



NEVELÉSTÖRTÉNET

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

A KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA (SZÉKESFEHÉRVÁR) FOLYÓIRATA

Felelős kiadó:

SZABÓ PÉTER rektor

Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke
AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs), CSURGAI-HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár),
GLAVANOVICS ANDREA (Székesfehérvár), KELEMEN ELEMÉR (Budapest),
KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA (Győr), KURUCZ RÓZSA (Szekszárd), LIPCSEI IMRE (Szarvas),
MOLNÁR BÉLA (Szombathely), SIMÁNDI IRÉN (Budapest), UGRAI JÁNOS (Miskolc),
VENTEL GYÖRGY (Nyíregyháza)

Szakmai támogató:

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság
Neveléstörténeti Munkabizottsága

Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

A szerkesztőség munkatársai:

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő
B. HORVÁTH ELVIRA

Szerkesztőség:

Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
30-600-9186
tolgyesijdr@gmail.com

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

A szerkesztő jegyzete	3
Tanulmányok	7
<i>Orosz Gábor</i> : Találkozások: Prohászka és Zibolen.....	7
<i>Langerné Buchwald Judit</i> : A Montessori-pedagógia és a Montessori-intézmények a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban.....	27
<i>Nagy Adrienn</i> : Commercial Schools in Hungary in the Age of Dualism.....	44
<i>Németh Regina</i> : Lebensreform und Ritualität am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ungarn.....	54
<i>Kormos József</i> : Pädagogik und Wirkung von Franz Brentano.....	64
<i>Mikonya György</i> : Az iskolai térszerkezet történeti alakulása.....	74
<i>Lipcsei Imre</i> : Jewish Students in the Evangelical Secondary Grammar Schools of Békés County in the Horthy Age.....	85
<i>Füle Sándor</i> : A magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka.....	93
<i>Karacs Zsigmond</i> : Karácsony Sándor a hagyományok vonzásában.....	114
Közlemények	123
<i>Czakó Kálmán</i> : Das Schicksal der Ziele und der Ergebnisse in dem Veränderungsprozess des Hochschulwesens.....	123
<i>Paksi László</i> : Tanárképzés akkor és most. A klebelsbergi és a 21. századi hazai tanárképzés.....	132
<i>Jáki László</i> : Gondolatok a diákújságokról.....	138
Megemlékezések	153
Száz éve született Nagy Sándor iskolateremtő kutató, professzor (<i>Petriné Feyér Judit</i>).....	153
Reformáció és iskolakultúra (<i>Trencsényi László</i>).....	158
Emlékbeszédek. 170 évvel ezelőtt született dr. Kiss Áron (<i>Kriston Vizi József</i> , <i>Trencsényi László</i>).....	160
Könyvismertetések	165
Comenius és szellemi örökösei (<i>Halászi Aladár</i>).....	165
Kurucz Rózsa: A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel (<i>Mihalovicsné Lengyel Alojzia</i>).....	166

Görög Imréné (szerk.): A 140 éves Kiss Árpád Általános Iskola emlékkönyve 1875-2015 (<i>Mihalovicsné Lengyel Alojzia</i>)	169
Derényi András és Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között (<i>Tölgyesi József</i>)	172

E SZÁMUNK SZERZŐI

A ** -gal jelölt szerző tanulmánya 2007-ben a II., a **** -gal jelölt szerzőké 2009-ben a IV. Fürstenfeldben (Ausztria) tartott Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián hangzott el. A szerzők beosztása, munkahelye az akkori helyzetüknek megfelelően jelölve.

