina Bontempi a fröbelizmust Montessori-módszerekkel váltotta fel.

Megismerkedett Giuseppina Pizzigonival⁸, a milánói reformiskola, a La Rinnovata megálmodójával. Signorina Pizzigoni annyi rosszat mondott neki a Montessori-módszerről, hogy Maria feltétlenül látni akarta.

A ticinói tanítónőt valósággal elvarázsolta, amit Maria Montessori iskolájában látott. *„Íme, az igazi iskola. A gyerekek lassan, nyugodt légkörben szeretnek dolgozni: ösztönösen utasítják el a sietséget, a nyers, szidalmazó bangot, a szüntelen nógatást. A gyerekek a mosolygós arcokat szeretik, a nyugodt beszédet. Itt minden a természetes rend szerint zajlik. Ezek az igazi gyerekek, a világ virágai”*.⁹ Itt tartózkodása alatt találkozott Montessori munkatársával, Anna Fedelivel is, aki bevezette őt a nevelés nagy titkába, miszerint tudni kell megfigyelni és hallgatni.

Az „italiai pedagógiai utazás” során Maria Boschetti Alberti „megérett”. Újraértékelte addigi nevelési és oktatási tevékenységét. Tanítási kudarcai, és a látott forradalmi nevelési tapasztalatok vitték őt először a Muzzano-i tapasztalatokhoz, aztán 1925-től az Agno-i „derűs iskolához”.

A „scuola serena” első didaktikai tapasztalata a Muzzano-i elemi iskolában valósult meg 1917-1924 között a Montessori módszer alkalmazásával, ennek személyre szabásával. Már nem az a tanítónő, aki régen volt, hanem olyan tanítónővé érett, akit érdekel a módszertan, a didaktikai tapasztalat. Boschetti Alberti kezdetben félt, hogy a módszertan tekintetében a szabadság útjára lépjen. Később fokozatosan eltávolodott a Montessori-módszer „ortodox” értelmezésétől és alkalmazásától.¹⁰ Megtalálta, kitapasztalta saját módszerét.

Reflektív tanár lett. Mindent szisztematikusan leírt, ami diákjaival történt, emellett kiemelt figyelmet szentelt szakmai képzésének is. Saját oktatási tevékenységét is megfigyelte, dokumentálta, ezt elméleti reflexió követte, olyan szerzők és szövegek segítségével, amelyeket módja volt elolvasni. Az első iskolai naptól kezdve a „kis iskolai eseményeknek” is figyelmet szentelt, megfogadva Anna Fedeli tanácsát: az első tíz perc minden tanóra elején azzal telt, hogy a diákok rendet raktak helyükön és iskolai dolgaik között, vágyaikat és kívánságaikat megosztották vele. Alapszabály volt a rend és a szabadság, ahol a szabadság azt jelentette, hogy tisztelik az egyén jogait, a rend pedig, hogy a közösséget. A diákok egy Montessori-modellt alapul vevő, még kialakulófélben lévő, töredékes eszközkészlettel találkoztak. Személyre szabta a Montessori-módszert. A tanításhoz használt tárgyak legalábbis ezt tükrözték: geometriai formák, csiszolt számok, betűk, amin végigvezették ujjukat, és úgy tanulták meg leírni. Montessoritól vette át a csendtartást (silenzio), és próbálta a „halk beszéd erejét”. Újítás volt az ún. osztályfüzet bevezetése, amelybe a gyerekek be tudtak írni valamilyen személyes dolgot, lehetőség szerint szépet.

Nehézségekből sem volt hiány ezen az úton. A vizsgákon eleinte a gyerekek nem szerepeltek jól, de a gyerekek győzködték, hogy ne térjenek vissza a „régiz iskolához”. Később megtalálta a számonkérés megfelelő módját is.

A Muzzano-i iskolakísérlet 1924-ben váratlanul félbeszakadt fenntartható eredményei és olyan nemzetközi hírvé pedagógusok támogatásának ellenére, mint

Ferriére vagy Lombardo Radice. Erre a lépésre a megnemértettség és az ellenérvés kényszerítették. Sokan úgy vélték, az iskola túlzottan is „forradalmi” lett, és sem a fenntartó, sem pedig a családok nem értettek maradéktalanul egyet a módszereivel, saját elképzeléseiket is szeretnék volna látni benne.

A Muzzano-i tapasztalatról Giuseppe Lombardo Radice¹¹ dicsérően szólt. Megtekintette a Muzzano-i iskolát, s azt írta róla, hogy Boschetti Alberti iskolája az egyik legnagyobb dolog, amely iskolával történt, valóságos „mérőföldkőnek” érezte az olasz iskoláztatás történetében. Csodálkozással töltötte el, amit itt látott, s továbbra is levélkapcsolatban maradt a tanítónővel. Pedig a környezet, amelyben ez az értékes kísérlet megvalósult, nagyon szegényes volt, a diákok mezítlábas parasztyerekek voltak, akik alig tudnak megszólalni.

Az iskola a tanítónő elképzelései szerint a gyermeki életet reprodukálta, a környezetét. *„Az élet lüktet a gyerekek munkáiban.”*¹² Minden írott munka a gyerekek lelkét tükrözte. Az osztály méhkasszerű volt, intenzív kapcsolatban volt egymással diák és diák, diák és a tanítónő. Hagyta, hogy a gyerekek szabadon kifejezzék magukat, nem javítgatta folyton a hibákat. Ő a dicséret, az ösztönzés, a segítség erejében hitt. Maria azt akarta, hogy a gyerekek maguktól javítsák ki a hibákat. Lombardo Radice szerint szükség lenne egy dialektális nyelv-olasz nyelv szótárára is. A tanítónő úgy vélte, jobb, ha egyszerre csak egy hibát javít ki, mert az biztosan tartós marad. A gyerek ismételve, így tanul meg helyesen beszélni és írni.

Miután Muzzanot elhagyta, Maria Boschetti Alberti egy évig Gravesano-ban tanított. 1925-ben költözött Agnoba. A Muzzano-i tapasztalatokra építve itt hívta életre a „derűs iskolát”, az „igazi gyerekek” iskoláját, szemben a hagyományos iskolával, ahol – számára úgy tűnt –, a gyerekek egy idő után mintha valamiféle maszkot húznának magukra, szinte élet és lélek nélkülivé válnak. A „scuola serena” kifejezést Giuseppe Lombardo Radicetől vette át, aki teoretizálta. A „scuola serena” kifejezést azért használta, hogy megkülönböztesse magát a hagyományos iskoláktól és az „új iskoláktól” (pl. La Montesca¹³, La Rinnovata¹⁴ stb.).

A „scuola serena” a „scuola attiva”-nak különleges modellje kívánt lenni, amelynek középpontjában a gyermeki aktivitásnak és szellemi fejlődésének ritmusa áll, de itt van a tanító is, mint a gyermek ösztönzője, aki szellemi életét „irányítja”, miközben nyugodt, jutalmazó, eredményes légkört teremt. A „scuola serena” a „scuola nuova” egy kísérlete: lényege abban ragadható meg, hogy belevitték a „scuola nuova” áldásait, a szabadságot, az önnevelést, a személyiség tiszteletét. Boschetti Alberti „scuola serena”-t csinált, próbálta tényekkel igazolni, hogy nagyon is be lehet vinni az állami iskolákba a szabadságot, az ön-nevelést és a személyiség tiszteletét. Azt vallotta, hogy a „hagyományos osztályokat” „scuola serena”-vá lehet változtatni, vagyis olyan környezetté, ahol béke, harmónia és derű uralkodik. Szerinte nagyon könnyen megvalósítható, ha valaki őszintén akarja.¹⁵

Maria Boschetti Alberti iskolájában különös jelentősége volt a nyelvnek és a szabad rajzolásnak, amely segíti a gyermek önkifejezését. Egy tipikus nap Agnoban:

reggel a „reggeli akadémia” elnevezésű foglalatossággal kezdtek, amit úgy is hívtak, hogy az imádság, a szépség, a jószág órája. Ez érdekes tevékenységszervezés volt, olyan, akár egy „kis színház”. A gyerekek szemben álltak az osztállyal, mondókat, verset mondtak, dalocskát énekeltek, vagy bemutatták egy rajzukat. Ezt a lecke ellenőrzése követte, majd a tanítónő felolvasása. „Szabad munka” következett ezután. Délután rendszerint egy diák tartott előadása egy választott témáról, majd ismét szabad munka következett egy választott témáról.

Az Agno-i iskolában a diákoknak volt „iskolai naplójuk” mobil lapokkal, melybe feljegyezték a történeteket. A cél az volt, hogy a diákok egyéni feljegyzéseik alapján a bonyolult dolgoknak is rájöjjenek a nyitjára. A módszer és az idő szabadsága priori volt. Maria Boschetti Alberti felismerte, hogy a diákok intellektuális sajátosságai különbözőek. Nem lehet ugyanazokat a módszereket alkalmazni mindenkinél, vagyis nem lehet homogenizálni a didaktikai praxist. Rájött arra, hogy az ismeretek akkor válnak élővé, amikor a diák a saját életében is alkalmazza azokat. Az ő iskolájában, a „scuola serena”-ban a tanár feladata az volt, hogy ismereteket közvetítsen, de jó értelemben magára hagyta a diákokat az elsajátítási folyamatban, mert meggyőződése volt, hogy csak az ily módon megszerzett ismeretanyag tud rögzülni.

Az Agnoi iskola missziója az alábbiakban foglalható össze: felszabadítani az egyént, kinyitni, megnövelni, megsokszorozni a benne rejlő képességeket és személyes kompetenciáit.

A „scuola serena” példája azt mutatja, a diák, ha nagy fokú szabadságot kap, ha a lehető legjobban tisztelik a személyiségét, ha amennyire csak lehetséges, az önnevelésre ösztökélik, egyedül és sikerrel képes teljesíteni az iskolai programot. A „lelkek virágoztatásához” mindennek előtt sok szeretet szükséges a nevelő részéről.

TOVÁBBI IRODALMAK

- Bellatalla, Luciano (2006): *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*. FrancoAngeli, Milano.
- Boschetti Alberti, Maria (1951): *Il diario di Muzzano*. La Scuola, Brescia.
- Boschetti Alberti, Maria (1959): *Il dono di sé dell'educazione*. La Scuola, Brescia.
- Boschetti Alberti, Maria (1960): *La scuola serena di Agno*. La Scuola, Brescia.
- Baumann, Harold (2007): *Hundert Jahre Montessori Padagogik. 1907-2007*. Haupt Verlag, AG, Bern.
- Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. FrancoAngeli, Milano.
- Fava, Sabrina (2004): *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Vita e Pensiero, Milano.
- Fischer, Reinhard-Peter Heitkämper (2005): *Montessori Padagogik: aktuelle und internationale Entwicklungen*. LIT Verlag, Münster.
- Kramer, Rita (1988): *Maria Montessori: a biography*. Westview Press, Chicago.
- Kurucz Rózsa (szerk.) (1995): *Montessori-pedagógia*. Nodus Kiadó, Veszprém.

- Oelkers Jürgen (2005): *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte Grundlagentexte Pädagogik*. Juventa, Weinheim.
- Orelli, Giovanni (1986): *Letteratura delle regioni d' Italia: Storia e testi*. Editrice La Scuola, Brescia, 1986.
- Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”*. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia.
- Pizzigoni, Giuseppina (1922): *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. G. B. Paravia, Milano, 1922. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1956.
- Scurati, Cesare — Caimi, Luciano (2006): *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Vita e Pensiero, Milano.
- Spadolini, Bianca (2004): *I problemi dell' educazione*. Armando Editore, Roma.
- Stäuble Antonio - Stella Angelo (1989): *Lingua e letteratura italiana in Svizzera: atti del convegno tenuto all'Università di Losanna, 21-23 maggio 1987*. Edizioni Casagrande, Bellinzona.
- Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.
- Villosio, Martino (2009): *Montessori, tutto iniziò in Umbria. Cent' anni fa*. Anniversario, Maggio, Quattro Colone.

JEGYZETEK

- 1 Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine. FrancoAngeli*, Milano.17-18.
- 2 Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.
- 3 Baumann, Harold (2007): *Hundert Jahre Montessori Pädagogik. 1907-2007*. Haupt Verlag, AG., Bern. Kramer, Rita (1988): *Maria Montessori: a biography*. Westview Press, Chicago.
- 4 Boschetti Alberti, Maria (1951): *Il diario di Muzzano*. La Scuola, Brescia. 26. (a továbbiakban: Boschetti Alberti: Il diario di Muzzano. . .)
- 5 Boschetti Alberti, Maria (1959): *Il dono di sé dell'educazione*. La Scuola, Brescia.57.
- 6 Boschetti Alberti: Il diario di Muzzano. . .
- 7 Uo.29.
- 8 Pizzigoni, Giuseppina (1922): *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. G. B. Paravia, Milano, 1922. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1956.; *De Bartolomeis, Francesco* (1953): *Giuseppina Pizzigoni e la „Rinnovata”*. Nuova Italia, Firenze.
- 9 Boschetti Alberti: *Il diario di Muzzano*. . .31.
- 10 Kurucz Rózsa (szerk. 1995): *Montessori-pedagógia*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- 11 Scurati, Cesare-Caimi, Luciano (2006): *Profili nell'educazione: ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Vita e Pensiero, Milano, 2006. ; *Fava, Sabrina* (2004): *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Vita e Pensiero, Milano.
- 12 Boschetti Alberti: *Il diario di Muzzano*. . .78.

- 13 Villosio, Martino (2009): *Montessori, tutto iniziò in Umbria. Cent' anni fa. Anniversario*, Maggio. Quattro Colone.12.
- 14 Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia.
- 15 Boschetti Alberti, Maria (1960): *La scuola serena di Agno*. La Scuola, Brescia. 29-76.

100 ESZTENDŐS A MAGYARORSZÁGI CSERKÉSZET

RÉVÉSZ GYÖRGY

Congratulations to the 100-year old Hungarian Scouting Movement – *The author has compiled papers presented at the lecture session of the department of the Hungarian Society for Pedagogy. The oldest youth movement sentenced to silence for many decades after 1948 was re-established in the end of the 1980s. Most papers introduce the lives of scout troops that are active today.*

Ezzel a címmel rendezett felolvasó ülést a Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalom-pedagógiai Szakosztálya november 19-én a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet Egyetem téri Pedagógiai Információs Központjában. A rendezvényen frissdiplomások mozgalompedagógia tárgyú dolgozataival ismerkedhettek meg az érdeklődők.

Velemi Kinga *A cserkészlet újjáalakulása 1989 után – Budakalászi 1111. sz. Szent István Cserkészcsapat* c. dolgozatában arra a – Bak András által a Köznevelés hasábjain felvetett – kérdésre keresi a választ, hogy meg tud-e újulni a cserkészlet. A budakalászi csapatnál szerzett tapasztalatai alapján válasza egyértelműen igenlő. A dinamikusan fejlődő csapat tevékenységét vizsgálva a gyermekkorosztály számára vonzó érték közvetítő közösségi tevékenységgel találkozott, ahol fontos szerepe van a természet szeretetének, az önkéntes segítő munkának, a drámapedagógiai módszerek személyiségformáló hatásának. Az előadást kísérő interjúrészlet a szervezet pártpolitikától való függetlenségét, a különböző politikai nézeteket valló szülők gyermekeinek barátai kapcsolatait hangsúlyozta.

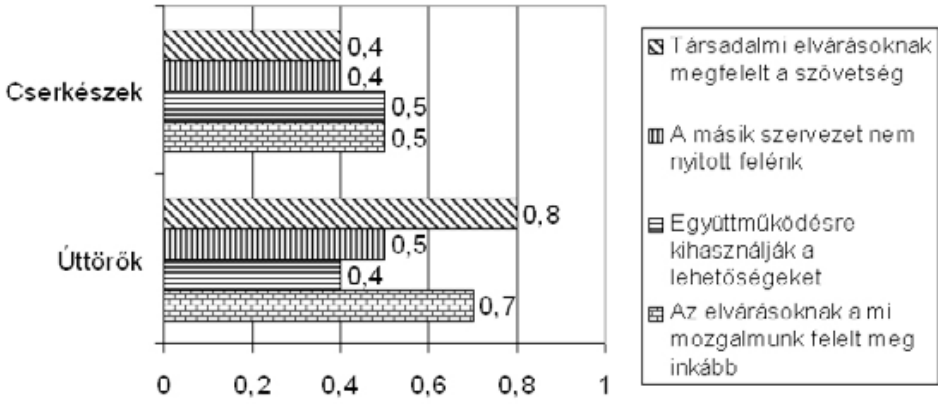
Soós Józsefné *Az úttörőmozgalom újjászerveződése a rendszerváltás után Borsod-Abaúj-Zemplén megyében* című dolgozatában személyes pozitív élményeiből kiindulva azt vizsgálta, mi történt az úttörőmozgalommal a rendszerváltást követően, mi okozta a mozgalom fokozatos háttérbe szorulását, és milyen következményei vannak ennek a magyar gyermektársadalomra. Úgy véli: bár az úttörőmozgalom a rendszerváltás után szervezeti módszereiben megújult, a „Barátságos harmadik évezredért” szlogennel vonzó jövőképet felmutató, pártpolitikától független, korszerű szervezetté alakult, elsősorban külső okok miatt nem tudta levetkőzni a múlt bélyegét, tagszervezetei jelentős része megszűnt, vagy a korszerűbbnek vélt, tiszta lappal induló Grund Klub Hálózathoz pártolt. Ezt igazolják a szerző borsodi tapasztalatai is, ahol a korábban (még a kilencvenes években is) oly színes úttörőélet az ezredforduló után fokozatosan elszürkült, a Dél-borsodi Gyermekszervezetek Társulása és a csapatok jelentős része megszűnt, illetve „átigazolt” a Grundhoz, miként az Észak-Borsodi Gyermekszervezetek Társulása is Boldva-völgye Grund Klub

néven folytatja tevékenységét. Mindezek alapján érthető a dolgozat végkövetkeztetése: *„Én hiszem, hogy helyük, szerepük van az új generáció felnevelésében. Igaz, kevés okot látok, amely optimistává tenne, hogy e szükséglet társadalmilag is tudatosult, vagy tudatosodni fog a közeljövőben”.*

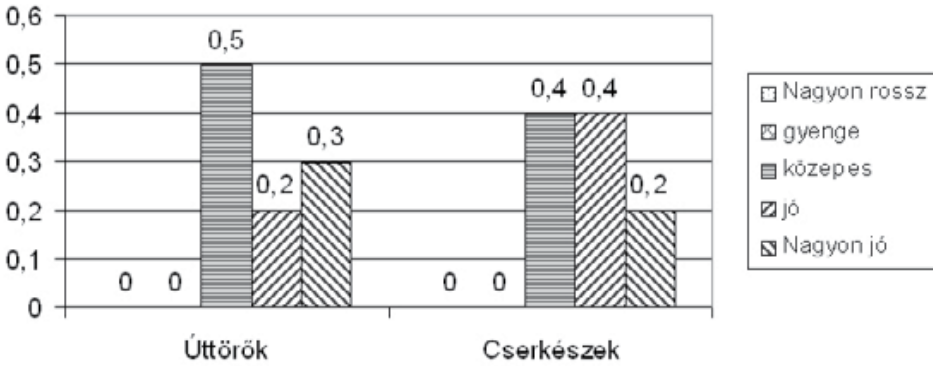
Kun Lívia (*Metamorfózis a magyarországi úttörőmozgalomban – A szervezet vezetőinek útkeresése 1989-1990*) az előzőtől sok tekintetben eltérő nézőpontból vizsgálja ugyanazt a kérdést, ti. az úttörőmozgalom átalakulását. A külső körülmények negatív hatásai mellett (az anyagi támogatás csökkenése, gyermektáborok, úttörőházak megszűnése) kiemelte az ideológiai, politikai, társadalmi változásoknak a mozgalom megújulásához vezető elemeit, pl. az egyesülési törvényt, a cserkészeti és más gyermekszervezetek megjelenéséből adódó versenyhelyeztet. Ugyanakkor a szerző hangsúlyosan említi a változásokat eredményező szervezeten belüli okokat: a formalitás és identitás kérdését, a vezetőség válságát, a belső kommunikáció hiányát, a vezető-utánpótlás kérdését. Fontos, külső és belső okokra egyaránt visszavezethető tényezőknek tartja az iskolai háttér megszűnését, az önálló működés kérdését, a szervezeti kép és a csapatvezetők szakmai felkészültségének hiányát, ill. a szervezetről a politika és a média által sugallt sztereotipizált képet. A megoldás lehetőségét a Magyar Úttörők Szövetsége (MÚSZ) a gyermekközpontúságban, a szülők megnyerésében, a sokszínűség, a minőségi rendezvények megvalósításában látta, miközben új szövetségi struktúrát épített ki, és együttműködési lehetőségeket keresett pl. a diákönkormányzatokkal, más gyermekszervezetekkel, sőt, pártokkal is – ez utóbbi valószínűleg hibának bizonyult. Kun megállapítja, hogy a MÚSZ minden korszerűsítési törekvése ellenére sem tudta fennmaradását az elképzelések szerint biztosítani. Az átalakulást a kifejtett külső és belső okok eredményezték; politikai és – a média által sugallt kép révén – társadalmi elutasítás jellemezte a mozgalmat. S bár – részben éppen emiatt – többször is felmerült a névváltoztatás, a mozgalomban tevékenykedők jelentős része ezt nem támogatta, mondván, így is megvalósíthat értékes programokat.