***Czakó Kálmán* tudományos főmunkatárs, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, Veszprém;
Füle Sándor* ny. főiskolai tanár, pedagógiai szakíró, Budapest; *Halászi Aladár* tanár, szerkesztő, Sárospatak; *Jáki László* ny. fősztályvezető, pedagógiai szakíró, Budapest; *Karacs Zsigmond* történész, Budapest; **Kormos József* egyetemi adjunktus, Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK Pedagógiai Intézet, Piliscsaba; *Kriston Vizi József* múzeumi kultúráközvetítő, főmuzeológus, Kecskeméti Katona József Múzeum, Kecskemét; *Langerné Buchwald Judit* egyetemi adjunktus, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet, Veszprém; *****Lipcsei Imre* főiskolai tanár, dékán, Szent István egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas; *Mihalovicsné Lengyel Alojzia* ny. egyetemi docens, Veszprém; *Mikonya György* egyetemi docens, Budapest; *****Nagy Adrienn* PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; *****Németh Regina* főiskolai tanársegéd, Szent István Egyetem Pedagógiai Kar Neveléstudományi Intézet, Szarvas; *Orosz Gábor* ny. egyetemi docens, neveléstörténész, Budapest; *Paksi László* tanár, Bárány Miklós Alapítványi Iskola, Pécsely; *Petriné Feyér Judit* egyetemi adjunktus, Eötvös Lóránd Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest; *Tölgyesi József* főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; *Trencsényi László* egyetemi tanár, Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar – a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke, Budapest.

Címlapkép:

Esztergomban a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, az egykori érseki tanítóképző épülete főbejárata

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Alto Nyomda Kft., Székesfehérvár

A szerkesztő jegyzete

E lapszám tanulmányai provenienciájukat illetően ismét két időtartományt fognak át: néhány a századunk első évtizedében Fürstenfeldben tartott nemzetközi neveléstörténeti konferencián hangzott el, a többi közelmúltbeli, aktuálisan készült írás.

A **Tanulmányok** sorában igen figyelemre méltó Orosz Gábor két neveléstudós (mentor és mentorált) összehasonlító, párhuzamba állított életútja, munkája megjelenítése, amelyben értelmiségi sors és küldetés tárul az olvasó elé. Aligha kerülhető meg az a megállapítás, ha a politika dominanciája (ez esetben: diktatúrája) érvényesül a szakmai-tudományos munka közegében, a félresiklott életutak (életút-szakaszok), a kényszerűen vállalt feladatok nem teszik lehetővé a személyiség értékei teljes kibontakozását.

A Montessori-pedagógia hazai történetével, adaptációjával, ma is jelen lévő gyakorlatával számos könyv, tanulmány foglalkozik. Langerné Buchwald Judit erről ad széles körű áttekintést a szakirodalomban és a civil sajtóban megjelent közlemények elemzése alapján. (A Könyvismertetésekben ugyanebben a témában Kurucz Rózsa, a nemzetközi tudományos színtérben is elismert kutató Montessori pedagógiájáról szóló művéről olvasható recenzió.)

Karácsony Sándor munkássága kutatása ugyancsak napjaink értelmezési-értékelési trendje. Számos tanulmány mutatja be azokat a ma is releváns pedagógiai (főképpen nevelési vonatkozású) értékeket, amelyeket ő hagyott az utókorra. Karacs Zsigmond az áthagyományozódás fontosságáról, szükségességéről, lehetőségeiről írt, felidézve Karácsony e munkásságát, tanítását.

Az utóbbi másfél évtizedben – külföldi munkákra alapozva, de hazai kutatási innovációkra építve –, erőteljes figyelem fordult a reform- és az alternatív pedagógiák által is indukált iskolai térszerkezet-kutatások felé. Mikonya György e témakörben válaszolja fel az oktatási-nevelési térszerkezet történeti alakulását, s mutatja be azt a szemléletváltást és -váltást, amely új térfunkció-szükségletekhez, újra gondolt térelfoglalásokhoz vezetett, s amelyeknek ergonómiai, iskola-egészségügyi, életmódbeli és oktatási vonatkozásai lehetnek/vannak.

A Fürstenfeldben (német, illetve angol nyelven) elhangzott előadások személyekkel és/vagy oktatási intézményekkel kapcsolatos kutatási témákat jelenítenek meg. A 19. század utolsó harmadában igen jelentős volt a felső kereskedelmi iskolák számának gyarapodása, amelyek végzett tanulói a polgárosodó társadalom jelentős rétegét alkották. Nagy Adrienn ezeknek az iskoláknak a történetét mutatja be. Németh Regina az életreform és a ritualitás összekapcsolásának 20. század eleji történetét mutatja be, példatárként a szecessziót, a gödöllői művésztelepet, a Vasárnapi Kört felidézve. Kormos József a bécsi Brentano oktatói munkásságát, személyekre tör-

tént hatását írta meg. Lipcsei Imre a Békés vármegyei evangélikus középiskolákban tanuló izraelita tanulók „befogadásáról” szóló tanulmányában azt igazolta, hogy a Horthy-időszakban a felekezetek egyenjogúsága e megyében az iskoláztatásban nemcsak elfogadott, hanem, egyes esetekben támogatott is volt.

Füle Sándor, aki számos területen vizsgálta a hazai közoktatás múltját és ösztönozte az ezekre alapozó jelenkori változtatásokat, ezúttal azokat a 19. és 20. századi neveléstudósokat vette számba szellemtudományi aspektusból vizsgálódva, akik nem csak a maguk korában, hanem teoretikus írásaik és praxis jellegű munkásságuk révén tanulságaik a jelenben és a jövőben is útmutatók lehetnek a változtatásokhoz.

A felsőoktatás számos időintervallumban ment át jelentős változáson. A **Közlemények** rovatban közreadott Czákó Kálmán-tanulmány azt mutatja be, hogy a célok hogyan, milyen tartalommal módosultak. Írása kitűnő áttekintése annak, hogy a társadalmi változások hogyan és mennyiben befolyásolják a felsőoktatást. Paksi László írásában azt vizsgálta, hogy milyen párhuzamok, különbségek vannak a klebelsbergi és a mai tanárképzés-koncepcióban, és melyek ezeknek a tanulságai. Jáki László az 1945 előtti, még a reformkorban gyökerező diákújságok áttekintése alapján fogalmazta meg az ezzel kapcsolatos gondolatait, amelyek akár módszertani útmutatásként is hasznosítható azok számára, akik e nem igazán felkutatott pedagógiai dokumentumok története megírását tervezik.

A **Megemlékezésekben** szereplő írások három jelentős pedagógus szakmai-tudományos és közéleti személyiséget idéznek meg: Nagy Sándor egyetemi professzort a születése 100. évfordulója tiszteletére rendezett konferencia kapcsán, s ugyancsak emlékülésen tisztelegtek Bajkó Mátyás munkássága előtt, Kiss Áronra pedig két beszédészvege emlékeztet.

A Kurucz Rózsa-kötet mellett a **Könyvismertetésekben** az immár hosszú éveken át megjelentetett, Comeniusra emlékező, a munkásságával és a köré szerveződő témákkal foglalkozó konferenciakötet számos újdonsággal lepi meg az olvasót, többek között azzal, hogy felfedeztek egy hiteles Comenius-festményportrét. (Bár csak Apáczairól is kerülne elő, akárcsak egy ceruzarajz.) Kitüntetett tradíciójuk azok a nevelési-oktatási intézmények, amelyek egy évszázadnál több múlttal rendelkeznek. A balassagyarmati Kiss Árpád iskola emlékkönyvében példamutató feldolgozásban tárul elénk ennek a több változást megélt intézménynek a története. Végül egy tanulmánykötetben a hazai felsőoktatás 1988 és 2014 közötti változásairól olvashatunk, amelynek a szerzői alapos, körültekintő, tanulságokat is tartalmazó megállapításaikkal neveléstörténetet (is) írtak.