Fontos adalék volt Kun Lívia dolgozatához a közel azonos számú egykori, illetve aktív cserkész- és úttörővezető (21 úttörő és 20 cserkészvezető) között végzett felmérés, amelyből az derül ki, hogy a megkérdezettek közel azonosnak értékelik a két mozgalom társadalmi presztízsét, miközben a cserkészvezetők között lényegesen többen voltak, akik kétségbe vonták az úttörőszövetség hitelességét, és elavultnak minősítették azt, mint fordítva. Ugyanakkor az úttörővezetők a társadalmi elvárásoknak megfelelőbbnek minősítették saját szervezetüket, mint a cserkészek, viszont azonosnak ítélték a megkérdezettek a két szervezetben a gyermekszervezetet.

Az Úttörőmozgalom és a Cserkészmozgalom véleménye a másik szövetség munkájáról

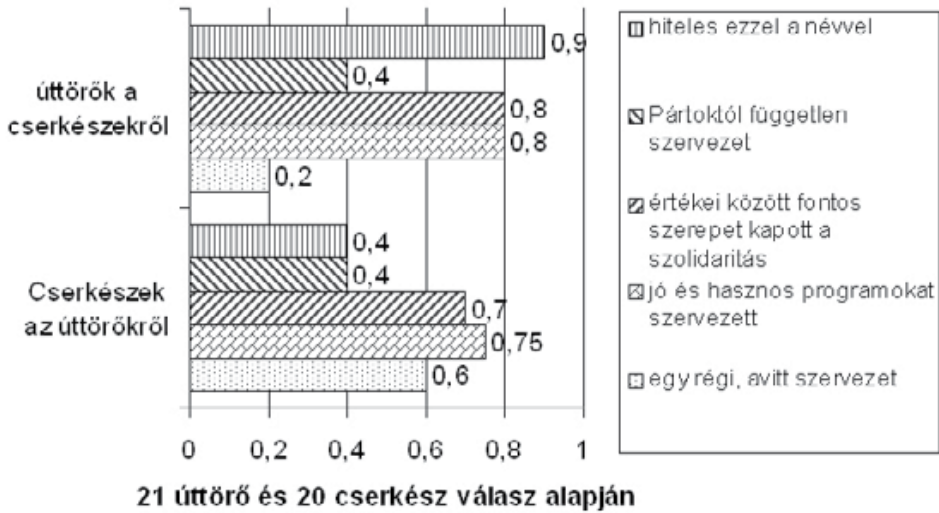


Az Úttörőmozgalom és a Cserkészmozgalom társadalmi presztizsének értékelése a rendszerváltás éveiben

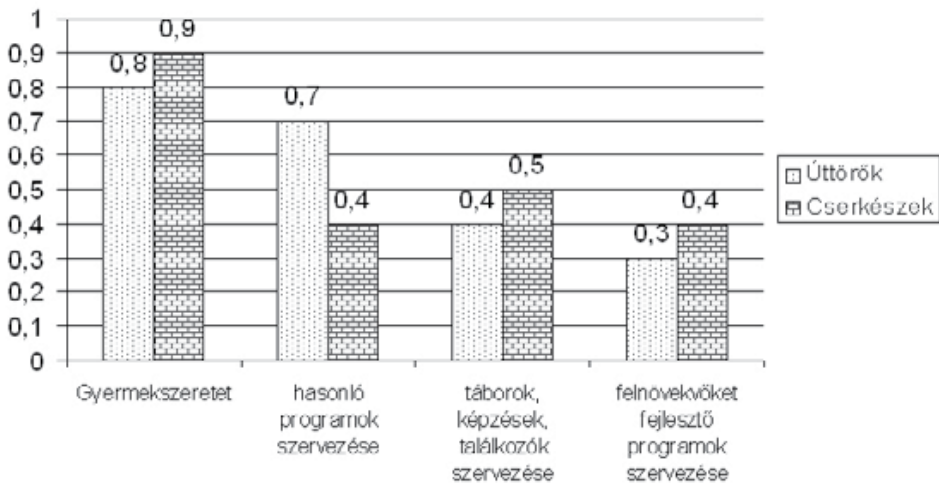


21 megkérdezett úttörő és 20 cserkész véleménye alapján

Állítások, melyekkel egyetértettek a megkérdezettek



A két szervezet képviselői azonosnak tartották mindkét mozgalomban az alábbi elveket



A továbbiakban élénk vita bontakozott ki. Derzsi Ottó, Laurenszky Ernő és Domszky András a Velemi Kinga dolgozatában szereplő történeti áttekintést pontosították. Elhangzott, hogy a bemutatott dolgozatok témaválasztása egyoldalúan tá-

masztja alá a többi gyermek- és serdülőkori szervezet médiabeli alulreprezentáltságát. Rakó József ehhez hozzátette, hogy a Magyarország Felfedezői Szövetségről azért nem készült eddig dolgozat, mert a képző felsőoktatási intézmények oktatói nem is ismerik ezt a szervezetet. (Megjegyzendő, hogy a Mozgalompedagógiai Szakosztály 2007-ben februárjában tartott hasonló témájú rendezvényén a cserkészek és úttörők – közöttük a Kétsopronyban párhuzamosan működő cserkész- és úttörőcsapat, később Fiala Sasok – bemutatása mellett más szervezetekről, közösségfejlesztő alapítványokról, még a Vér és Becsület Egyesületről is részletesen esett szó, és a szakosztály a továbbiakban is megkülönböztetett figyelmet szentel a kisebb vagy kevésbé ismert szerveződéseknek.)

Derzsi Ottó fontosnak tartotta, hogy a cserkészlet és az úttörő nem összehasonlítható már csak azért sem, mert nem azonos korosztályt céloznak, hiszen a cserkészlet célcsoportja eredetileg a 17-18 éves, illetve annál idősebb korosztály. Ennek megfelelően a cserkészletnél nem volt, ma sincs szükség „külső” vezetőkre, hiszen saját ifjúkorú tagjaik alkalmasak, ill. alkalmassá válnak a fiatalabbak közötti vezetői feladatok ellátására.

Rikker József úgy vélte, hogy ma a politika egyre kevésbé foglalkozik a gyerekekkel, és nincs olyan döntési helyzetben lévő politikus, aki a korosztály problémáival egyáltalán foglalkozna. Megemlítette, hogy miközben – 1987-es tanulmányútjának tapasztalatai szerint – Ausztriában minden gyermek- és ifjúsági szervezet működési feltételeit biztosítják, idehaza a rendszerváltás után több ízben kirabolták a gyermek- és ifjúsági vagyont. Harangi László szerint ezzel szemben nem olyan nagy baj, hogy a gyermekszervezeteknek kisebb a taglétszámuk és a vagyonuk, hiszen amikor erről panaszkodunk, nem vesszük figyelembe, hogy van 2646 művelődési ház, amelyekben főleg gyermekprogramokat kínálnak jól képzett szakemberek.

Bár a vita a folyosón tovább folytatódott, magától értetődően maradtak lezáratlan kérdések, amelyekre a szakosztály a továbbiakban még vissza kíván térni.

JEGYZET

- ¹ Petrovszkiné Juhász Mária (2008): Úttörők – cserkészek – fiatal sasok? – In: *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről* (Tanulmánygyűjtemény). Összeállította: Trencsényi László. Új Helikon Bt.

A TRÉNINGES KÉPZÉS HAZAI TÖRTÉNETÉNEK ÁTTEKINTÉSE

POÓR FERENC

Review of training-based education in Hungary – *The Hungarian Government and UNESCO established the National Centre for Education Technology (OOK) in 1973 first in Budapest, then the centre moved to Veszprém. The centre was responsible for facilitating and harmonizing the preparation modern materials and tools for education, organize the further education of experts for education, and research and apply new techniques for education.*

The author introduces the spread and utilization of a successful expert training technique, that is the spread of personality training.

A Magyar Kormány és az Egyesült Nemzetek Fejlesztési Programja az UNESCO felügyeletével az 1973-ban aláírt megállapodással létesítette az Országos Oktatástechnikai Központot (OOK). A Központ működésének „...*célja, hogy elősegítse és összehangolja a korszerű oktatási anyagok és eszközök termelését, a gyártás szakembereinek és az alkalmazó oktatóknak a képzését, valamint az új oktatástechnikai módszerek pedagógiai kutatásait*”. (A birtokunkban lévő magyar nyelvre fordított kézirat alapján).

AZ ELJÁRÁS KIDOLGOZÁSÁNAK ELŐZMÉNYEI

A központ (OOK) médiatára az UNESCO segítségével rendelkezett az alapítást megelőző időszak szakirodalmának és ismerethordozóinak (médiáinak) jelentős részével, s folyamatosan hozzáférhető volt a nemzetközi szakirodalom (könyvek, folyóiratok) a fejlesztő, kutató és képző munkatársak számára. Az UNESCO a szerződés alapján gondoskodott arról, hogy az adott időszakban legkorszerűbb technika rendelkezésre álljon, és ennek felhasználásához a feltételek biztosítottak legyenek. Ez a bázis adott lehetőséget arra, hogy a videótechnika műszaki és képzésbeli, módszertani alkalmazásának helyzetét nyomon követhessük. Így alkalom nyílt arra, hogy az angolszász nyelvterületen megvalósuló, majd később Európa több nyugati országában megjelenő törekvéseket megismerhessük. Ennek konkrét megtámogatását jelentette az ösztöndíjak sora is, ami lehetővé tette, hogy az oktatástechnológia (pedagógiai technológia) legújabb törekvéseit „első kézből” ismerhessük meg. A kutató-fejlesztő munka feltételei mind technikai, mind szakmai tekintetben rendelkezésre álltak, csupán az alkotókészségen múltott, hogy ezt miként hasznosítjuk.

NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK ÉS A HAZAI ALAPOZÁS

Az angolszász nyelvterületen domináns módszerként a mikrotanítás volt jelen, ennek adaptálására Falus Iván (induló szakaszában a központ pedagógiai vezető-

je) kutató-kísérleti tevékenysége képezte az alapokat, s törekedett ennek a felsőoktatásban, főképpen a pedagógusképzésben való elterjesztésére.¹ A tréninges eljárásról az első információkat az UNESCO kiküldött szakértőtől, többek között Franz Völkl professzortól (a Klagenfurti Egyetem Pszichológiai Intézete és Walter Schölertől, a Pedagógiai Intézete vezetőjétől) szereztük, ahol ennek az eljárásnak kutatása, fejlesztése és alkalmazása (valamint a Tübingeni Egyetem Új Képzési Eljárások Tanszékén Walter Zifreund professzor vezetésével végzett kísérletekben) folyt. (Ebben az időszakban a tréning-fogalom mindenki számára a videotréninget jelentett.) A mikrotanítás és a rokon törekvések szakirodalmának ismeretében volt mód arra, hogy 1977-ben a Klagenfurti Egyetem Pszichológiai Intézetében UNESCO-ösztöndíjasként konkrét tapasztalatokat szerezhessünk a videotréninges eljárás elméletéről és gyakorlatáról (Franz Völkl professzor mentorsága mellett). A tréninges eljárásról ezt megelőzően keveset hallottunk, konkrét ismerettel pedig nem is rendelkezünk. Az ösztöndíjas periódus biztosított lehetőséget ahhoz, hogy a német nyelvterület ilyen törekvései (a klagenfurti és tübingeni)² elméletben és gyakorlatban feltáruljanak, azok a felsőoktatási és a versenyszféra (cégek, kamarák továbbképzésében) területén való alkalmazása ismertté váljon számunkra. Ez az ösztöndíj képezte az alapját annak, hogy a tréninges képzési, továbbképzési eljárások hazánkban is megjelenjenek, saját viszonyainkra való adaptálásuk megtörténhesék. Szerencsére a KF 6. számú kutatási főirány lehetőséget biztosított ahhoz, hogy 1978-tól kezdve kutató-kísérletező, adaptáló munka indulhasson el. Az első szakasz a hazai viszonyokhoz való illesztéshez adott segítséget, majd a különböző területeken való alkalmazás feltételeinek vizsgálatát tette lehetővé. Az első megközelítést az jelentette, hogy az OOK feladataihoz illeszkedve a pedagógusképzés és –továbbképzés területén alkalmazzuk az új törekvéseket.

Mindenek előtt vizsgáltuk a módszeregyüttes hazai előzményeit is, hogy az „itt-hon” megvalósult törekvések mennyire vágnak egybe a nemzetközi és más törekvésekkel, mennyire képezik az alkalmazott eljárások bázisát. Azt tapasztaltuk, hogy a didaktika témakörében megjelent munkák a tréningről (vagy hasonló törekvésekről) nem tesznek említést. A középfokú tanítóképzésben (irodalmi háttér nélkül, csupán a volt „prepák” emlékei alapján) a visszacsatolós eljárások „embrionális” eleme jelen volt azzal, hogy a tanítójelöltek gyakorló tanításuk előtt tükörben gyakorolták az óravezetés keretében megvalósítandó módszertani elemeket.

A videodidaktika fogalma és ennek első kérdései a Brnoi Egyetem kiadásában cseh nyelven 1987-ben megjelent munkában fogalmazódnak meg, amikor a videotechnika képzési alkalmazásáról „tudományos” megközelítésben (didaktikai aspektusból) esik szó.³

Előzményként vizsgáltuk a drámapedagógiát is. A források alapján megállapítható, hogy erről a módszerről az 1970-es évek elején jelent meg elérhető publikáció angol nyelven (gyakorlati alkalmazása 1976-tól követhető nyomon Nyugat-Európában), majd rendszeressé válása az 1980-as években jelenik meg. Az első hazai publikáció

1985-ben⁴, az oktatásban való gyakorlati alkalmazás hozzáférhetősége pedig 1994-ben látott napvilágot. A drámapedagógia tehát az általunk képviselt törekvéseket és kísérleti munkát évekkel követően jelent csak meg a gyakorlatban hazánkban (www.drama.hu). A nyomtatott források és az internet-hozzáférés azt mutatja, hogy az intenzív, fejlesztő eljárások közül a videótréning (általában a tréning) az 1970-es évek végén nyert teret hazánkban a szakmai közleményekben és a gyakorlat területén egyaránt. (A drámapedagógiai törekvések hatottak a tréningben alkalmazott „esetjatek” alkalmazásának tartalmi vonatkozásaira.)

A tréning

fogalma hazánkban és Európában egyaránt a videótréning módszerét jelentette az 1970-es években, ugyanis a tréninges képzés „egyszerűbb” eljárásai az 1980-as évek végén, a kilencvenes évek elején (1985-1992 között) jelentek meg Magyarországon.⁵

A tréning olyan komplex képzési, továbbképzési eljárás (módszeregyüttes), amelynek keretében célorientált (igény szerinti) tartalmú, továbbá bizonyos kompetenciák megszerzésére irányuló felkészítés történik, feldolgozzák a szükséges elméleti ismereteket, biztosítják azok alkalmazását önkontrollal (visszacsatolással) összekapcsolva. A gyakorlatok értékelésével és tesztek alkalmazásával a résztvevő adott tevékenységre való alkalmazását is feltárja, és a tevékenységhez személyiségjegyek kibontakozását, fejlesztését is megvalósítja.

Az eljárás alkalmazására az első igény a Politikai Főiskola Zrinszky László vezette Pedagógia Tanszéke részéről jelentkezett (1978-ban) azzal, hogy a felnőtt korúak náluk folyó retorika képzésének hatékonyabbá tételéhez kerestek megoldást, ehhez kérték az OOK főigazgatójának (Szalay Lászlónak) a közreműködését. Ennek nyomán vált lehetővé, hogy a Wacha Imre vezette nyelvművelő-retorika képzéshez kapcsolódva a gyakorlati alkalmazás biztosítására tréninges eljárást alakítsunk ki. Több éven át nagyon jó kísérleti bázist jelentett ez a képzési terület – kiváló kutató partnerrel együttműködésben – arra, hogy a tréning hazai alkalmazásának elemei kidolgozásra, kipróbálásra kerüljenek.⁶ Ez a kutatási-kísérleti periódus adott hátteret ahhoz, hogy a pedagógusképzés, -továbbképzés számára a kísérleti tapasztalatok alapján programot alakítsunk ki. A tevékenység megerősítését jelentette az, hogy a KF 6. számú kutatási főirányhoz kapcsolódva folytatódhatott tovább a munka. Ez hozzájárult a témakör „hitelesítéséhez”, egyben a más felsőoktatási intézményekben induló kísérletek megalapozását is jelentette.