TANULMÁNYOK

Találkozások: Prohászka és Zibolen

OROSZ GÁBOR

Az elmúlt években sokat foglalkoztam Prohászka Lajossal, a 20. század első felének egyik jelentős magyar filozófus és neveléstudományi gondolkodójával. Életemek, elméleti munkásságának, egyetemi oktatói tevékenységének sajátosságaival, a hazai pedagógusi közéletben betöltött szerepével. Magam főiskolán, egyetemen hozzá hasonlóan ugyancsak pedagógiát oktattam és a tanárképzésben vettem részt. Neveléstudományi kutatómunkámban – annak ellenére, hogy történelem szakos középiskolai tanári végzettségemből adódóan mindig megmaradtam a neveléstörténet „oldalvizein” –, döntően a logikának az oktatáselméletben érvényesítő lehetőségeit kutattam és a tanárképzés gyakorlatának újabb formáit vizsgáltam.

Zibolen Endrét a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban az 1970-es évek közepén ismertem meg. Akkoriban ritkán találkoztunk. Viszonyunk akkor változott meg, amikor az 1980-as évek elején együtt dolgoztunk az Akadémián a Tudományos Minősítőbizottság Pedagógiai Szakbizottságában. A bizottsági ülések vitáin kiderült, hogy hasonló módon gondolkodunk. Egymás véleményét támogatóan szóltunk hozzá a témákhoz. Tiszteltem következetes, ha kellett, akkor harcosan szigorú magatartásáért. Értéktételei mindig mélyen humánus, szaktudományi megalapozottságúak voltak. Szüneti beszélgetéseink közben kiderült, hogy van közös, mindkettőnk által tisztelt és kedvelt ismerősünk. Így kerülhetett sor arra, hogy hívt: egyszer látogassam meg otthonában. Az első látogatásomat halála idejéig követte a többi. A délutánonként órákig tartó beszélgetéseinken többször szó esett kedves tanáráról, Prohászka Lajosról. Biztatott, hogy foglalkozzak Prohászka pedagógiájával. Beszélt arról, hogy a professzor úr gyorsan kibontakozó tehetsége eredményeit miképpen tették tönkre az 1950-es évek elején. Nem volt lehetősége sem, hogy tovább dolgozzon, oktasson. Elzárták az iskolától, a tudománytól. Az 1980-as évek fiatalabb pedagógusai nemcsak életútjának történetét, de a magyar neveléstudomány szempontjából gazdag és jelentős tevékenységét sem ismerték, az értelmiség „elfelejtette” őt. Tudományos gondossággal nem dolgozták fel munkásságát. Zibolen Endre bátorított, hogy kezdjem el neveléstörténeti alapossággal megismerni Prohászka Lajos életét, pedagógiája elméletét és gyakorlati törekvéseit. Elfogadva meggyőző javaslatát, így fordultam egyetemi oktatóként neveléstudományi kutatásaimmal ismét a pedagógia történeti kérdései felé.

* * *

Az elsődleges források közül feldolgoztam az Egyetemi Könyvtár Kézirattárban (EKK) Prohászka Lajos hagyatékát (kéziratai, a hozzáírt levelek, egyéb írásos dokumentumok, fényképek), az Egyetemi Levéltárban (ELTE L) a Pázmány Péter Magyar Királyi Tudományegyetem vele kapcsolatos dokumentumainak jelentős részét (Bölcsészeti Kar kari jegyzőkönyvek, Dékáni Hivatal iratai stb.). Kutatást végeztem a Magyar Tudományos Akadémia Kézirattárában (MTA K) és Levéltárában (MTA L), az Országos Széchényi Könyvtár Kézirattárában (OSZK K). A nagyszámú (de az 1945 utáni életszakaszra még hiányos) elsődleges források elemzését és a másodlagos források feldolgozását követően publikáltam régen megjelent és nehezen hozzáférhető tankönyveiből,¹ tanulmányaiból, sőt kiadatlan írásaiból.² A könyvek végén olvasható írásokon túl, tanulmányokban is foglalkoztam a munkásságával. Élete minden szakaszáról, vagy a vele kapcsolatos minden fontosabb eseményről történelmi leírás eddig nem készült. Nincs történelmi biográfiája sem.

Rövid írásomban a Prohászka Lajos életéről összegyűjtött adatokból adunk közre néhányat, közülük a hozzáírt levelekből, remélve, hogy ezzel is hozzájárulhatunk egy róla készítendő történelmi biográfia megírásához. Írásunk Prohászka Lajos életének közel egy évtizedére vonatkozik: az egyetemi doktorátustól (1920. július 31.) az egyetemi habilitáció megkezdésének (1929. szeptember 10.) időpontjáig.³

Már doktori vizsgáját, sőt az egyetemi abszolutóriumát megelőzően elkezdte a munkahelykeresést.⁴ Előbb Mannheim Károly (1893-1947) egyetemi tanárt, majd Fogarasi Béla (1891-1959) helyettes-népbiztost kereste meg, aki a közoktatásügyi népbiztosságon a főiskolai ügyekkel foglalkozott. A felsőoktatási intézmények valamelyikében oktatóként szeretett volna elhelyezkedni. Nagyon elkeseredett, mivel legfeljebb könyvtárosi feladatra tartották alkalmasnak.⁵ Hasonlóan sikertelen volt

¹ Prohászka Lajos: Az európai ókor neveléstörténete; Orosz Gábor (szerk., 2003, 2004): Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból I. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen; Orosz Gábor (szerk., 2004): Prohászka Lajos: Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete; Orosz Gábor (szerk., 2004): Prohászka Lajos egyetemi előadásaiból II. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

² Prohászka Lajos (2006); Prohászka Lajos (2015); Orosz Gábor (szerk., 2008): Prohászka Lajos: A korszellem és a nevelői felelősség. A Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott beszédek. MEK, Budapest.

³ Doktorátusáról és az ehhez kapcsolódó egyetemi tanulmányairól ld. Orosz–Pénzes (2014).

⁴ Az egyetemi abszolutórium kiállításának kelte: 1919. november 12.

⁵ Egyetemi Könyvtár és Kéziratár (EKK) Ms F 103/X/f/d – Noteszek, jegyzetek, naplók – VII. napló, 1919. május 21.-i bejegyzés.

Mannheim és Fogarasi a Tanácsköztársaság után Bécsbe emigrált. Mannheimmel az 1930-as évek végén külföldi kongresszusokon találkozott Prohászka. 1945 után támogatta meghívását a budapesti egyetemre. – Fogarasival 1945 után ellenséges viszonyban volt, maradt. Fogarasi mind az egyetemen, mind az Akadémián sokat árthatott Prohászkanak.

a próbálkozása Prohászka Ottokár (1858-1927) fehérvári püspöknél.⁶ Miután fordítói próbálkozását is abbahagyta, egyetemi szakdíjnoki munkakörben helyezkedett el 1922 szeptemberében az Országos Magyar Gyűjteményegyetemen.⁷ Első munkahelyein kezdettől fogva könyvtárosi feladatokat látott el.⁸ Több mint tíz éven át (1935 közepéig),⁹ különböző beosztásokban végzett könyvtárosi munkával biztosította a napi megélhetése állandó és stabil anyagi alapját. A könyvtárakban töltött évek több vonatkozásban segítették tudományos és tanári előrehaladását, a hivatása gyakorlásához szükséges képességek kedvező alakítását. Munkahelyi előléptetése révén mind közelebb került ahhoz az egyetemi képzési helyhez, formához, ahol, és ahogyan ő is oktatni és kutatni kívánt. Könyvtárosi munkáját mindig nagy szor-