VIDEÓTRÉNING A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A tréninges kutatás folytatása a szombathelyi Tanárképző Főiskolán (ma a Nyugat-Magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központja) következett, ahova Szalay László az OOK és egyben a főiskola akkori főigazgatója, valamint Orosz Sándor, a főiskola

ez időben főigazgató-helyettese meghívására vendégtanárként kerültünk. Ez a lehetőség biztosította, hogy a tanárképzésbe – miként ez Klagenfurtban és Tübingenben folyt –, tudjuk illeszteni az eljárás hazai alkalmazását. Ez azt jelentette, hogy a főiskolai képzés akkori rendszerében (1979-86 között) a tanárjelöltek gyakorlati felkészítésének szerves részévé vált a tréning, ugyanis 3 féléven keresztül (a 2. félévtől a 4. félévig) a 5. félévben aktuális iskolai gyakorlatig szisztematikus gyakorlati képzés történt. Az önismeretet megerősítő feladatoktól az oktató munka elemeinek videó-visszacsatolásos gyakorlásán, alkalmazásán keresztül jutott el minden hallgató a rövidített tanításig. (A rövidített tanítás azt jelentette, hogy a tanítási óra folyamatát tömörítve 15 percben, egy tanítási óra anyagának 1/3-át dolgozva fel vezettek „órát” a hallgatók.) A tréninges képzés fokozatosságát és egyben hatékonyságát az is növelte, hogy a gyakorlatokat különböző korosztályú tanulókkal végezték 4-5-6., majd 7. osztályos gyermekekkel, segítve az oktatás életkoronkénti követelményeinek megismerését is. Így jutottak el a „minősítéssel” járó kötelező iskolai gyakorlatig. Ez azt eredményezte, hogy a módszertanos kolléganők/kollégák azt mondták, hogy a hallgatók úgy mozogtak az osztályban, mint természetes közegükben. (Ez a tréninget nem végzők esetében nem volt egyértelmű.)

A közvetlen tréninges képző munkát, bár szűkebb keretben, de végeztünk az ELTE Természettudományi Kara Oktatástechnikai Központjában (Meggyesi László közreműködésével), valamint a JATE Neveléstudományi Tanszékén (Nagy József gondozásában) is. E két helyen a tréning a kísérleti-kutató munka mellett a kollégáknak a módszer további alkalmazására való felkészítését szolgálta, mivel a tanítási gyakorlatra való felkészítés követelménnyé vált a tanárképzésben, és ezt a mikrotanítással, vagy a tréninggel javasolták megoldani.

A szombathelyi első évek tapasztalatai alapján ezt a képzési eljárást kísérletként további intézetekben alkalmaztuk, amelyre felkészítettük az oktatókat, majd folyamatos helyszíni konzultációkkal segítettük őket. Ez annak a vizsgálatát is szolgálta, hogy a módszer mások alkalmazásával, a tréningek különböző személységű tanárok vezetésével milyen tapasztalatokat nyújtanak. Az első kísérleti bázis az egi Ho Si Minh Tanárképző Főiskola (ma Eszterházy Károly Főiskola) Neveléstudományi Tanszéke volt (Nagy Andor tanszékvezető), ahol 1981-től 1988-ig több oktató közreműködésével folyt a kísérlet. A pécsi Tanárképző Főiskolán (ma Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara) volt a második kísérleti „műhely”, ahol a kísérlet vezetője Dudás Margit volt. A tanárképzés (8 félév) tapasztalatai alapján a tanítóképzésre (6 félév) is adaptáltuk az eljárást, és ezt a bajai és a kaposvári tanítóképző főiskolán (1983-1988 között) alkalmazták. A három tanárképző és a két tanítóképző főiskola több éves tapasztalata igazolta, hogy a módszer a pedagógusképzésben jól alkalmazható, a tanítási gyakorlatra való felkészítésben új lehetőséget hozott.

AZ ELJÁRÁS ALKALMAZÁSA A PEDAGÓGUS-TOVÁBBKÉPZÉSBEN

A pedagógusképzésben szerzett tapasztalatok indokolták, hogy a továbbképzés frissítésére is tegyünk kísérletet. Így a „második vonalat” a pedagógus-továbbképzés jelentette, amelyben új igényeket kellett kielégíteni, a tréningek több tartalmú változatát kellett kidolgozni. Először a szakfelügyelők (a későbbi tanácsadók), majd a pedagógiai vezetők (igazgatók, tanulmányi felügyelők stb.) részére alakítottunk ki tartalmi programot, szerkesztettünk újabb gyakorlatsort. A szakképzésben dolgozó szakoktatók nem rendelkeztek megfelelő pedagógia és módszertani felkészüléssel, így számukra újabb tartalommal és gyakorlatváltozattal alakítottunk ki felkészítő programot. (Ez utóbbi a Szabolcs-Szatmár Megyei Pedagógiai Intézettel közös munka volt Ökrös István irányításával.) A vezetők továbbképzéséhez az Országos Pedagógiai Intézet kérésére kapcsolódott tréning, ami egyben e terület programjainak személyes vezetését tette lehetővé, s a közvetlen tapasztalatok szerzésére is volt lehetőség.

A pedagógus-továbbképzés tréninges programjait is a kibővített kutatás keretében dolgoztuk ki, és eredményes alkalmazását kísérletekkel törekedtünk igazolni. A Békés, a Somogy és a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet munkatársai (Kincses László, Magyar Miklós, Ökrös István) vezették a tréningeket, és rendszeres beszámolóik mellett helyi konzultációkkal követték a munkát. Saját vezetésű továbbképzés volt az összes további megyei intézet szervezésében is. A továbbképző tréningek elterjedtek és sikeresek voltak.

A videótréninges képzés, továbbképzés témakörében országosan folyt tudományos tevékenység, amelynek összefogására az OOK vállalkozott. Ennek szerves eleme volt az a konferenciasorozat (Képmagnetofon a pedagógusképzésben és továbbképzésben témakörrel), amely a központ és az MTA Veszprémi Akadémiai Bizottsága szervezésében valósult meg 1980 és 1986 között (1982-től nemzetközi rendezvény volt). A tanácskozáson elhangzott előadások, beszámolók nyomtatásban is megjelentek⁷ és minden érdeklődő számára forrásanyagot jelentettek (jelentenek ma is). A hazai kutatás elismerését jelentette az, hogy az UNESCO kezdeményezésére, az OOK szervezésében, európai konferenciára került sor „Technika a pedagógusképzés szolgálatában” (ennek keretében a videótechnika és a számítógép alkalmazás egyaránt szerepelt) Szombathelyen (az akkor még Berzsényi D. Tanárképző Főiskola volt a befogadó intézmény), amelyen felkért nemzetközi szakértők referátumai, valamint az európai és a hazai tapasztalatokat ismertető előadások hangzottak el. A nyolcvanas években a hazai kísérletek és kutatások az európai élvonalba tartoztak.

TRÉNINGEK A GAZDASÁGI SZERVEZETEK BEN

A gazdasági szervezetek (a versenyszféra) tréningek iránti érdeklődése a pedagógus-továbbképző tréningekről (főképpen a vezetőiről) elterjedt „hírek” nyomán in-

dult el. Az első vállalati tréningek 1981-ben indultak. Az érintett igazgatók, vezérigazgatók mondták el egymásnak, hogy náluk tréninges továbbképzés folyik, és így jelentkeztek, bővültek az igények.

Az Alba Regia Építőipari Vállalat (Székesfehérvár) megkeresése nyomán volt az első vállalati vezetőképző tréning, majd a tárgyalásra való felkészítés jelentkezett újabb igényként. (Kiss József vezérigazgató minden vezetői szintnek kötelezővé tette a továbbképzést, még a közvetlen helyetteseinek is. A cégnél évi 6-8 tréninges továbbképzés volt.) Ezekhez a tréningekhez már jegyzetek is készültek, és az elmélet feldolgozása, ennek gyakorlatban való alkalmazása történt a tanfolyamon. 1982-ben továbbképző házukban (Bodajkon, Tánchos László szervezésében) rendeztek a képzésekkel foglalkozó országos tanácskozást, amelynek keretében videofelvételekkel illusztrálva beszámoló hangzott el az addigi céges tréningekről. Ez szélesítette a tréninges felkészítést igénylők körét 1982 és 1989 között.

Az első szakaszban az építőipari vállalatok (egyebek között a Győr és a Vas Megyei Építőipari Vállalat) kapcsolódtak be a videótréninges továbbképzések szervezésébe, s bővült az alkalmazó cégek sora, pl. a FALCO Faipari Kombináttal (Szombathely) – a nagyobbakat említve csupán, s mellettük kisebb gazdasági szervezetek is igényt tartottak erre a képzési formára. Lényegében 1986-tól már évente 15-20 továbbképzés valósult meg. Ebben az időszakban hazánkban rajtunk kívül néhányan vezettek ilyen tanfolyamokat, egyrészt az OOK-ban folyó tréningvezető-képzésre, másrészt publikációinkra alapozva.

A kilencvenes évek elején a cégek egy része nem foglalkozott munkatársai továbbképzésével, ezért kevesebb tréninget szerveztek, de a privatizáció első szakaszának befejezését követően, a multinacionális cégek megjelenésével, újabb lendület következett ezen a területen. Az eddigi témakörökhöz (vezetők továbbképzése, tárgyalás) újabbak járultak a gazdasági szerkezet változásának megfelelően. A különböző típusú értékesítő munkára történő felkészítés, a munkaerő-kiválasztás korszerű módszereinek elméleti és gyakorlati kérdései és hasonlóak képezték a tréninges továbbképzések tartalmát. Új jelenség volt, hogy viszonylag kis gazdasági szervezetek is szükségesnek tartották munkatársaik intenzív felkészítését. Ez a folyamat tart mind a mai napig, azzal, hogy az új követelményekhez folyamatos kutató, fejlesztő tevékenységre van szükség. Napjainkban a tréningeket igénylő cégek saját arculatukra, speciális tevékenységükre adaptált tartalmú elméleti anyag feldolgozását és ezek gyakorlatban való alkalmazását kívánják meg. Ez csak a nemzetközi szakirodalom alapos ismeretére, és az állandó kísérletező, fejlesztő munkára építve valósítható meg. Itt kell megjegyeznünk, hogy kifejezetten a (videó-) tréninges képzéssel foglalkozó szakmai (tudományos) publikáció az 1990-es évek óta itthon és külföldön egyaránt kevés jelent meg, ezért a tartalmában érintőleges munkákból meríthetünk.

Napjainkban már kevés olyan képző szervezet működik hazánkban, amely az itthon kifejlesztett, a „megrendelő” cégre adaptált egyedi videótréninggel végez felkészítést, folytat továbbképzést.

Az újabb gazdasági szervezetek hazai megjelenésével (a kilencvenes évek elejétől) léptek be a „képzési piacra” a külföldi képzőszervezetek – hazai partner cégek révén – saját tréningjei, amelyek nyugati országokban fejlesztett, alkalmazott eljárásokat képviseltek. Az úgynevezett „licenc”, „franchise” tréningek képviselik a jelentős hányadot napjaink kínálatában, amelyekre részleteiben nem akarunk kitérni, mivel ennek tudományosnak tekinthető publikációs háttere nem nagyon van, döntően a tréningsszervező vállalkozások honlapjairól tájékozódhatunk csupán. Ezek a közlemények „tréningtörténeti” (felnőttképzés-történeti) áttekintésre nem alkalmasak, ugyanis többnyire csak az ajánlatokról tájékozódhatunk. A képző cégekről szóló portálok alapján tartalmi elemzésre, értékelésre alkalmas forrásunk nincs, ezért a helyzet 'megemlítésén' kívül nem foglalkozunk (elemző módon nem foglalkozhatunk) vele (velük).

JEGYZETEK

- 1 Falus Iván (1976): *Mikrotanítás*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- 2 Walther Ziefeund (1976): *Trainig des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel
- 3 Jaromir Kopriva(1987): *Videodidaktika*. J. E Purkiné v Brné.
- 4 A Magyar Drámapedagógiai Társaság honlapja – www.drama.hu
- 5 Honlapok a tréningekről
- 6 Poór Ferenc – Wacha Imre (1983): *A pedagógiai kommunikációs képességek és fejlesztésük videotechnika segítségével*. Országos Oktatástechnikai Központ (OOK), Veszprém
- 7 Poór Ferenc (szerk. 1980., 1981., 1982., 1983., 1985.): *Képmagnetofon alkalmazása a képzésben és továbbképzésben*. I., II., III., IV., V., Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

A 18. SZÁZAD A NEVELÉS ÉVSZÁZADA A HALLEI EGYETEMEN

MIHALOVICSNÉ LENGYEL ALOJZIA

18th century is the century of education at the University of Halle – *The author introduces the works (studies, publications) of outstanding lecturers and theoretic researchers of the University of Halle as well as their impact on European education.*

ERNST CHRISTIAN TRAPP A NEVELÉS ÉS AZ OKTATÁS TÖRTÉNETÉBEN

A 18. század az európai modern iskolarendszerek kialakulásának korszaka. Ekkor terjedt el a felvilágosodás eszmevilága és szerteágazó szellemi áramlata, amely elemi erővel hatott a közgondolkodásra is. Az érdeklődés középpontjába került az emberi karakter alakíthatósága, formálhatósága. A 18. század így a felfokozott pedagógiai érdeklődés és a túlhangsúlyozott nevelői törekvések százada lett. Fináczy Ernő (1860-1935) joggal nevezte a 18. századot a nevelés évszázadának.

A felvilágosodás az iskolát és így a pedagógiát is a tudás és a műveltség terjesztésének legfőbb színtereként, illetve eszközeként ítélte meg.

Az európai modern iskolarendszerek létrejöttéhez jelentős mértékben hozzájárultak azok az államépítő politikai törekvések, amelyek a nemzetállamok fokozatos kialakulásában töltöttek testet.

A felvilágosodás eszméit felhasználva a Német-Római Birodalom fejlettebb német államai jelentős modernizációs eredményeket értek el. Ennek jellegzetes példája a porosz uralkodó, a már fiatal korában francia filozófusok munkáit olvasó, zenekedvelő Nagy Frigyes (1740-1786) programja. Nagy Frigyes, a felvilágosult uralkodó sikeres hódító politikája mellett, abszolutisztikus kormányzati módszerekkel teremti meg a porosz jóléti államot, ennek államapparátusát és jogrendjét. A felvilágosult abszolutizmus reformjai nyomán a 18. század során megerősödött az a felfogás, hogy az állam morális küldetésének értelmezte polgárai nevelését. Nagy Frigyes kultúrpolitikai törekvéseiben segítette államminisztere, Zedlitz, aki létrehozta a porosz oktatásügy központi főhatóságát (Oberschulkollegium), elrendelte a tanítók rendszeres képzését, a gimnáziumi érettségi vizsgát. Zedlitz irányítása alatt vette kezdetét a polgári iskolai mozgalom, és fogalmazódott meg a reálistiskola eszméje.

Poroszországban 1774-ben elrendelték a tanárok képzését, a pedagógiai előadások és szemináriumok látogatását. A gyakorlati képzés színterei a kísérleti jelleggel működő gyakorló iskolák voltak.

Az iskolareform a felvilágosodás egyik központi kérdésévé vált, képviselői a korabeli közép- és felsőoktatás hagyományos formáinak átalakítására törekedtek. A ha-

gyománys latin nyelven folyó egyetemi oktatás a korábbi évszázadokban kialakult formákat követte: előírt tankönyveket használtak, a fő oktatási forma az előadás volt. A korabeli egyetem továbbra is teológusokat, jogászokat, orvosokat képzett, és gyakorlati ismereteket is nyújtott.

Változások kezdődtek az egyetemen oktatott tudományok tartalmaiban is. A matematika és a fizika ősi tudományágai mellé felzárkózott a természetrajz, a geológia és a geográfia. A történetírás, mely korábban a retorika tudományának részeként az uralkodó dicséretét szolgáltatta, az emberrel foglalkozó tudomány lett.

Az ókor története mellett fontos témák lettek az újabb korok és a nemzetek történelme, a historia patriae. Az orvostudományok fejlődése nyomán megnyílt az út a modern orvostudomány felé.

A német felvilágosodás, „az ésszerűség elveinek uralma”, a 17. század utolsó évtizedeiben kezdődött, a francia felvilágosodás eszméje a 18. század második felében hatolt be német földre. Németországban a hallei egyetemről indult ki az új szellemi tájékozódás a diadalmasan előretörő pietizmus visszahatásaként. (Fináczy, 1927. 171. o.)

CHRISTIAN THOMASIUS, AZ ELSŐ FELVILÁGOSULT SZELLEMBEN OKTATÓ PEDAGÓGUS (1691-1728)

A hallei egyetem a modern pedagógiai gondolkodás bölcsője, a német tudományos pedagógia önálló tudománnyá válásának színtere. Az önálló tudománnyá válás folyamatának korai szakaszában a neveléssel kapcsolatos elméleti reflexiók még nem különülnek el élesen a többi humántudománytól. A német tudományos pedagógia önálló tudománnyá válásának indikátorai a német pietizmus és a német felvilágosodás nevelésfilozófiai irányzatai voltak.

A német felvilágosodás zászlóvivője a jogtudós Thomasius volt, aki tanszékéről német nyelven, a nemzet nyelvén hirdette a kultúra önértékűségét, s széles rétegekre kiterjesztésének szükségességét, hogy a felvilágosodás fáklyája minden előítéletet és babonát eltüntessen az elmékből. (Fináczy, 1927. 171. o.) Thomasius, a hallei egyetem egyik alapítója és a hallei egyetem tanára a francia felvilágosodás eszmerendszerének hatására elsősorban az udvari nevelés kérdéseivel a nemesifjak nevelésével, és a nőnevelés kérdéseivel is foglalkozik. Felismeri a pszichológia pedagógiára történő hatásának fontosságát. Hangsúlyozza a pedagógia, mint tudomány jelentőségét az egyetemi képzésben. Pedagógiai tárgyú írásaiban foglalkozik a tanárválasztás problematikájával is. Thomasius nézetei szerint a tanár egyéni tulajdonságain túlmenően (megértés, keresztényi szerénység, jó erkölcs) egész lényével hasson, legyen példakép tanítványai számára. Az interdiszciplinaritás szellemében a filozófiai fakultáson bevezeteti az etika, a politika és a közgazdaságtan oktatását is.

Felvilágosult szellemű pedagógiájának jellemző attribútuma: „a nevelés = felszabadítás az állandó tanári felügyelet alól”.

Kritikával illeti August Hermann Francke pedagógiáját, ellenzi a pontos napirend szerinti intézeti oktatást, továbbá a vallásos nevelés túlhangsúlyozását.

Thomasius, mint a francia felvilágosodás követője A franciák utánzása című írásában kifejti, hogy fontos szerepet kell adni a tantárgyak kánonában a civilizációs ismeretek oktatásának, hasznos tudományokat kell tanítani, előtérbe kell helyezni a reáltudományok oktatását, oktatni kell továbbá a természetjogot, a történelmet, a politikai statisztikai és hivatalvezetési ismereteket, továbbá a retorikát és a levélírást. Szerinte az egyetemi oktatás célja a világi élet számára megfelelő állampolgári ismeretekkel rendelkező szakemberek képzése. Pedagógiai reformtörekvései közé tartozik a nők általános képzésben való részvételének, illetve a nők számára a pedagógiai képzés biztosítása.

AUGUST HERMANN FRANCKE, A HALLEI EGYETEM PIETIZMUS SZELLEMÉBEN OKTATÓ PEDAGÓGUSA (1698-1727)

Francke a pietizmus kiemelkedő iskolaalapító egyénisége volt. Az ő tevékenysége nyomán terebélyesedett ki az eredendően vallási irányzat nevelési mozgalommá. Pedagógiai eszméje az erényes polgárrá nevelés. Szemében az erény gyakorlati erkölcsöt jelent. A jeles pedagógus külön művelődési anyagnak tekinti mindazt, ami a tevékeny és a munkás életre készít fel, mert az ember legfontosabb erényei közé tartozik az állandó tevékenység, ami gyakorlati jártasságot kíván.

Francke – akinél a teológushivatás szorosan összefüggött a pedagógushivatással –, a hitben látta a nevelés lehetőségét. Az ismeretközlésen túl nevelési koncepciójában legfontosabb feladat a személyiségfejlesztés.

1694-ben Halleban árvaházat alapított, s mellé 1697-ben létrehozta a bentlakással egybekötött pedagógikumot, az országban az első kétéves tanító- és tanárképzőt.

A hallei egyetemen pedagógiai studiumokat is folytató diákok oktatták az árvaház növendékeit. A szegény sorsú egyetemisták részére 1696-tól „szabad asztalokat” hozott létre, ösztöndíjjal segítette őket, és támogatta szociális felemelkedésüket. 1696-ban megalapítja a Seminarium Praeceptorumot, amely célja a jövő tanárai szaktudományi és pedagógiai képzése. Az 1707-ben alapított Seminarium Praeceptorum Selectum szervezeti felépítési rendszerében Francke arra tesz kísérletet, hogy a lelkesíti és a tanári hivatásra készülőkét külön csoportban oktassa. Ezzel megteremti az emelt szintű pedagógiai oktatás alapjait. A franckeai tanárképző intézet hallgatói két évi tanulmányi idő eltöltése után kötelesek voltak a Franckeanumban három tanéven át oktatni, nevelni. Francke elsőként így alapította meg német földön a gyakorlatorientált tanárképzés lépcsőzetes rendszerét.

A hallei egyetem teológiaprofesszoraként előadásában a tudomány rendszerét a teológia és a vallásos szellemű nevelés eszméinek rendeli alá. Nevelési célja az egyoldalú intellektuális nevelés: hallgatóit elsősorban jámbor viselkedésű, nem pedig tudós emberré kívánja nevelni.

Francke bár nem a felvilágosodás eszméit követte, de tanintézeteinek rendszere, az utilitarizmus szellemében kialakított tantárgyi rendszer és a gyermekközpontú nevelési eszmék követése felvilágosult szellemiségre vallanak.

CHRISTIAN WOLFF, A FELVILÁGOSULT RACIONALIZMUS PEDAGÓGIÁJÁNAK KÉPVISELŐJE A HALLEI EGYETEMEN (1706-1723, 1740-1754)

Voltaire a matematikatudós Wolffot a német filozófiai gondolkodás atyjának nevezte. Fináczy Ernőt idézve „... *neve olyan világnézetet jelent, amely majdnem a 18. század legvégéig uralkodott Németország szellemi életében. A bölcselők, jogtudósok, történetírók, filológusok és matematikusok hosszú sora Wolfftól veszi a dedukció eszközeit. Hatásának nyomai feltalálhatók mindenütt: a tudományban, épp úgy, mint a szépirodalomban.*” (Fináczy, 1927. 172. o.)

A német felvilágosodás gondolkodói közül elsőként használja a német nyelvet a tudomány nyelveként a „barbár” latin helyett. Német nyelven tartja egyetemi előadásait is. A tudományok rendszerében a matematika primátusát hangsúlyozza: a matematika a logikus gondolkodás, a formális képzés legfontosabb eszköze, amely alapul szolgálhat mindenfajta tudományág műveléséhez. Wolff a pedagógiai intellektualizmus képviselője. Műveltségfelfogásában nem az ismeretanyag mennyisége, hanem a fogalmak világossága, a dolgok összefüggésének tudata, a gondolkodás rendszeressége, az okok és okozatok kapcsolatának megértése jelenti a műveltséget.

Pedagógiai rendszerében mellőzi a tantárgyak rendszerének hasznossági elv szerinti meghatározását, a foglalkozásra nevelés (Berufserziehung) elvét. Pedagógiai rendszerében az elsődleges képzési cél az értelem és az ítélőképesség fejlesztése, tehát az alaki képzés primátusa. Az alaki képzés túlhangsúlyozása miatt háttérbe szorul a tárgyi műveltség fejlesztése és az erkölcsi nevelés is.

A racionalizmus túltengése felismerhető az abszolút monarchia eszméjének megvalósulásában is: „*Az abszolút hatalommal rendelkező uralkodónak jogában áll az állam polgárainak minden dolgát szabályozni. Az iskola is az uralkodónak, illetőleg az általa képviselt államnak céljait szolgálja, s akkor szolgálhatja legjobban, ha növendékeinek eszét, értelmét fejleszti. A tanügy tehát politikum: gondozását első sorban az állam érdeke követeli.*” (Fináczy, 179)

A FILANTROPIZMUS PEDAGÓGIAI ESZMÉI

A hallei egyetemet a filantropizmus pedagógiája a 18. század második felében emeli a tudományos élet központjává. Az ekkor megjelent első neveléstanok szerzői teológusok voltak. A teológus végzettséggel rendelkező „tanférfiú” a német államok sajátos korabeli felsőbb iskoláiban tevékenykedő tanártípusa. Az egyetemeken csak

a teológiai fakultásokon, a teológusképzés részeként nyílt lehetőség a pedagógiai előképzettség megszerzésére.

A filantropizmus pedagógiája a világi nevelés kérdéseivel foglalkozik. „*A filantropizmus követői az erkölcsöt nem tekintették a pozitív vallástól függőnek. Szerintük lehet valaki erkölcsös ember a természetes vallás alapján is. Etikai eszményük: a társaságban élő, és a társas életre, a közhasznú életre nevelt tisztességes ember. Ennél fogva a pozitív vallástant kirekesztették az iskolából, s helyette a természetes valláson alapuló elméleteket és gyakorlatokat vezették be intézeteikbe.*”

A filantropizmus eszméinek hatására szükségszerűvé vált a pedagógia teológiai alapon történő közelítésmódjának meghaladása. Az új törekvések elsősorban antropológiai szempontok alapján, a megfigyelés módszerére támaszkodva, egyre inkább az ember e világi fejlődését középpontba állítva kezdik el vizsgálni a nevelés jelenségeit. A szemléletváltás nyomán, a felvilágosodás pedagógiájának részeként, megjelenik a nevelés tudománya is. (Németh; Pukánszky, 2004. 163. o.)

A HALLEI EGYETEMEN A FILANTROPIZMUS PEDAGÓGIÁJÁNAK ELSŐ MŰVELŐJE GOTTFRIED SCHÜTZ (1769-1779)

Schütz, a hallei egyetem teológiai szemináriumának vezetője, 1757-től lehetőséget biztosított a teológus hallgatók számára bölcsészettudományi és pedagógiai tanulmányok folytatására is. Schütz 1778-ban a teológiai szeminárium kiegészítéseként létrehozta a pedagógiai intézetet. Az intézethez egy kis gyakorlóiskola is tartozott. A filantropista nevelés szellemiségét követve kiemelt jelentőséget tulajdonított a testedés fontosságának: a tanórákon a játékot, mint nevelési eszközt, fontosnak tartotta. A vallás oktatása azt a filantropista tendenciát követi, hogy a pozitív vallásoktatásról át kell térni a természetes (az általános) vallás és erkölcs oktatására.

Schütz tankönyvírói tevékenysége is jelentős. Tankönyvében Új elemi alapkönyv a latin iskola alsóbb osztályai számára (1780-82) nem csak a különböző tudományok alapjait mutatja be, hanem hangsúlyozza a tudományok pedagógiai szempontú hasznát is.

ERNST CHRISTIAN TRAPP, AZ ELSŐ ÖNÁLLÓAN MŰKÖDŐ PEDAGÓGIAI INTÉZET ALAPÍTÓJA A HALLEI EGYETEMEN (1779-1883)

Trapp a 18. század hallei pedagógia reprezentánsai között elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenysége, művei – a pedagógiai rendszere és az oktatás modernizációjának reformtervezete – kapcsán kiemelt helyet foglal el az egyetemes neveléstörténetben.

Trapp az első német tudós, aki pedagógiaprofesszorként 1779 és 1782 között a hallei egyetemen tevékenykedett, s Európában elsőként pedagógiai tanszéket és gya-

korlóiskolát alapított. Munkálkodásának háttérében Zedlitz – a filantropizmus pedagógiai gondolataival rokonszenvező miniszter – reformelképzelései álltak. E reformelképzelések alapján a miniszter a tanárképzés révén a filantropizmus pedagógiai törekvéseit szerette volna átültetni az iskolai gyakorlatba. Ezért a pedagógiát az önálló egyetemi diszciplína rangjára emelte. A tudományos diszciplína rangjára pályázó pedagógiának két alapvető kihívással kellett megbirkóznia: megindokolva szükségességét legitimálnia kellett önmagát, továbbá ki kellett alakítania saját, önálló tudományos arculatát. (Németh;Pukánszky, 2004. 164. o.) Trapp fő művében, Egy pedagógia kísérlete (Versuch einer Pädagogik) arra tett kísérletet, hogy új, empirikus, racionális, célirányosan kialakított cselekvéstudományt hozzon létre.

Trapp nézetei szerint a neveléstudomány nem tanulmányozható a filozófiai és a természettudományok rendszerezési elve alapján. Felismerte, hogy a pedagógia önálló tudomány, melynek önálló ismeretrendszere van, ismeretforrása elsődlegesen az emberi természet, a mindenkori társadalom követelményrendszerébe beilleszkedni kívánó ember.

Trapp a pedagógiai megfigyelések eredményei alapján határozza meg és foglalja szisztematikus rendszerbe a pedagógia főbb feladatköreit és vizsgálati területeit. Megfogalmazza a pedagógia, mint „nevelésművészet” szükségességét: *„A nevelés az ember modifikációja, melynek célja az, hogy az embert boldoggá tegye.”* Ez egyfelől az oktatás résztvevői, a tanár-diák, másfelől a társadalom elégedettségét is jelenti. Trapp tehát a filantropizmus szellemiségének megfelelően a nevelés legfőbb céljának az emberi boldogság elérését tekinti. Munkájában a nevelési szabályok legfontosabb forrásai – az emberi természet és a társadalom – elemzését követően jelöli ki annak főbb területeit, tartalmait, a nevelői tevékenység különböző forrásait. A pszichológiát és az etikát tekinti a pedagógia legfőbb segédtudományainak, és megfogalmazta azt a később Herbart által továbbfejlesztett megállapítást, amely szerint ezek közül a pszichológia az eszközökre, az etika pedig a célra vonatkozik (Németh;Pukánszky, 2004. 164. o.).

Az empirikus pszichológia és az antropológia vizsgálati módszereit alkalmazva nem csak a nevelési és oktatási folyamatok törvényszerűségeit vezeti le, hanem olyan eljárást dolgoz ki, amelyet a mai értelemben „gyakorlati pedagógiai szempontból történő résztvevő megfigyelésnek” nevezhetünk.

Az empirikus pszichológiai kísérletek alapján – Trapp értelmezése szerint – a pedagógus tudatában akkor jön létre a pedagógiai fontosság eszméje, ha a pedagógus megismeri növendékét, elnyeri bizalmát, s ezáltal a tanárával szemben nyitottá válik. Ezzel a megfigyelésével megfogalmazza a pedagógiai interakció lehetőségének feltételeit is.

Trapp a szociális beilleszkedés pedagógiáját is empirikus pszichológiai alapon ítéli meg: véleménye szerint a legtöbb ember átlagos képességű, ezért ezen átlagos képességű embereknek a legjobb módszerekkel olyan készségeket és ismereteket kell közvetíteni, amelyek a társadalom számára nélkülözhetetlenek.

Az oktatás feladata tehát a hasznos tudományok és a közhasznú ismeretek, valamint ezek alkalmazásának tanítása. Trapp pedagógiájának része egy modern szemléletű didaktika, amely a modern tantervelmélet elemeit is tartalmazza. Didaktikájában az oktatás anyagi részét a tartalmak (azaz tantárgyak) képezik, a formait pedig az emberi értelem, a gondolkodás és a munkaszeretet érzésének fejlesztése.

Pedagógiai rendszerében kiemelt szerepet játszik a matematika, s a természettudományi ismereteket közvetítő tantárgyak mellett a közhasznú ismeretek oktatása.

Az irodalomoktatásban a klasszikus szerzők olvasása helyett a jelenkor emberét is érdeklő, minden társadalmi réteg számára érthető olvasmányokat ajánl, olyan műveket, amelyek megismerésével az olvasó jellemében erősödik, s fejlődnek emberi értékei. Az irodalom, Trapp nézetei szerint, legyen az önképzés eszköze. Az irodalomoktatás nevelési célja az önkritika gyakorlása, az ízlésformálás, továbbá nyitás a világ felé. Az anyanyelv oktatását az általános képzés szolgálatába állítja. Úgy véli, hogy a nyelvi tanulmányok nem a szellemi képzés részei. Az anyanyelv és az idegen nyelvek oktatását a készségtárgyak közé sorolja. A klasszikus nyelvek és irodalmak oktatását az általános tárgyak kánonába helyezi, a klasszikus nyelvek oktatása helyett a modern nyelvek, elsősorban a francia nyelv tanulását javasolja.

Pedagógiai rendszerének fontos része a modern nyelvek oktatása. Helytelenítette az idegen nyelvek grammatizáló-fordító módszerrel való tanítását, úgy véli ugyanis, hogy a nyelvtancentrikus idegennyelv-oktatás nem fejleszti a jellemet, ehelyett az élő beszédből való tanítást, tanulást ajánlotta. Trapp jóslata, hogy a klasszikus nyelveket és irodalmakat a 2240. évben már teljesen ki fogja szorítani az iskolákból a német nyelv és irodalom tanítása. (*Fináczy*, 1927. 193. o.). Trapp 1783-ban, elsősorban a tanárjelöltek gyér érdeklődése miatt, megvált az egyetemi tanári katedrától. Az általa alapított pedagógiai intézetben az előadások és a szemináriumok vezetését Niemeyer vette át.

Trapp 1883-ban Karl Wilhelm Ferdinánd tartományi fejedelem hívására Braunschweigba telepedett át: felkérést kapott a tartomány oktatásügyének modernizálására, illetve egy, az oktatási reformokat támogató és szervező testület létrehozására. Reformirátának címe: Az iskola- és a nevelési rendszer általános vizsgálata (*Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens*). Az *Allgemeine Revision* nem csupán a nevelési és oktatási útmutatók és szabályzatok gyűjteménye, hanem a pedagógiatörténet első rendszerezett pedagógiai útmutatója is.

Reformtervezetében követeli az oktatásban az állami irányítást és felügyeletet, a regionális és a helyi hatóságok ellenőrző tevékenységének kialakítását, továbbá az egyházi iskolák fokozatos megszüntetését.

Trapp oktatási és nevelési nézeteit a desszai filantrópinum kiadványában tette közzé. A kiadvány a következő tematika szerint épül fel.

1. Nevelés nyilvános tanintézetekben, iskolákban, bentlakásos intézetekben, magánnevelés

- Iskolatípusok, az iskolák felszereltsége
- Oktatás a különböző iskolatípusokban az alsó osztályoktól kezdve az akadémiai képzésig
- A magánnevelés előnyei és hátrányai
- A magánnevelés és a közösségi nevelés kapcsolódási lehetőségei
- Nevelés a bentlakásos intézményekben
- A bentlakásos intézmények felszereltsége
- A nemes ifjak nevelése
- A nemes és polgár lányok nevelése
- 2. A tanárok képzéséről – követelmények
 - Tudományos jártasság a szaktudomány terén
 - A tanárjelöltek viselkedése az iskolában és az iskolán kívül
 - A tanárjelöltek viselkedése a diákokkal és a szülőkkel
 - Kapcsolattartás a szülői házzal
 - Erkölcsi tartás
 - Megfelelő külső megjelenés
 - Nevelési gyakorlat
- 3. A pedagógia irodalmának tanulmányozása
 - Pedagógiai tanulmányok elemzése
 - Az ifjúsági irodalom ismerete
 - A legjelentősebb tanintézetek megismerése

(*Gerbhardt*, 1984. 434. o.)

Trapp pedagógiája – jöllehet, még nem tekinthető szigorúan vett tudományos rendszernek –, saját korának számos vonásában megelőző, figyelemre méltó úttörő kísérlet, amely a statisztikai elemeket is felhasználó empirikus pszichológia eredményeire támaszkodik.

Rövid hallei működése azt bizonyítja, hogy szükség van az elméleti megalapozásra a nevelési reform gyakorlati megvalósításához, a nevelés jelenségeinek, a gyermeki fejlődés sajátosságainak elemzéséhez, az iskola szervezeti felépítésének vizsgálatához, valamint a pedagógusok képzéséhez. (*Németh; Pukánszky*, 2004. 165. o.).

A NEOHUMANIZMUS PEDAGÓGIAI ESZMÉI

A 18. századi német kultúrára és tanügyre, a kor pedagógiai gondolkodására ható szellemi áramlatok Fináczy Ernő szavaival: „...az idők méhéből eredtek, s csak miután a kor egész szellemét megtermékenyítették, ért el hatásuk – mintegy utolsó hullámveréseikkel – a köznevelés területén is. A pietizmus eleinte vallásos mozgalom volt, s csak utóbb talált helyet az iskolákban; a német racionalizmus a bölcsélet terméke, s csak később vonul be a nevelés intézményeibe is; a filantrópíniumok akkor nyíltak meg, amikor már a felvilágosó-

dás jelszavai megtették körforgásukat a megismerés minden ágában. Egyedül a neohumanizmusról állíthatni, hogy az iskolából indul ki, s utóbb is innen merítette ereje javát, mikor már Németország szellemi életét új működési célok szolgálatába helyezte.” (Fináczy, 1927. 210. o.)

A neohumanisták meg akarták reformálni az iskolát, de nem a klasszikus tanulmányok csökkentésével mint a filantrópisták. Új alapokra kívánták helyezni a görög-latin stúdiumokat. Felfogásuk szerint a tanulóknak meg kell érezniük az antik kultúra szellemiségét.

Fő pedagógiai célkitűzésük az volt, hogy segítsék növendékeik erkölcsi fejlődését, belső világuk humanizálását. A neohumanista szellemben történő nevelés célja az utilitarisztikus filantrópista felfogással szemben a távlati hasznosság volt.

A neohumanista pedagógia célja a boldogságcentrikus filantrópista pedagógia eszméivel szemben a testi és szellemi értelemben tökéletes ember típus, a perfectio humanitatis. A neohumanista pedagógia polemizál a filantropizmus hasznossági szemléletével, ellenzi az értelem (Verstandeskultur) egyoldalú fejlesztését, iskola-kultúrájában küzd az oktatás egyháztól való különválásáért.

FRIEDRICH AUGUST WOLF, A NEOHUMANISTA PEDAGÓGIA KÉPVISELŐJE A HALLEI EGYETEMEN (1783-1806)

A Gesner, Lessing, Winckelmann nézetein alapuló neohumanizmus tudományos rendszerbe foglalója Friedrich Wolf filológus professzor volt.

Wolf 1799 és 1801 között pedagógiai kollégiumot vezetett a hallei egyetemen (Consilia Scholastica), s a teológiai intézettől külön álló filológiai intézetet hozott létre. Nyelvészként fontosnak tartotta a nyelvek rendszerének összehasonlítását. Pedagógiai témájú műveiben hangsúlyozta a szépérzék fejlesztése szempontjából fontos művészeti tárgyak (ének, rajz) oktatását.

A Cultura Corporis ókori eszmény szellemében az oktatás minden fokán (az egyetemen is) szorgalmazta a testnevelés oktatását és a testi neveléshez szükséges létesítmények, a tornatermek, sportpályák létesítését.

Wolf kiemelten foglalkozott a gimnáziumi oktatással. A gimnáziumi tantárgyak kánonában a klasszikus nyelvek és az ókortudományok tanulmányozása mellett helyet kapnak a természettudományok, a vallás, a filozófia és a könyvészet is. A gyakorlati pályára készülő növendékek számára a görög-latin tanulmányokat mellőző reális iskolákat tartja alkalmasnak (az orvosi pályát is gyakorlati hivatásnak tekinti). Nézetei szerint a neohumanista tanár magas szintű szaktudományi ismeretekkel rendelkezik. Az ismeretek alkalmazásában fontosabb szerepet szán a szaktudásnak, a módszertani tájékozottságnak.

AUGUST HERMANN NIEMEYER, AZ EKLETIKUS PEDAGÓGIA KÉPVISELŐJE A HALLEI EGYETEMEN (1777-1828)

Az ekletikus pedagógia szintetizálja a pietista, a racionalista, a filantrópista és a neohumanista pedagógia eszméinek számos elemét.

Niemeyer a *Nevelés és az oktatás alapelvei* című munkájában összefoglalja a 18. század, a nevelés századának pedagógiai irányzatait: a pietista szellemben történő nevelésből az erkölcsi nevelés, a jellemnevelés fontosságát, a racionalista pedagógiából az ítélőképesség fejlesztésének igényét, a filantrópista pedagógiából a játékos tanulás módszerét és a fokozatosság elvét, az oktatás tervszerű successióját, és kontinuitását, a neohumanizmus pedagógiájából pedig a klasszikus nyelvek és irodalmak oktatását, mint egy magasabb rendű és szabad szellemi kultúra alapját fogadja el. Niemeyer nevelési rendszere szerint a nevelés objektív oldala kapcsolatban áll a nevelés formális, a szubjektív oldalával. Nézetei szerint az emberi tökéletesség az erkölcsiségben, illetve az erkölcsi alapon nyugvó kötelességteljesítésben rejlik. Niemeyer nézeteit Herbart is nagy elismeréssel fogadta. Nevéhez fűződik a pedagógiai szeminárium újraindítása a hallei egyetemen (1787).

A hallei egyetemen tevékenykedő, a pedagógia tudományát a különböző eszmei áramlatok hatása alatt művelő tudósok – a felvilágosult gondolkodású jogtudós Thomasius, a pietista teológus Francke, a racionalista gondolkodó matematikus Wolff, a filantrópista teológus Schütz, a filantropizmus szellemében alkotó Trapp, az első neveléstudományi tanszék szervezője, a neohumanista szellemben gondolkodó filológus Wolf, valamint a 18. század eszmei irányzatait szintetizáló Niemeyer, az ekletikus pedagógia képviselője pedagógiai iskolákat teremtettek, s kutatásaikkal jelentőset alkottak az elméleti és a gyakorlati pedagógia világában.

Kutatásaik megfelelő metodikai eljárások segítségével elemezhetők és tovább fejleszthetők, s eredményeik a pedagógusok gyakorlati munkára való felkészítése során is jól alkalmazhatók. A hallei Martin Luther Egyetemen a 18. század, a pedagógia századának egyik leghíresebb egyetemén napjainkban, a 21. században is, magas szintű pedagógiai kutatás folyik. A Francke Intézet felújított épületkomplexumában kapott helyet az alapítványi levéltár és könyvtár mellett a felvilágosodás és a pietizmuskutatás interdiszciplináris kutatóközpontja.

IRODALOM

- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Budapest.
- Fuchs Max (1985): *Das Scheitern des Philantropen Ernst Christian Trapp: eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im 18. Jahrhundert*. Berlin
- Gebhardt Jürgen (1984): *Ernst Christian Trapp ein streitbarer Pädagoge und Publizist der Aufklärung: eine Studie zur Theoriegeschichte der Pädagogik*. Berlin.

- Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia (2005): August Hermann Francke pedagógiai öröksége. *Neveléstörténet*, 135-147.
- Nabakowsky Johanna (1930): *Die Pädagogik an der Universität Halle im 18. Jahrhundert*. Halle.
- Nagy Sándor (főszerk., 1979): *Pedagógiai Lexikon A-Z*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András-Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problémátörténete*. Budapest.
- Schrader Wilhlem (1894): *Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle*. Berlin.
- Trapp, Ernst Christian (1977): *Versuch einer Pädagogik: mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung*. Halle.
- Trapp, Ernst Christian (1780): Nachdruck 1977. *Versuch einer Pädagogik. Von der Notwendigkeit Erziehen und Unterrichten als eine eigene Kunst zu studieren*. Berlin.

DOKUMENTUMOK A 100 ESZTENDEJE SZÜLETETT SZTEHLO GÁBORRÓL, A GYEREKMENTŐRŐL¹

Documents on the rescuer of children Gábor Sztéhlo (b. 1909-1974), born 100 years ago – *Gábor Sztéhlo was a Lutheran pastor who founded homes (Gaudiopolis) for orphans and abandoned children after WWII in Budapest, in which they were raised in democratic atmosphere. In the paper there are some memories to recall his life and work.*

Horváth Ádám rendező interjújából 80. születésnapja alkalmából. Kun Zsuzsa rádióriportja, 2010. június.

Sok mindenhez hozzászoktam gyerekkoromban, önfegyelmet, kemény munkát diktált az életem, ezt korán megtanultam,

Milyen gyerekek voltak 1945-ben a Hárshegyen a Pax Gyermekotthonban? Néhány százan olyanok, akiknek nem jöttek haza a szülei a haláltáborokból, ott maradtak árván, később befogadott fizetős növendékeket is, így kerültem oda. Anyám egyedül maradt 3 gyerekkel, férjét, Sárközi Györgyöt megölték, házunkat bombatalálat érte. Ő dolgozott, s öcsémmel együtt odakerültünk a gyerekotthonba. Három évig ott voltam, imádtam ott lenni. Nem félttem, hogy elmaradok családomtól. Fölvitt anyám ismerkedni. Sztéhlo olyan egyéniség volt, hogy első „blikkre” úgy megfogta az embert, hogy annak kedve volt ottmaradni.

Voltam én kultuszminiszter is. Sztéhlo Gábor hihetetlen jelentőségű gyerekmentő, csodálatos pedagógus volt. Az általa vezetett gyermekintézményben találta ki a Gaudiopolist. Ez ifjúsági-gyermekönkormányzat volt, az Öröm Városa. Ott kormány alakult, és annak én lettem a kultuszminisztere 17 évesen. Ez a kormányzati élet roppant tanulságos volt. Sztéhlo mindent megbeszélt velünk. 800- 900 gyerek élt itt csecsemőtől érettségizőkig, mindenféle. Ő megbeszélte – itt szakmákat tanult mindenki – ki végzett rendes munkát. Megbeszélte, hogy építsünk futballpályát, iskolát. Mi építettünk iskolát.

Abszolút demokrácia volt. Sztéhloból minden diktátori hajlam hiányzott, tanácsokat adott. Létezett a tiszta a demokrácia a Gaudiopolisban.

Mi fűződik nevemhez, mint kultuszminiszterhez?

Fejtőrőjátékok kitalálása. Még nem volt tévé, de mi már játszottunk, kérdéseket állítottunk össze, voltak nyeremények: egy doboz szardínia, egy kiló liszt. Csináltunk színházi előadást, szerveztünk kórust, aktív munka folyt.

Ott is olvastam, volt könyv az otthonban.

Én érettségi előtt elkerültem onnan, egy baleset után hazakerültem.

Az államosításkor, a Gaudiopolisz-történet erőszakos befejezésekor, Sztéhlo „kirakásakor” már csak vendégként jártam fel.

Sokszor gondoltam, hogy de jó lenne ilyen világban élni!
De hát a felnőtt politika más, mint a gyerekvilág.

* * *

*Szemelvény a Gaudiopolisz gépiratos újságjából. A Mi újságunk. 1946. szám
(írásbű másolat – első közlés)*

HOGYAN JUTOTTUNK EL A VERSÍRÁSHOZ?

Egy magyarórán Rákosi (Zoltán) tanár úr behozott egy könyvet, melyben (sic!) felolvasta Weöres Sándor Hangcsoportok című versét. Először nevetésre fakadtunk s mindenféle bolondnak címeztük az íróját. Az egyik fiú fel is kiáltott: „Hiszen ez rejtvény!”. A tanár úr csak mosolygott és nem szólt semmit. Elkezdünk forgatni a verset, lóugrás szerint, hátulról előre, alulról felülre, össze-vissza, de nem sikerült megtalálni az értelmét. Ekkor azt hittük, hogy a tanár úr keverte össze. Meg kellett a tanár úrnak mutatni azt a könyvet, amelyből ezt a verset lediktálta. Többször egymás után felolvasta a verset. Egyszerre azon vettük észre magunkat, hogy már nem is nevetünk rajta. Amint magunkba mélyedtünk, észrevettük, hogy érzéseket keltenek bennünk. Először bizonyos szakaszok, azután részek, sorok és szavak. Nagyon érdekes, hogy egy és ugyanazon szó bennünk többféle érzést kelt. Gondoltunk: harangzugásra, szélzugásra, pogány ima varázslására, az első részben. A második részben: folyócsörgedezést, csengőcsilingelést és jajgatást lehetett hallani. A harmadik részt: Görög beszédhez, arab és finnhez hasonlítottuk.

Ezek után a tanár úr felolvasta Kosztolányi Dezső „Ilona” című versét. Mindenkinek tetszett, s először azt hittük, hogy az értelménél fogva szép. De később sok vizsgálódás után rájöttünk, hogy a lágy, dallamos hangok okozzák szépségeit. Tele volt ritmussal az egész vers annyira, hogy némelyik fiú térdét ütögette a vers ütemére. Megvizsgáltuk külön-külön, mind a 12 versszakát, hogy milyen hangulatot keltenek. Láttuk, hogy sok az „l” és a „z”, aztán kezdtük vizsgálni a hangokat és áttértünk a hangok keletkezésére. Megállapítottuk a zöngés és zöngétlen hangokat. Lerajzoltuk a nyelv állását. Megvizsgáltuk és osztályoztuk magassága és mélysége szerint. Aztán meguntuk a sok „ange aban”-t és elkezdtük a „Róka, medve és a szegény ember” tanulását. Utána a „Fehér ló fiát” olvastuk.

A „Fehér ló fia” után a „Családi kör”-t tanultuk és vitattuk. Az egyik órán tanár úr nagyon szépen felolvasta a verset. Ekkor Farkas Feri hirtelen felkiáltott: „Most már értem, hogy miért susognak a versben a fák”, azért, mert az első sorban (Este van, este van) az „s” hang susogó hangulatot kelt. Ekkor jöttünk rá, hogy vannak hangulatkeltő és hangutánzó szavak. Mint pl.: Nyuga l o m b a, l o m h a, l o m b j a. Puha, tompa, mély, nyugalmas hangok. Hangutánzatok pedig pld. z i z z e n, re c s s_en, dö r r e n, stb. Ezek igyekeznek hanggal utánozni azt, amit jelentésük mond.

Később ismét érdeklődni kezdtünk a hangcsoportok iránt. Régi, ómagyar verseket, énekeket olvastunk. Pl. Ómagyar Mária siralom. A Mária siralom alapján vitába kezdtünk a nyelv keletkezéséről. Erről az osztály általában ezt állapította meg: Az ősember torokhangokkal, sikításokkal fejezte ki érzéseit, amik évezredek alatt rendes beszéddé alakultak át.

December elején kijött Weöres Sándor. Bemutattuk, hogy mit tudunk. Az óra második felében megkérdezte, hogy volna-e kedvünk verset írni. Mindjárt nekifogtunk. A rögtönzések nagyon jól sikerültek. Már régóta foglalkoztunk halandzsa versekkel, melyek hasonlítottak a „Hangcsoportokra.” Szinte játszottunk a hangokkal, nem is tekintve az értelmét. Weöres Sándor látogatása tulajdonképpen fordulópont volt az idei iskolaévből. Elkezdtünk verset írni. Ennek köszönhetjük, hogy az újságunkban annyi sok szép vers van.

Bartha Péter, Szauer Ottó

Megjegyzés: a 10 éves Szauer Ottó, a cikk egyik szerzője nem más, mint a későbbi évtizedekben kiemelkedő költővé érlelődött Orbán Ottó. Idézzük fel az újságból az ő versét.²

Ollamóri zugararieszte
Tutuzokolohány tütüke
Etnেকে tulakány

Ológám mamán
Olanahadamand
Dabanlad

Kuvi, kuvi
Kurrita
Rita tromboli
Rita omboli
Kuvi Kuvi Kurrita rita rita tromboli

JEGYZETEK

¹ A Magyar Pedagógiai Társaság Makarenko és Korczak Munkabizottságai együttes ülést szenteltek az egykori népfőiskola-alapító, a vészkorszakban gyermekotthonában – a Világ Igaza címet kiérdemelve – embermentő evangélikus lelkész születésének centenáriumán. Ennek dokumentumaiból idézünk.

² Weöres S.: Hangcsoportok első része:

I. Puha, forró hangok.

Ange, amban, ulanojje

Balanga janagol

Mo hitula e mante

U kuaháj imanan.

Jekale munni temme

A jajja mimeno

Golopandu amenija

U kuaháj imanan”

SZEMELVÉNYEK A SZTEHLO-IRODALOMBÓL

Merényi Zsuzsa (1993): *Szteblo Gábor, a gyermeknevelő*. AKG Alapítvány, Budapest.

Koren Emil (1994): *Szteblo Gábor élete és szolgálata*. Országos Evangélikus Múzeum, Budapest.

Sztehlo Gábor (1994): *Isten kezében*. Sztehlo Gábor Alapítvány, Budapest (angol nyelvű verzió: *Int he Hands of God*).

Füzéki Bálint (szerk., 2009): *Szteblo Gábor emlékezete*. Sztehlo Gábor Alapítvány, Budapest.

Közreadja: Trencsényi László

KONFERENCIÁK

TÁRSADALMI NEM ÉS OKTATÁS

Social gender and education – *This report summarizes papers on the relation between social gender and education presented at the University of Pécs.*

Az utóbbi években egyre nagyobb érdeklődésre tart számot, és egyre több kutatási témában jelenik meg a *társadalmi nem* nevelésszociológiai és neveléstörténeti összefüggésben, új szemléleti mód szerinti megközelítésben.

A Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolája és az MTA Pécsi Akadémiai Bizottság Neveléstörténeti Munkabizottsága a pécsi PAB-székházban 2010. november 20-án rendezett konferenciát a társadalmi nem és az oktatás kapcsolatáról, ahol az ország különböző helyszíneiről érkezett előadók a legújabb kutatási eredményeiket mutatták be.

A megnyitón a résztvevőket *Kéri Katalin*, a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi tanára köszöntötte. Ezt követően *Németh András* professzor (ELTE PPK) A társadalmi nemek kérdése a »performatív turn« után című bevezető előadásában a történelmi antropológiai megközelítésből kiindulva rámutatott, hogy a 19-20. században az emberi világ történeti konstrukciójának átalakulásával párhuzamosan a szemléletmód jelentősen változott. A társadalmi nem az antropológiai kutatások központi témájává vált, a testtörténeti kutatások felendülése pedig a '80-as évek társadalmi változásaihoz kapcsolódik. A társadalmi és politikai előzmények azonban már az 1930-40-es évekhez, és az 1960-as évek (polgárjogi, emancipációs események) történéseihez is visszavezethetők.

A második plenáris előadást *Pukánszky Béla* (SZTE JGYPK) egyetemi tanártól hallhattuk Az intézményes nőnevelés két paradigmája a 19. századi Európában: »filantropizmus« és »neohumanizmus« címmel. Előadásában összegzést nyújtott a 18-19. századi nőszerep-elvárásokról. A nők (akik egyes régi korok felfogása szerint „csökkent értékű férfiak”) egyfajta szerepkényszerben éltek, a kulturális javakból való részesedésük a 19. századig korlátozott volt. A 18. században a női nemről konstruált vélemények többek között a törvényekből és filozófiai művekből tárhatók fel, azonban minderről csak mozaikszerű képek állnak rendelkezésünkre, és az látszik, hogy a nők helyzetén a felvilágosodás sem javított alapvetően.

A konferencián a továbbiakban a *Neveléstörténeti szekcióban Ventilla Andrea* USA-ban élő kutatónőtől A nőneveléstörténet-írás aspektusai címmel rendhagyó, táv-előadást hallhattunk. Ő a nőtörténet-írás 3 fő közelítési módjának rövid összefoglalásáról: a kompenzációról (híres lánynevelők, leánynövendékek felfedezése), kontribúcióról (a nők művelődési jogaiért folytatott küzdelem ábrázolása), és a re-

konstrukcióról, illetve a neveléstörténet-írás lehetséges módjairól, és a történeti forráselemzés fázisairól nyújtott összefoglalót.

Pálfi Melinda a Biopolitika és a női test nyilvánossága a felvilágosodás korában című előadásában rámutatott arra, hogy a folyamat nem intézményi keretek között történt, de a fontossá vált felvilágosításhoz elengedhetetlen volt a nők megszólítása és megjelenítése a diskurzusban. A biopolitika, a gazdasági hasznosság mint mozgatórugó, a tőke és a haszon összefüggéseit szolgálta.

Nagy Adrienn a Kereskedelmi leányiskolák a dualizmus kori Magyarországon című előadásában rövid kronológiai összefoglalót adott a korszak középfokú reálirányú szakképzésének kialakulásáról, hasznosságáról és elfogadottságáról. Összegzésként megállapította, hogy az alsóbb rétegek leányainak, akiknek ezt az iskolatípust és képzési formát megoldásként szánták, a tandíj mértéke miatt ezek az iskolák kevéssé voltak elérhetőek.

Pusztafalvi Henriette és *Vass Livia* Az iskolaorvoslás és a társadalmi nem összefüggései hazánkban a 19. század végén és a 20. század elején című előadásukban kutatási eredményeiket mutatták be. Azt vizsgálták, hogyan alakult a területi eloszlás az iskolaorvosok esetében, hogy milyen volt a nők orvosegyetemen való megjelenése, illetve hogy a leányiskolákban milyen arányú volt a női orvosok alkalmazása.

Kereszty Orsolya A Feministák Egyesületének hivatalos folyóirata a nők művelődéséért címmel tartott előadásából megtudhattuk, hogy a Nő és a Társadalom című folyóirat képviselte a nők korabeli művelődési lehetőségekkel kapcsolatos célkitűzéseit, támogatta a magyar nőmozgalom nemzetközi kapcsolatait, lokális és globális perspektívákat nyitott, és a nők minden társadalmi rétege számára fontos kérdésekkel foglalkozott, s támogatást nyújtott.

Takács Zsuzsanna Mária Egy falusi tanítónő élete a 20. század elején című előadásában Koós Olga emlékirataival kapcsolatos kutatási eredményeit mutatta be. A gyermekkortól a szakmai képzettség megszerzésén keresztül a tanítónő első munkába állásáig, majd családalapításáig követhettük egy, a saját korában tipikus női életpálya szakaszait.

Rébay Magdolna Kényszerű együttlét: koedukáció református középiskolákban címmel tartott előadásában a fiúközépiskolai koedukáció gyakorlatáról kaptunk képet (nyilvános/rendes és magántanulók). A rendtartások, topográfiai adatok, a felekezeti autonóm szabályozások a kutatások során összességében arról adtak képet, hogy a jelenség egyfajta társadalmi sürgetésre, a városok vezetésével összefogásban jött létre, részben a hiányzó leányközépiskoláztatás pótlására, mivel felekezeti érdek volt a vallásos nevelés. A szülőket ösztönzték, hogy leányaikat ne a fiúközépiskolába, hanem az internátussal is rendelkező leányközépiskolákba járassák.

Ács Marianna Leánynevelés a Pécsi Református Polgári Leányiskolában (1930-1948) című előadásában bemutatta egy leányiskola hétköznapijait, ahol a nevelés a „szabadság – kötöttség – egyén-közösség” hármas jelszaván nyugodott. Bemutatta az intézmény történetét, és az iskolai értesítők adatai alapján ismertetést adott töb-

bek között a tantervek, a tanári célkitűzések főbb jellemzőiről és az iskola tanulóinak összetételéről.

Bíró Zsuzsanna Hanna A középiskolai tanárrá válás esélyei a 20. század első felében – különös tekintettel a nőkre című előadásából megtudhattuk, hogy egy több éves kutatás részeredményeként az 1873-1950 között bölcsészdiplomát szerzettek adatbázisa összekapcsolásra került a tanári adatbázissal, ami lehetőséget adott egyfajta tanári életút-követésre is. Az előadásból adatokat kaptunk a kor tanári létszámára vonatkozóan nemenkénti és képzési kimenet szerinti megoszlásban. Összefoglalót hallhattunk a „kiválósági jelzések”, a tanulmányi idő és tanulmányi eredményesség mutatóiról is.

Darvai Tibor Társadalmi nemek a Tanító c. módszertani folyóirat fényképein. 1963-1970” című előadásában ismertette az ikonológia és ikonográfia módszerével végzett kutatása alapkérdéseit. Azt vizsgálta, hogy milyen társadalmi nemek és szerepek jelentek meg a lapban, és rámutatott arra az ellentmondásra, hogy a '60-as évek oktatáspolitikájának megítélése eltérést mutat az elméleti neveléstudomány elemzéseiben, értékelésében és a korabeli gyakorlatban aktívan részt vevők nyilatkozataiban, írásaiban.

A *nevelésszociológiai szekcióban Gelencsérné Bakó Márta* Társadalmi nem a „kezdetek hajnalán” – a gyermekévek, *Bencéné dr. Fekete Andrea* Nemi különbségek megjelenése a cigányok megítélésében, *Háber Hajnalka Mária* Női részvétel a felnőttoktatásban. Egy primer kutatás eredményei, *Baracsi Kitti* A nemi szerepek rejtett tanterve a Collegium Martineumban, *Kovács Edina* A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében, *Molnár-Kovács Zsófia* A női munka képi megjelenítése az Apáczai Kiadó 8. osztályos történelemtankönyveiben (1999-2009), *Kalocsainé Sánta Hajnalka* Szakválasztási motivációk a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karán, *Deutsch Krisztina* és *Cséplő Adrienn* Pedagógusnők által közvetített egészségmagatartás és egészségfelfogás általános iskolában, *Vigh Edit* Nők a jogi egyetemen, *Dominek Dalma Lilla* A női múzeumpedagógusok túlsúlya a természettudományi múzeumokban, *Pankász Balázs* Zártintézetű nevelési programok férfi és női börtönökben, valamint *Mrázik Julianna* Nőtanárok vélekedése a hivatásról című előadásokat hallgathatták a résztvevők.

Hartmann Magdolna

KÖNYVISMERTETÉSEK

Studies on history of culture – *This review contains a selection of publications issued over several decades by an internationally-renowned educational historian. These studies had a significant impact on research of history of education in Hungary. His books had remarkable influence on educational science, on training of and improving credo of generations of teachers and elementary school teachers.*

Mészáros István: Művelődéstörténeti tanulmányok 1960-2010. Eötvös József Könyvkiadó, Bp., 2010. 626 o. - Két teljes héten keresztül napi rendszerességgel olvastam, olvastam újra (vagy éppen először) Mészáros tanár úr öt évtizedes munkásságának újabb, lenyűgözően gazdag gyűjteményét. A közel 55 ív terjedelmű, vaskos kötet kereken ötven év változatos műfajú és terjedelmű írása- it tartalmazza: különböző helyszíneken és alkalmakból elhangzott előadások szerkesztett szövegét, rövidebb terjedelmű ismeretterjesztő írásokat, eredeti források közlését és értelmezését, filológiaiag gondosan kimunkált tanulmányokat és olvasmányos esszét, egykor volt dolgok aprólékos feltárását és érzékeny reflexiókat a régmúlt vagy éppen napjaink iskolai, nevelési problémáira.

Bár a kötet öt fejezete egyfajta kronológiai elrendezést sugall, a könyv gerincét (26 plusz 12 írás) az 1980-1990-es évek alkotásai képezik; a '60-as és a '70-es évek 6-6 munkája mellett az utolsó évtizedet 10 írás képviseli. A műfaji sajátosságoknak megfelelően rendkívül változatos a kötetben közölt dolgozatok terjedelme, és szembeötlő az eredeti közlések „lelőhelyeinek” a gazdagsága és sokfélesége – az Élet és Tudománytól a pedagógiai és egyházi szakfolyóiratokon át az Etnográfiáig és a Filológiai Közlönyig, a különböző konferenciákon, szakmai rendezvényeken elhangzott előadásoktól a rádiós-televíziós közszereplésekig terjedően.

Az összesen hatvan művet felölelő válogatás a szakmai közélettől visszavonult tudós évtizedek óta terjedő mítoszt cáfolva egy töretlen munkakedvű alkotó sokszínű, aktív jelenlétét reprezentálja, nem csak a szűkebb szakma, s a szépszámú tanítványok hasznára és örömére, de az iskola múltja iránt érdeklődők szélesebb körének javára is.

A most közreadott írások túlnyomó többsége – szerzőjük „alaptevékenységéből” eredően – a magyar iskolatörténetnek a szentmártonhegyi kezdetektől a 18. század végéig terjedő korszakát öleli fel új eredményekkel, fontos részletekkel, köztük számos kuriózummal is gazdagítva „Az iskolaügy történeté”-ben (Bp., 1981) és más korábbi munkáiban felrajzolt hatalmas tablót. A felfedezés, illetve az újrafelfedezés élményével gazdagodva utalhatunk megannyi, a középkor iskoláinak világát, diákéletét, tanítási rendszerét, tananyagát és tankönyveit, a korabeli pedagógiai gondolkodásmódot és gyakorlatot, a magyar iskola kapcsolatait, egyetemességét és hazai sajátosságait felidéző tanulmányára. Ezek legnagyobb értéke – a filológiai alaposág

mellett – az élethelyzetek varázslatos felidézése, a múlt szereplőinek életre keltése, feltámasztása. *Valter* magisztertől, az első magyar tanítómestertől a sárospataki diák *Szalkai Lászlón* át az „oktatáspolitikus” *Pázmány Péterig* sorolhatnánk a fenti állítást alátámasztó példákat.

De szép számban találhatunk tudósításokat, üzeneteket a későbbi korokból a modern magyarországi oktatási rendszer kialakulásáról és ellentmondásokban bővelkedő fejlődésének későbbi időszakairól is. (Lásd a két Ratio elemző összevetését, az eötvösi életmű felmutatását, a két világháború közötti konzervatív iskolareform elodázhatatlan kényszerének bemutatását, az általános iskola mellett szóló érvek tárgyilagos mérlegelését.) A magyar iskolatörténet évezredét átfogó írások vissza-visszatérő, fontos gondolata a folytonosság, az előzményekben gyökerező előrehaladás felmutatása az iskolarendszer szerkezetében és szervezetében, a műveltség tartalom változásaiban, a magyar nyelvűség fokozatos térhódításában, a nemzetnevelés gondolatának kiteljesedésében, valamint a mindenkori országhatárokon túlmutató „közép-európaiságban” egyaránt.

Amint erre a cím is utal, a kötetben megjelentetett írások messze túllépnek a hagyományos iskola– vagy neveléstörténet határain, széles társadalom-, politika- és művelődéstörténeti kontextusba ágyazottan mutatják be az iskola mindenkori világát. De más kapcsolatokra is érdemes felfigyelnünk. A *Szalkai-kódexhez*, az *Orbis pictushoz* vagy az *Apáczai Kis magyar enciklopédiájához* fűződő írások a sok szempontú tudománytörténeti megközelítés biztos alkalmazását bizonyítják. Kiemelkedő a középkori, de – a hagyományok átörökítése kapcsán – a későbbi kori iskolatörténetek rendkívül gazdag néprajzi vonatkozásainak a bemutatása is. (Lásd: a „magyarok szimfóniája”, a diákszokások népi gyökerei, a népi kultúra, a nyelvi irodalmi hagyományok beépülése és ápolása az iskolai oktatásban). Nem kevésbé jelentős a szerző életművében a magyar nevelés zenei vonatkozásainak, zenetörténeti kapcsolatainak a feltárása a „zenepedagógus” *Valter* magisztertől a kánont éneklő 19. századi preparandistákon át a 20. századi reformpedagógiai törekvésekhez kapcsolódó kodályi életműig, a lassan-lassan már történeti relikviának számító „Éneklő ifjúság”-mozgalomig terjedően. S nem utolsó sorban: jelentős hangsúlyt kap a gyűjteményben a magyar iskola 20. századi egyháztörténeti vonatkozásainak autentikus kutatásokon alapuló, sajátos szempontú megközelítése.

De a „szűkebb” értelemben felfogható nevelés- és iskolatörténet palettája is rendkívül színes. Az írások kitekintenek az iskolai élet változásainak oktatáspolitikai és tanügy-igazgatási összefüggéseire (lásd a két Ratio összevetését, Eötvös közoktatáspolitikusi portréját, a 20. századi oktatáspolitikai fordulatok bemutatását, Ortutay művelődéspolitikai szerepvállalását). A könyvismertetés keretét meghaladóan külön – részletesebb – elemzést érdemelnének az iskolai műveltséganyag változásait is érzékeltető tanterv- és tankönyvtörténeti tanulmányok. (Lásd a középkori iskola tananyagának és oktatási rendszerének változásait, a *Szalkai-kódex* ilyen szempontú elemzését tartalmazó, vagy a Ratio Studiorum, illetve a két Ratio Educationis tan-

tervi jellegzetességeit, illetve a hazai tankönyvtörténet számos mozzanatát felidéző írásokat!) Nem kevésbé érdekes gondolati iránya a tanulmánykötetnek a hazai pedagógia elmélettörténeti fejlődésének bemutatása Szent István intelmeitől a 15. század végi – magyar vonatkozású – velencei pedagógiai szakkönyvön vagy *Szilassy János* 19. század eleji neveléstudományi munkáján át *Kodály Zoltán* és *Németh László* pedagógia nézeteiig.

Jelentősen emeli a kötet értékét az egyes tanulmányok, előadásszövegek kutatási-publikációs háttérének további eligazítást nyújtó, részletes bemutatása. A kötet írásai ezáltal szinte egy-egy jéghegy csúcsaként jelennek meg széles körű és alapos kutatási eredményekkel, további publikációkkal – analízisekkel és szintézisekkel, az életmű bibliográfiai teljességével – alátámasztva és hitelesítve.

A továbbiakban két megjegyzéssel egészítem ki az elmondottakat. Tényekkel, statisztikai adatokkal és korabeli írásos forrásokkal is cáfolható a dualizmuskori magyar oktatáspolitikai nemzetiségpolitikai következményeinek a kötetben olvasható, véleményem szerint differenciálatlan és apologetikus megközelítése. (Lásd a *Magyarságtudat és magyar iskolatörténet* című tanulmány függelékét. 436.o. – vö.: Kelemen Elemér: *A dualizmuskori magyar oktatáspolitikai nemzetiségi vonatkozásai. Neveléstörténet*, 6. évf. 2009.) Az iskolatörténeti összefüggéseket is taglaló 20. századi egyháztörténeti tanulmányokkal kapcsolatban pedig a megközelítmód egyoldalúságából fakadó, vitatható értelmezési problémákra szeretnék utalni. (Vö.: Kelemen Elemér: *Az államosítás oktatástörténeti előzményei Magyarországon. Neveléstörténet*, 5. évf. 2008. 3-4. sz.)

Végezetül: hálás köszönettel tartozunk Mészáros tanár úrnak az életmű teljességébe betekintést engedő gazdag válogatásért. Kívánjuk e munka eredményes folytatását, hogy még sokat hallhassunk, olvashassunk, tanulhassunk kutatásaiból, publikációiból. Mindehhez, természetesen, jó egészséget, töretlen munkakedvet kívánunk. Jó szívvel ajánlom könyvét mindenkinek, szakmabéli és „laikus” olvasóknak egyaránt, mindazoknak, akiket érdekel a magyar iskola értékekben és érdekes fordulatokban bővelkedő ezeréves története.

Kelemen Elemér

* * *

The thirty-third generation – *In this volume with subtitle “Politics, culture, and history in neo baroque society” selected studies of the author primarily focus on events and personalities in science policy and culture between the two world wars (including, among other ones, culture ministers Kuno Klebelsberg and Bálint Hóman of that time). This volume is an excellent piece of work in history.*

Ujváry Gábor: A harmincharmadik nemzedék, Ráció Kiadó, Bp. 2010. 543 o. – A szerző történész, a Kodolányi János Főiskola tudományos rektorhelyettese.

Kötetében, a két világháború közötti kulturális és tudománypolitika témakörét bemutató dolgozatok mögött jelentős hazai és határokon túli – főként bécsi, római, berlini – kutatások állnak, melyek segítségével a szerző átfogó képet ad a nemzetünk történetében „harmincharmadik nemzedék” két világháború közötti meghatározó személyiségeiről és politikájukról. A kötetben szereplő írások szervesen kapcsolódnak egymáshoz. A könyv tizenegy értekezését három tematikus egységbe sorolta a szerző. Egyetlen új tanulmány olvasható a műben, az összes többi olyan, amelyek folyóiratokban, kötetekben már megjelentek ugyan, ám egyikük sem ebben a formában. A szerző jelentősen kibővítette és új kutatási eredményeivel kiegészítette (néhol értelemszerűen szűkítette) és átírta korábbi dolgozatait – így ezek is tulajdonképpen teljesen új írásoknak tekinthetők.

Az első fejezet a két világháború közötti korszak meghatározó kultuszminisztereivel, Klebelsberg Kunóval és a politikus Hóman Bálinttal foglalkozik. A személyiségrajzokat egyfelől a Klebelsberghez és a Hómanhoz kapcsolódó anekdoták, forrásszövegek, valamint a kortársak támogató vagy kritikai megjegyzései teszik elfogulatlaná és kerekké. A fejezet két tanulmányában Ujváry Gábor kitér mindkét személyiség későbbi megítélésére és értékelésére is.

A második fejezet a magyar kulturális külpolitika és a három Collegium Hungaricum történetét vázolja fel: a bécsit, a berlinit és a rómat. E fejezeten belül is kiemelkedő helyet kap az 1920-ban alapított Bécsi Magyar Történeti Intézet és az 1924-ben felállított bécsi Collegium Hungaricum, valamint az említett intézmények otthonául szolgáló Testőrpalota 20. századi történetének tárgyalása.

A harmadik fejezet Szekfű Gyula és Hóman Bálint életpályájának találkozási – és elválási – pontjait, egy mára méltatlanul elfelejtett historikus, Angyal Dávid és Hóman kapcsolatát mutatja be. A kötetet két olyan tanulmány zárja, melyek a „neobarokk társadalomról” alkotott képet igyekeznek teljessé tenni. A szerző egyfelől feldolgozza a két világháború közötti időszak egyik legjelentősebb keresztény ifjúsági egyesületének, a Federatio Emericana történetét, másfelől pedig betekintést enged a budai királyi palota politikai életben betöltött reprezentációs és legitimációs, továbbá a két világháború közötti politikai szerepébe.

A Három nemzedék és ami utána következik (1934) című művében Szekfű Gyula (1883-1955) történész használta a neobarokk társadalom meghatározást. A könyv a trianoni döntés utáni magyar társadalomról szól, az Ujváry Gábor kötetének címében szereplő kifejezés erre utal.

Részletesebben vizsgálva a könyv fejezeteit, a kötet első nagy gondolati íve (Korszerű kultúrpolitika, korszerűtlen társadalomban) az 1920-as és 1930-as években, a két világháború közti korszak meghatározó kultuszminiszterei, Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint munkásságát hasonlítja össze. A szerző nem csak politikusi mivoltukra világít rá, hanem igyekszik tudományos munkásságukat, valamint kultúraszervező szerepüket is kidomborítani. Nevükhöz köthető a modern kulturális, oktatási és egyházpolitika megalapozása. Klebelsberg nem volt igazán egyedi, eredeti

gondolkodó, de rátermett és vérbeli politikus, aki roppant elánnal adaptálta és gyúrta szerves egészé a korszak meghatározó gondolkodói által propagált – később nevével elválaszthatatlanul összeforrt – kulturális programot. Klebelsberg Kuno 1922 és 1931 között a teljes gazdasági csődben levő, korszerűtlen társadalmi berendezkedésű országban korszerű kultúrpolitikát alakított ki, és ezt folytatta Hóman Bálint 1932 és 1942 között.

Hóman 1944-ben sok író, művészt mentett meg a deportálástól, de voltak rossz lépései, mint például amikor 1944-ben a nyilas hatalomátvétel után tagja maradt az országgyűlésnek, s megszavazott két zsidótörvényt. Pozitív döntése volt, hogy egységesítette az iskolarendszert, kétoldalú kulturális egyezményeket kötött más országokkal, létrehozta a magyar intézeteket és lektorátusokat külföldön, itthon a Bolyai, majd Győrffy Kollégiumot, ahol évente 600 paraszti, szegénysorú fiatal tanulhatott középiskolában és egyetemen. „A sors furcsa fintora, hogy miközben Hómant háborús bűnösnek életfogytiglanra ítélték 1945 után, az új rendszer folytatta az általa megalapított népi kollégiumi rendszer kiépítését” – olvashatjuk a történész művében.

A kötet második tanulmánya (A kultúrpolitikai fegyverletétel önkéntes lenne) a magyar kulturális külpolitikával és a három Collegium Hungaricum (CH) történetével foglalkozik. Ennek során a szerző elsősorban a korabeli magyar kulturális külpolitika világába nyújt betekintést a Klebelsberg által életre hívott intézmények és ösztöndíjak elemzésével. Az intézetek elé az alapításkor olyan célt tűztek ki, hogy a kultúra mellett tudományos szerepük is legyen. Az egyéves ösztöndíjjal bármelyik CH-ban tanult fiatalok háromnegyede bekerült a magyar tudományos, kulturális és közigazgatási elitbe. E fejezetben belül is kiemelkedő helyet kap az 1920-ban alapított Bécsi Magyar Történelmi Intézet és az 1924-ben felállított bécsi Collegium Hungaricum, valamint az említett intézmények otthonául szolgáló Testőrpalota 20. századi történetének tárgyalása. Külön érdekessége a kötetnek, hogy a berlini, valamint a római intézmények bemutatása kapcsán Ujváry Gábor az ezek mögött fellelhető személyes életutakat is bemutatja.

Bécsben az orvosok, jogászok tanultak tovább, Berlinben a természettudományi és a műszaki tudományos képzés volt erős, míg Rómában a képzőművészek, régészek, az antik irodalommal foglalkozó kutatók képezték magukat tovább. Hóman nagyon konzervatív ízlésű volt a művészeteket illetően, ezért Gerevich Tibor művészettörténészre bízta az ösztöndíjasok kiválasztását a Római Magyar Akadémiára, s neki köszönhető, hogy ott dolgozhatott többek között Szőnyi István, Aba Novák Vilmos, Molnár-C. Pál festő, Pátzay Pál szobrász, s megalakulhatott a római iskola.

1947 után törés következett be, a külföldi magyar intézetek gyakorlatilag megszűntek. 1963 után a kádári konszolidáció éveiben lassan feléledt a kulturális együttműködés, és a rendszerváltás, 1989 után pedig az elmúlt 20 évben megerősödött.

Ujváry Gábor munkájának harmadik, záró része (Történelmi átértékelés) az első

két fejezettől kissé eltérő jelleget mutat. A harmadik tanulmányban Hóman Bálint és Szekfű Gyula életpályájának találkozási és elválási pontjait elemezve rámutat arra, hogy együttműködésük remek példája a máig népszerű és legjobb összefoglaló a Magyarország története című, nyolc-, majd ötkötetes, hét kiadást megélt munka. 1943-ban szakítottak, mert Szekfű szerint Hóman politikusként történészkedik. Szekfű a 40-es évek elején politikai szimpátiáit szintén belevitte történészi elemzéseibe. A szerző a legszebben író és a legjobb magyar történésznek tartja Szekfű Gyulát, aki a II. világháború után az első moszkvai nagykövet volt, 1953-tól parlamenti képviselő, majd 1954-től haláláig, 1955-ig, az Elnöki Tanács tagja.

Egy jövőbeni, komplex Hóman- vagy Szekfű-életrajz során megkerülhetetlen lesz Ujváry Gábor e téren végzett kutatása és értékelő elemzése, különösen Hóman tudományos munkásságának rehabilitálására tett kísérlete.

A szerző közel félezer oldalas kísérlete a trianoni Magyarország kulturális és tudományos közéletének megrajzolására nemcsak rendkívül sikeres, de egyben olvasmányos és magával ragadó elemzése is a korabeli eseményeknek, személyiségeknek és intézményeknek. Ujváry Gábortól megtudtuk, hogy német és osztrák levéltári kutatásainak eredményeit is összegezte a most napvilágot látott kötetében.

Koroknay Károly

* * *

Women's education and building a nation in Hungary between 1867 and 1918 – *The author introduces the role women were meant to play by the idea of nation of that time and the role of women's secondary education in building the nation. The author touches upon female movements, whose support to encourage women's higher education gained increasing importance.*

Kereszty Orsolya: Nőnevelés és nemzetépítés Magyarországon 1867-1918. Novum Eco Kiadó, 2010. – A szerző arra tett kísérletet, hogy a hazai neveléstörténeti írások által szinte alig alkalmazott társadalmi nemek tudományának módszertanára és elméleti megközelítéseire alapozva vizsgálja a korabeli – elsősorban a középfokú – nőnevelés történetét. A szerző arra a kérdésre keresi a választ, hogy a magyarországi, dualizmus kori nemzetépítő folyamatokban vajon milyen szerepe lehetett a nőnevelésnek. E kérdés megválaszolásához a művelődéstörténet, a történet-tudomány, a politikatudomány és a társadalmi nemek tudományának elméletét és módszertanát hívta segítségül, feltételezve, hogy többek között ez utóbbi (*gender studies*) választ adhat a neveléstörténeti szakirodalom által eddig még ebben a témában nem vizsgált, vagy még vitatott kérdésekre.

A könyv három nagy, és több kisebb alfejezetben különböző nézőpontokból ismerteti meg az olvasót azzal a kérdéssel, hogy milyen szerepe volt a nőknek a korabeli magyar nemzet elképzelésében, illetve a nők középfokú oktatásának a magyar

nemzetépítésben. A mű írója abból a megállapításból indult ki, hogy „*a dualizmus kori magyar nemzet egy középosztálybeli konstrukció volt, mely társadalmi rétegekbe való bejutást elsősorban a magasabb tanulmányok, és konkrétan az érettségi tette lehetővé*”. A kérdés egyrészt az volt, hogy a középosztálybeli nőknek szánt leányiskoláknak az állam milyen szerepet jelölt ki a nemzetépítésben, másrészt az, hogy a nők hogyan reflektáltak erre a szerepre, és vajon ők magukat miként képzeltek el a magyar nemzetben.

A bevezetőt követő első rész a dualizmus korszakának elméleti és történettudományi hátterét mutatja be, részletes képet adva, hogy miként vélekednek a társadalomtudományok jeles képviselői arról, hogy a korabeli Magyarországon beszélhetünk-e asszimilációs politikáról, erőszakos magyarosító törekvésekről, vagy a magyar nemzetépítésben megvalósuló asszimilációs folyamat kizárólag „természetes” úton ment végbe. Emellett megtudhatjuk, hogy az egyes kutatók hogyan látják a magyar nemzetépítésben megvalósuló asszimilációs folyamatot, és világossá válik az is, hogy a szakirodalom a mai napig sem egységes a fent említett kérdésre adott válaszban. Ugyanis míg egyesek a nemzetiségek érdekének tekintették a magyar nyelv elsajátítását, addig mások az asszimilációt a magyar középosztályba való integrálódás egyetlen útjának látták. A társadalmi nemek szempontjából vizsgálva a kérdést, megállapítható, hogy a középfokú oktatásban nemzetiségekre való tekintet nélkül a fiúkkal szemben a *befogadás*, míg a lányok esetében sokkal inkább a *kirekesztés* politikája volt a jellemző. A hazai szerzők álláspontjai után egy rövid nemzetközi kitekintésben megismerhetjük, hogy a nacionalizmus-elmélet kutatói a társadalmi nem szempontjából hogyan látják a fent megfogalmazott kérdésre adott választ. Ezt követően egy rövidebb alfejezet a magyarországi és a nemzetközi nőmozgalmak tevékenységét – melyek közül a nők közép- és felsőfokú oktatásának előmozdítása igen hangsúlyos szerepet kapott –, a magyar nemzetkonstrukció folyamatába illeszkedve vizsgálja.

A magyar nemzetépítésben az első pillanattól kezdve kiemelt szerep jutott a nőknek, mint a „magyar nemzedékek első számú nevelőinek”. A következő részben a szerző azt vizsgálta, hogy a magyar nemzetépítés során pontosan kik is tartoztak a „nők” kifejezésbe. A nők esetében a magyar nemzetépítés legfőbb feladata az volt, hogy nemzetiségre való tekintet nélkül magyar nemzeti szellemben képzett anyákat neveljen, azaz, a magyarosításnak fontos „eleme” volt a családban meghatározó szerepet betöltő „anya”. A korszakban kisebbségben lévő magyar nemzetnek érdeke volt, hogy „bevonja a nőket – mint a nemzeti értékek átörökítőit – a magyar nemzetépítés folyamatába”. A kiegyezést követően átalakuló magyar társadalomban a férfiak mellett a nőkkel kapcsolatban is egyre inkább megnövekedett az az igény, hogy megfelelő szintű általános műveltséggel rendelkezzenek. A középiskolai végzettség – ha nem is oly mértékben, mint a férfiak esetében –, a nők számára is lehetővé tette a magasabb társadalmi osztályba (pozícióba) való belépést.

A hazai középfokú nőnevelés fejlődése szorosan összekapcsolódott a korabeli nő-

mozgalmakkal (melyek a politikai jogok mellett harcot indítottak a nők magasabb fokú iskoláztatásának előmozdításáért), és egyszermind a nemzetépítő törekvésekkel. A nők magasabb fokú iskoláztatása egyre sürgetőbbé vált, mivel az átstrukturálódott magyar társadalomban egyre több egyedülálló középosztálybeli nő kényszerült hosszabb távon is megélhetést biztosító munkavégzésre, azonban a társadalmi státuszuknak megfelelő munka többnyire középfokú végzettséghez kötött volt. Ilyen középfokú végzettség megszerzésére kevés lehetőség mutatkozott a leánygimnáziumok megjelenéséig. Így a lányok számára a korszakban az általános műveltség mellett, a céljai között a gyakorlati életre is nevelő négy évfolyamos polgári leányiskolák (1868) és a felsőbb leányiskolák (1875) – melyek a korszakban hol a népoktatási, hol pedig az annál magasabb középfokú intézmények közé illeszkedtek be –, biztosítottak az eleminél magasabb fokú tanulmányokat. A felsőbb leányiskolák, melyek működését a korszakban számos rendelettel többször átalakították, legfőbb célja mindvégig a „női hivatásra” nevelés volt. A 1885-ös rendelet, amely nem középiskolaként tekintett a felsőbb leányiskolára, egyértelműen megfogalmazta, hogy „a két nem eltérő természete az indok arra, hogy nem kell a lányoknak fiúk gimnáziumában elsajátítható egyenlő műveltség”. Az iskolatípust 1887-től a népiskolai tanfelügyelők hatáskörébe helyezték (azaz, nem számított középiskolának), és két részre, egy négy évfolyamos alsó (mely a polgári iskolák tartalmával egyezett meg), és egy két évfolyamos felső tagozatra osztották. Nem sokkal később az 1901-es rendelet újfent középiskolaként értékelte a felsőbb leányiskolát, majd 1916-tól hét évfolyamossá alakították. Az alsó tagozata egységessé vált, míg a felső tagozata háromféle lehetett: kereskedelmi, felső leányiskolai, gimnáziumi. A felsőbb leányiskolák a nemzetépítésben és a nemzetiségi politikát tekintve is meghatározó szerepet töltek be. A leányiskolák közül az állam ezt az iskolatípust támogatta a legnagyobb mértékben, amely igyekezett is betölteni a kormányzat által meghatározott kultúrpolitika érdekeit (a nemzeti szellem terjesztését). A nemzetiségi politikában „kijelölt feladatát” jól jelezi, hogy az állam elsősorban olyan városokban nyitott felsőbb leányiskolákat, ahol különböző nemzetiségek laktak. Tehát a korabeli állami érdekekhez igazították, és kellő kontroll alatt tartották a nőnevelés ezen intézményeit, jól tudván, hogy a nők alapvető befolyással vannak a családra és a keresőkre. A felső leányiskolák nem biztosítottak a fiú középiskolákkal megegyező műveltséget, tananyaguk tartalma a „nők természetes hivatásához” illeszkedett. A következő alfejezet a leánygimnáziumok és a gimnáziumi tanfolyamok létrejöttének előzményeit és működését foglalja össze, majd egy rövid nemzetközi kitekintés révén lehetőségünk nyílik arra, hogy a középfokú magyar leányiskolákat elhelyezzük az európai iskolai piacon.

A második „nagy”, több mint kétszáz oldalas fejezet a középfokú leánynevelésnek a nemzetépítésben betöltött szerepét elemzi tovább, arra keresve a választ, hogy kormányzati szinten miként fogalmazódott meg a „nemzetépítésben” a lányok középfokú oktatása. A dualizmus korszakában „a magyar nemzetet a család metaforájának képzelték el”, amely mind a két nem esetében eltérő munkamegosztást jelentett (a

nő a családban, míg a férfi közszférában tevékenykedett). A korabeli diskurzusokat vizsgálva megfigyelhető, hogy egyre gyakrabban kérdőjelezték meg a biológiai alapú terek nem specifikus leosztását.

A szerző három alfejezetben mutatja be, hogy a polgári, a felsőbb leányiskolák, illetve a leánygimnáziumok milyen módon és arányban vettek részt a korabeli nemzetépítésben. A polgári leányiskolák – amelyek az alsó középosztály leányait nevelték –, ugyan népoktatási intézményként működtek, azonban az általuk nyújtott tudás magasabb fokú volt, mint a népiskoláké. Így egyfajta speciális helyet foglaltak el a hazai oktatási piacon. A polgári iskola a felsőbb leányiskolákhoz hasonló tudást és egyben „a magyar nemzetkonstrukciónak megfelelő oktatást biztosított”. A felsőbb leányiskolák szerepe egyrészt nem volt más, minthogy a felsőbb középosztály leányainak megfelelő műveltséget nyújtsanak, és felkészítsék őket a családban betöltendő szerepükre (magyar nemzeti szellemben neveljék gyermekeiket), másrészt az akkori kormányok magyarosító eszközei is voltak, hiszen amint azt már fent említettük, az állam által nyitott iskolák többsége a korszakban mindvégig kifejezetten nem magyar nemzetiségi területeken működött.

E két iskolatípust megvizsgálva jól látható, hogy a nem (*gender*) és az osztály (*class*), mint társadalmi kategória szorosan összekapcsolódtak. A felsőbb leányiskola a társadalmi elit, míg a polgári az alsó középosztály leányait képezte. A polgárral és a felsőbb leányiskolával ellentétben a leánygimnáziumok, amelyek az egyetemekre készítettek fel, már nem feleltek meg a nemzetépítés „érdekeinek”, hiszen elszólították a nőket a család mellől.

A könyv harmadik fő – talán legérdekesebb – fejezete a magyar nemzetépítés makroszintjén mutatja be mindazokat a folyamatokat, amelyekkel az első kettőben iskolatípusonként lebontva részletesen megismerkedhettünk. A szerző a kolozsvári községi (majd állami) felsőbb leányiskola, a budapesti Erzsébet Nőiskola felsőbb leányiskolájának és a komáromi polgári leányiskola létrejöttének és működésének történetén keresztül ismerteti meg az olvasót azzal, hogy ezek a leányiskolák hogyan illeszkedtek bele a korabeli nemzetépítési törekvésekbe.

A könyv végén elhelyezett számos jól áttekinthető táblázatból informálódhatunk a polgári és a felsőbb leányiskolák tanulóinak anyanyelvi, felekezeti megoszlásáról, pályaválasztásukról, illetve az iskolák óra- és tanterveiről. E statisztikai adatokkal már teljes képet kaphatunk a korszak középfokú nőnevelő intézményeinek működéséről.

Kereszty Orsolya monográfiája – amely a dualizmus kori leánynevelés történetét egy eddig még hazánkban kevésbé alkalmazott új szempontú megközelítésből: a társadalmi nem aspektusából vizsgálta –, tovább gazdagította a hazai neveléstörténet és ezen belül is a nőnevelés-történet szakirodalmát. A könyvet – amely nem egy „könnyed” olvasmány –, elsősorban azoknak ajánlom, akik szeretnék a témában mélyebben elmerülni, és a történeti háttér terén már rendelkeznek némi alaptudással.

Nagy Adrienn

János Ungvári, editor-in-chief: A Portray Gallery of Pedagogues 2010 – The „Karácsony Sándor” Pedagogy Society has been publishing biographies of pedagogues since 2002. Although they are not thematized and lack any principle of order, still are noteworthy publications, because future researchers will use them not only as source of education and personal history, but also to excavate important facts and data in sociology and educational policy.

Ungvári János főszerk.: Pedagógusok arcképcsarnoka 2010. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület. Debrecen, 2010. 306 p. + mell. – Az egyesület nemes célt tűzött maga elé, amikor 2002-ben elindította a *Pedagógusok arcképcsarnoka* című sorozatát, amelyben sajátos műfajban kívánta megörökíteni az egykori pedagógusok emlékezetét, akiket hivatástudat, közmegebecsültség, kiemelkedő pedagógiai tevékenység és pályahűség jellemez. A szerzők, volt tanítványok, pályatársak eleven emlékezetük és hozzáférhető dokumentumok révén arcképvázlat formájában idézték fel tanítójuk, tanáraik nevelői munkásságát és emberi alakját. A széles körű elismerést kiváltó sorozat immár kilencedik kötetét veheti kézbe az érdeklődő olvasó.

E kiadványt lapozva – képletesen szólva –, arcképcsarnokunk immár kilencedik termébe lép az olvasó, ahol 108 egykori pályatársunk arcképvázlatát ismerheti meg. Emlékezetük megörökítése a volt tanítványok, munkatársak és hozzátartozók tiszteletadását és posztumusz háláját fejezi ki pedagógiai tevékenységük iránt. 93 szerző emlékezése és tárgyilagosságra törekvő szándéka mutatja be életútjukat és méltatja munkásságukat, emeli ki emberi alakjuk jellemző vonásait. Az életutat bemutató és a munkásságot méltató sorok nyilván közös élmények és személyes kapcsolatok révén, valamint dokumentumok alapján és az emlékezet palettájáról kerültek az arcképvázlatba. Ezért kiadványunk műfaji szempontból olvasmányos lexikonnak is tekinthető.

Gyakran tapasztalhatjuk: rohanó és gyorsan változó, „fortyogó” világunkban nagyon hamar felejtünk. Nem is kell, hogy valaki örökre eltávozzon körünkől, elég, ha nyugdíjba megy ismerős, barát, munkatárs, holnap már alig tudunk róla valamit. Ellentmondásos módon azonban cáfolni is tudjuk ezt a jelenséget.

Különösen az oktatás területén gyakoriak mostanában a megemlékezések: évfordulós ünnepi alkalmak, emléktáblák avatása, iskolai évkönyvek, tantermek és iskolák elnevezésének gyarapodása jelzi, hogy a társadalom számon tartja múltját, s a kiemelkedő pedagógusok munkájának megörökítésével építeni is kíván azokra. Ennek élesztésére törekszik egyesületünk kiadványai révén is.

A személyekhez köthető időtálló értékek és hagyományok ápolása és felhasználása nem magánügy, hanem közérdeket szolgáló közös feladatunk. A múlt közös, együttes megismerése – s megbecsülése annak, ami benne megbecsülni való –, azért lényeges, mert e nélkül nem lehetséges a jelent realisan értékelni, s jövőképet alkotni.

Ez a kiadvány olyan pedagógusokat örökít meg, akiknek a ma számára is van üzenetük. Pályahűséggel tették a legszebbet: felfedezték, csiszolták és óvták a fiata-

lokban a legnemesebb emberi értékeket az egyéni boldogulás és a közösségek javára. Sokuk emberi magatartása, s ehhez illeszkedő pedagógiai gondolkodása ma is útravalóul szolgálhat, elsősorban a pedagógus pályát választó fiatalok számára.

Egykori pedagógusokról arcképvázlatok írása és sorozatban megjelenő kötetekbe foglalásuk szinte egyedülálló vállalkozásnak tekinthető. Az általunk kimunkált műfaj adataiban és a szakmai munkásság méltatásában hiteles, ugyanakkor a közvetlen kapcsolatok és kötődések révén lehetőséget kínál a személyes emlékezés ecsetvonásaival egyéni vélemények megfogalmazására is. Úgy véljük, hogy az így kirajzolódó arcképvázlat a pedagógushivatást választó emberről teljesebb és egyben gazdagabb képet ad.

Kötetünkben minden egykori pályatársunknak helye van, akire jó szívvel emlékeznek volt tanítványok, munkatársak, hozzátartozók. Mi nem minősítjük, ki a jeles egyéniség, csupán egyetlen kritériumot érvényesítünk: legyen valaki, akinek emlékezetében jelen van, és hajlandó névcikket összeállítani volt tanáráról, munkatársáról vagy családtagjáról. (Egy mosoly, egy biztatás beérhet akár évtizedek múlva is, írja az egyik szerzőnk.)

Sorozatunk eddigi kilenc kötetében 977 egykori pályatársunk emberi és pedagógusi alakját idéztük fel. Az eltelt idő távlatából talán csak most látjuk világosan, ahogyan egykori tanítóink, tanáraink, volt munkatársaink, a hozzánk közel állók milyen mélyen bevésődtek tudatunkba. Egy-egy jellemző gesztusuk idézésével igazán most kerültünk egymáshoz közel, olykor annyira, hogy már-már tárgyilagos hűvösséggel beszámolni róluk, életükről, munkásságukról nem is könnyű feladat.

1995-ben csupán tucatnyian indultunk egy emlékülés megrendezésére, és korántsem gondoltuk akkor, hogy a Megyeháza Árpád-terme szűknek bizonyul az érdeklődők befogadására. Nem gondoltuk, hogy egy olyan folyamatot indítottunk el, amelynek csak kezdete van, de ha az eredeti szándék töretlen marad, akkor vége talán nincs is. Kerestük az érdeklődés indítékait, s ezek között úgy találtuk, hogy mindenekelőtt a természetes emberi értékek töltenek be meghatározó szerepet. Az emberi kapcsolatokban megjelenő egymás iránti tisztelet, megbecsülés, bizalom és szeretet. És természetesen a viszonzást nem igénylő hála érzése. Persze található más motívum is.

A múlt század '80-as éveinek végén az alapjaiban változó társadalmunk és az egyén viszonya új dimenzióba került. A '90-es évek elején egy nemzedék kereste a választ, hogy volt-e értelme és értéke élete építő munkásságának. Ez a kérdés politikai erők kereszttüzebe is került. Így volt ez az oktatás területén is.

Az embereknek nincs befolyásuk arra, hogy mikor szülessenek, mint ahogyan Devecseri Gábor gyönyörű versében megfogalmazta: *Megszülettünk hirtelen, / egyikünk se kérte. / Kérve kérünk, szép jelen: / meg ne büntess érte.*

Amikor tizenöt esztendeje megkezdtük tevékenységünket, csatlakoztak a neveléstörténet, a pedagógiai elmélet kutatói, szakemberei is, ám mégsem volt kimunkált távlatos programunk. Inkább valami benső érzéstől vezérelve fogtunk a munkához.

Éreztük, hogy nem hullhat romba az érték, amit egykori pályatársaink életük során tanyán, falvakban, városokban létrehoztak mindig jobbra törekvő oktatással és neveléssel. Valami lebírhatatlan szándék azt diktálta, hogy nekünk erkölcsi kötelességünk felmutatni az oktatás területén kifejtett erőfeszítéseket és menteni az ott elért eredményeket. Sokan gondoljuk: nem szabad az élet folytonosságából kiiktatni egy nemzedék munkálkodását és emlékezetét, akik jó vagy éppen rossz korban születtek.

Gondoljunk csak az 1944/45-ös esztendőkre, amikor előjöttünk az óvóhelyekről, s füstölgő és kormos romokat láthattunk. Az emberek nagy része csak a pusztulást látta. Aki pedig valamivel többet is látott a világból, mint amit közvetlen szemhatára befogott, az megértette, hogy a két világháború közötti társadalmi és politikai rend is a romok alá került. Feldúlt városok, kifosztott otthonok, használhatatlan iskolák maradtak a frontvonalak után. Ám ez a pusztulás új erőket, friss energiákat is felszabadított. A veszített háború után a nemzet élni akart. Ez az élet legerősebb törvénye.

Kilencedik kötetünk egyik jellemzője, hogy – évtizedes szakaszokat tekintve –, a bemutatott pedagógusok legtöbbször a múlt század 30-as éveiben kezdték pályájukat. Életútjuk – különösen a férfiaké –, szinte azonos nyomvonalú: néhány évi tanítás után kötelező katonai szolgálat, majd a II. világháború viharos forgataga sodorta őket harctérre, onnan pedig halálba, hadifogságba, a szerencséseket pedig kifosztott otthonukba. Az életben maradottak igyekeztek beilleszkedni az új helyzetbe, szűkösséggel ugyan, de törekedtek a múlt tisztaságának ápolására, valamint a nemzeti hagyományok és a jelen értékeinek szintézisére. Vállalták mindazt, ami történelmünkben, hagyományainkban, szokásainkban elevenen él. De külön választották azt, ami emlékné váló muzeális érték, s azt, ami valóban építő része lehet életünknek. Tőlük tanulhatjuk, hogy csak akkor van értelme hagyományainknak, ha azok a fejlődést segítik.

Mostani kötetünk szerkezete nem változott. Ebben egyéni emlékezés sugarán túl olyan pedagógusok is szerepelnek, akikről már személyes emlékképünk nincs, de munkásságuk értékei alapján a kiadványban a helyük. Talán feltűnő lehet, hogy olyanok is bekerültek kötetünkbe, akiknek nem főhivatásuk a pedagógus-pálya, így orvosprofesszorok, neves képzőművészek. Nem szükséges külön is bizonygatni, ők is oktattak, neveltek egyetemi, főiskolai hallgatókat, és közülük sokan tanítványaikká lettek.

Az *Emlékezzünk régiékről* c. fejezetben Zákány József kollégiumi professzor és Kiss Lajos főiskolai tanár szerepel. A magyar neveléstörténet egyik gyöngyszemeként mellékletben csatoltuk Zákány József székfoglaló beszédét.

Őszinte köszönet illeti mindazokat, akik mostani kötetünk megjelentetését értékmentő és önzetlen tevékenységükkel, valamint áldozatos anyagi támogatásukkal segítették.

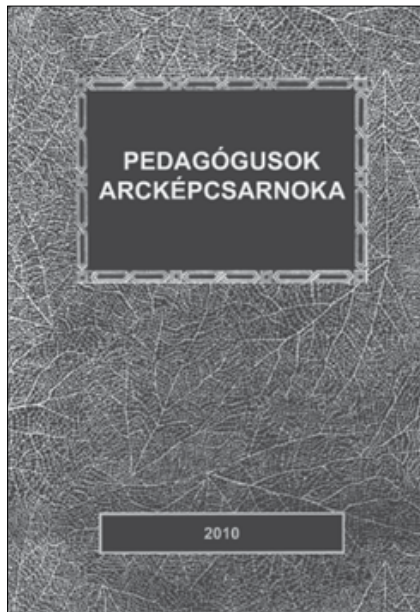
E mostani kötet olvasása elsősorban emlékeztést jelent, töprengésre és mérle-

lésre készítet a múltból hátrahagyott példaképek és tanulságok tekintetében. Olykor azonban a kortársak esetében visszapillantást is kiválthat saját magunk életútjára, a fiatal nemzedék tagjainak pedig követhető életutakat is felmutat.

Jó érzés tölthet el mindenkit, aki részese lehetett annak az értékmentésnek, amit ebben a sorozatban felvállaltunk, és úgy érzem, nagyon sokak kívánságát jelenítjük meg immár kilenc kötetünkben, s egyben kifejezem reményemet, hogy az eddigi elvek szerint lesz folytatása közös munkánknek a következő esztendőben is.

Ungvári János

* Az ismertetés a kötet főszerkesztői előszavának átdolgozott változata.



* * *

Sándor Rác-Fodor: From the state elementary school teacher training to Eötvös József College. The history of elementary school teacher training in Baja from 1870 to 1996 – *The author studied the history of elementary school teacher training in Baja for many years. His findings have been published in this volume that outlines the changes in education between 1870 and 1996, including all the personal and material conditions that helped this institute in higher education became and remain recognised.*

Rác-Fodor Sándor: Az állami tanítóképzéstől az Eötvös József Főiskoláig. A bajai tanítóképzés története 1870-től 1996-ig. 2010. 261 o. – A könyv a tanítóképzés és a tanítói hivatásra nevelés történetének hiánypótló alapműve, s bár

elsősorban a bajai törekvések sikereiről, tévutjairól és ambiciózus személyiségeiről ad érzékletes és szemléletes képet, azt mindig az országos kezdeményezések, történések kereteibe foglalja, így a magyar tanítóképzés 1870-1996 közötti időszakának minden fontos eseményéről is tájékoztat.

A mű nagy értéke, hogy szinkronikus és diakronikus áttekintést ad a miniszteriális, az egyházi, a megyei, a mai kifejezéssel szólva kistérségi és helyi együttműködésekről, a „vidéki Magyarország” szellemi pezsgéséről, a falusi kisiskolák számára felkészítendő tanítók iránt a szakmai irányítás és a képzők által érzett sokoldalú felelősségről.

Külön értéknek tartom, hogy a falusi „mindenes értelmiséget” képviselő tanítókról, a „nemzet napszamosaiként” aposztrófáltakról nem önsajnáló, mindig síró elégedetlenekről ad képet, hanem a tanítók azon szolgálat-étoszáról, amely mindig magától értetődőnek tartotta a szülők, a helyi környezet érdekeinek és értékeinek szellemi képviseletét.

Ezt a mentalitást a szerző azzal indokolja, hogy a tanítóság rekrutációját többségében a községek parasztságának, kispolgárságának tehetséges gyermekei jelentették, azok, akiket megemelt ez a méltóság, s akik e szerepben mindent megtettek a méltóság megőrzésére.

Érdekes az az elemzés is, amely a középfokú képzésről a felsőfokú képzésre való áttérés tartalmi, módszertani, intézményi változásait, s annak szellemi, mentalitásbeli következményeit taglalja. A tömegoktatássá, és csak oktatássá kényszerült, kényszerített, kényelmesedett intézményi kép, a hivatástudatra nevelés tűnékenységét jelző elemek bemutatása, értelmezése alapján elszomorító a történelmi út.

A könyv szellemi szándéka, üzenete azonban optimista, reménykedő.

A mű 635 (1870 és 1996 között keletkezett) közigazgatási, oktatástörténeti, művelődéstörténeti, iskolatörténeti, helytörténeti dokumentum levéltári, szakirodalmi, történeti, és a mindenkor meghatározó személyiségek aktuális nyilatkozatainak anyagára támaszkodik. A forrásanyag kezelése példaértékűen korrekt, pontos. A számos melléklet nem csak a bajai tanítóképző tanári karáról, tantermeiről, gyakorló-kertjeinek funkcióiról, hanem Magyarország közoktatási minisztereinek leveleiről, középfokú képzőintézményeinek országos megoszlásáról is sokoldalúan informál.

A szerző különleges adottsága a lendületes, szemléletes, életes, érdekes stílus. Az, ahogy a legkülönbözőbb források, különösképpen a hivatalos közlönyök szaksargonját érthető nyelvre fordítja, s ezekből képes élvezetes stílusú értelmezéseket felmutatni, olvasói élmény.

Rácz-Fodor Sándor megajándékozott bennünket egy olyan könyvvel, amely lehetetlenül érdekes olvasmány az elhivatott értelmiség, a pedagógus személyiségformáló lehetőségeiről, szerepének a nemzeti kultúra alakulásában betöltött jelentőségéről.

Gelencsér Katalin

Zoltán Szőkefalvi-Nagy (Scholar/Scientist teachers – Teaching Scholars/Scientists - series) – *The volume was compiled to introduce the life, professional carrier, and publications of a teacher of chemistry, who first worked as elementary school teacher in a village, and later became college lecturer and head of department.*

Szecső Károly: Szőkefalvi-Nagy Zoltán. EKF Líceum Kiadó, Eger, 2010. 130 o. – A pedagógiai könyvkiadásban kevés olyan sikeres sorozatnak lehetünk tanúi, olvasói, mint az OPKM Tudós tanárok – tanár tudósok köteteinek, amely Jáki László nevéhez, szerkesztői munkájához kapcsolódik. Ezek nem csak szakma-, hanem egyetemes tudománytörténeti értékűek is: bennük, általuk olyan életutak és eredmények tárulnak fel, amelyek a pedagógia múltjának mélyebb rétegeit érintik.

E sorozat párhuzamát 2010-től az egri Eszterházy Károly Főiskola kezdeményezte azzal a céllal, hogy megjelenteti híres tanárai életét, munkásságát bemutató köteteit. A sorozat szerkesztője ebben is Jáki László, akinek jelentős érdemei vannak a tudománytörténeti értékek feltárásában, kiadásában.

A kötet összeállítója, Szecső Károly alapos személytörténeti munkát végzett: életrajz, az életmű értékelése, szemelvények, bibliográfia által mutatja be Szőkefalvi-Nagy Zoltán (Kolozsvár, 1916 – Eger, 1980) életútját, aki annak az Erdélyből indult nagy tudású pedagógus nemzedéknek egyike, akik munkássága Magyarországon teljesedett ki. Tipikusnak tartható 20. századi pedagógus életút az övé is: szülei vagyontalan értelmiségiek (pedagógusok), s számos oktatási intézményben történő tanulás után a szegedi Ferenc József Tudományegyetemen vegytan-természetrájszakon kapott diplomát. Egy ígéretesen indult tanári-kutató pályát szakított félbe a 2. világháború, amely után az akkori Zala megyei kis falu, Nemestördemic iskolájában lett az iskola és a falu, valamint környéke mindenese, úgy, mint ahogy anno a néptanítók vállalták fel hivatásbeli erkölcsi kötelezettségként a sokoldalú munkát: tanított, szakcikket és tankönyvet írt, létre hozta a paraszt dolgozók iskoláját szabadiskolát vezetett, szabadművelődési ügyvezetőként szervezte a falu és a térség kulturális programjait, részt vett tanfolyamokon, vezette a helyi úttörőcsapatot, titkára lett a Nemzeti Parasztpárt helyi szervezetének, majd számadó igazgató megbízást kapott. Ezeket csak – ma már hihetetlennek tűnő – hivatástudattal, elkötelezettséggel lehetett vállalni és végezni, ám abban a korban – amikor még volt remény egy jobb, igazságosabb, a tanítóság számára egy nyitottabb, értékelvű társadalom kibontakoztatására –, nem számított különleges tetteknek, mindössze a hivatásmegélés kiteljesedésének.

Életében e három év epizódnak számított: a keszthelyi gimnázium igazgató feladatai következtek számára, s újabb három év múltán, 1951-ben került az egri Pedagógiai Főiskola kémia tanszékére tanszékvezető docensnek.

Szecső Károly nagy alaposággal, konkrét tényekkel, adatokkal mutatja be Szőkefalvi-Nagy oktatói, tudománytörténeti tevékenységét, s azt a szintén tipikus karrier-félbeszakadást, amely 1956-os tevékenységének volt köszönhető. Nagy empátiával érzékelteti az ezt követő években, évtizedekben végzett munkáját, amelyet

kandidátusi fokozatával, főiskolai tankönyvek, jegyzetek írásával, tudománytörténeti tanulmányaival, a kémia és a hozzá kapcsolódó interdiszciplínák művelésével tett teljessé. A felsőoktatási pályaképek egyik fontos mozzanata is tetten érhető életútjában: amikor politikai gátakat lát maga körül, más utakat, munkahelyeket keres, ám a röghöz kötöttség – szinte történelmi ódiума – őt sem kíméli: élete végéig egri főiskolai tanár marad.

Kutatási eredményeit hazai és főképpen romániai szaklapok közölték. (Ez utóbbi háttérben nem csak kutatási témáinak erdélyi helyszínei, hanem kiváló román nyelvtudása is közre játszottak.) Számos hazai és külföldi konferencián vett részt (Bukarest, Edinburgh, Moszkva, Párizs, Varsó stb.). De, mint a kötetet összeállító Szecskó Károly írja: magányos kutató volt, aki számára a vidéki körülmények nem tették lehetővé, hogy tudománytörténeti iskolát alapítson. Mindezek ellenére a tudós társadalom (ittthon és külföldön) már életében nagyra értékelte munkásságát (s ez példa lehet napjainkban is a meg- és kiküzdött szakmai teljesítmények elismeréséhez!): tagja volt az MTA Technikatörténeti és Tudománytörténeti Komplex Bizottságának, választmányi tagja a Magyar Orvostörténeti Társaságnak, s ez utóbbi tudománytörténeti szekciója alelnöke, szerkesztőbizottsági tagja az Orvostörténeti Közleményeknek és a Technikatörténeti Szemlének, főmunkatársa a várpalotai Magyar Vegyészeti Múzeumnak, levelező tagja a Nemzetközi Tudománytörténeti Akadémiának, alelnöke a Nemzetközi Tudománytörténeti és Tudományfilozófiai Unió Magyar Nemzeti Bizottságának.

A kötetet összeállító Szecskó Károly az életút bemutatásával olyan történelmi tablót tár elénk, amely hűen mutatja be egy tanár, egy kutató viszontagságait, s ennek ellenére: nagyszerű oktatói, tudománytörténeti eredményeit. Könyvei, többek között kémia-történet-monográfiája, közzétartott munkái, a jeles kémikusokról és orvosokról írott életrajzai, módszertani útmutatói, kétszáznál több cikke, tanulmánya, kötet szerkesztései, a számos róla, vele kapcsolatban írott cikk, megemlékezés is őrzi ennek a kivételes tanár-kutatónak. S nem kevésbé: az a több generációnyi tanár és más szakos hallgató, akiket ő készített fel pályájukra, hivatásukra.

„Jelentős életművet hagyott hátra. Lényegében ő teremtette meg a hazai kémia-történet tudományát, és számos alapvető munkát tett közzé a magyar orvos- és vegyipartörténet területén. Ezért ott a hely a magyar tudománytörténet panteonjában” – olvasható a kötet életrajz-tanulmányában.

A kötetben jelentős mennyiségű forrásmunka, hivatkozás teszi teljessé a tudós tanárról szóló textust.

Tölgyesi József