- 6 EKK Ms F 103/X/f/d – Noteszek, jegyzetek, naplók – VIII. napló, 1921. januári bejegyzés. Prohászka Ottokár nem volt rokoni kapcsolatban Prohászka Lajossal. A püspökhöz Fináczy ajánló levelével ment el. – A családnév-azonosság másokat ugyancsak megtévesztett. Így Prohászka Lajos (1897–1963) professzornak tulajdonították – bibliográfiában így szerepeltették – Prohászka Lajos iglói tanítóképzős tanár 1914-ben a Magyar Paedagogiában (MP) megjelent tanulmányát. Ld.: Imre Sándor (1877–1945) professzornak írt levelek. Az iglói Prohászka Lajos 1913. november 20-án és 1914. január 17-én kelt levelei a MP 1914. 4. számában megjelent tanulmányával kapcsolatban. Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára, Imre II. Sándor levelezése. C R 39/1a. Tudomásunk szerint a 20. század elő felében Prohászka Lajos professzornak nem éltek rokonai a Felvidéken.
- 7 EKK Ms F 103/X/f/d – Noteszek, jegyzetek, naplók. VIII. napló, 1921. január–március bejegyzés. Pauler Ákos (1876-1933) – látogatásakor előzőleg is – Arisztotelész etikájával való foglalkozásra, és egy akadémiai pályázat kidolgozására biztatta. Am sem azzal, sem a fordítói próbálkozásaival (Marcus Aurelius elmékedései, ill. Cicero szövegek), sem a gimnazisták érettségire felkészítésével nem tudott folyamatos és biztos jövedelemhez jutni. Ezért fogadta örömmel – s nem kizárt, hogy a Fináczy segítségével megkapott – egyetemi szakdíjnoki állást. 1950 után ismét próbálkozik Cicero-fordítással németre. Úgy tűnt, hogy Kerényi Károly (1897-1973) segítségével egy svájci lapban Carl Gustav Jung (1875-1961) megjelenteti a fordításokat, és ezzel segítik Prohászkt. Tervük nem valósult meg.
- 8 EKK Ms F 103/X/3. Életére vonatkozó dokumentumok. Kinevezések, megbízások, életrajz (1923-1962). A könyvtárosi munkájában bekövetkező változások: időpont, munkahely, beosztás. 1922. szeptember. Országos Magyar Gyűjteményegyetem (OMGyE), egyetemi szakdíjnok. 1923. február 1. Magyar Nemzeti Múzeum, állami szolgálat. 1924. január 5. OMGyE, Magyar Nemzeti Múzeum Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ (OKBK), könyvtári tiszt – a MNM főigazgatója Hóman Bálint (1885-1952). 1924. szeptember 27. Hóman áthelyezi Pasteiner Ivánhoz. (Hóman 528/1924. sz. levele Pasteiner Ivánhoz. MOL. Fond K 738.) 1926. január 1. OMGyE, nemzeti alkönyvtárnok. 1928. április 1. Az Egyetemi Könyvtárban (EK) a PPTE Tanácsának hozzájárulásával az OMGyE alkönyvtárnoka. 1934. június 21. Az EK állományában a PPTE alkalmazottja, könyvtárőr. 1934. július 14. Az EK-ben „egyetemi magántanár, egyetemi könyvtárőr”.
- 9 1935. július 6-án nevezte ki Horthy Miklós a neveléstudomány nyilvános rendkívüli egyetemi magántanárává a Pázmány Péter Tudományegyetemre. Esküt július 13-án tett a rektora előtt. Ettől kezdődve szünt meg állása az EK-ban. A Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Szövetsége szervezésében 1935 elején mint az EK képviselője részt vett, de nem lett tagja a Szövetségnek. A Szövetség elnöke, Pasterner Iván (1887-1962), az előzőekben könyvtárigazgató, a felettese és a barátja volt. (EKK G–818 Magyar Könyvtárosok és Levéltárosok Egyesületének iratai.) Továbbra is bejárt az EK-ba. Mátrai László (1909-1983) filozófus, könyvtáros, főigazgató 1933-ban Prohászka segítségével került az EK-ba, és róla később nagyon kedvezően írt. Prohászka a kéziratait, leveleit stb. az EK-ra hagyta. Hagyatéka egyes részeit ő adta be, pl. A vándor és a bujdosó és A mai élet erkölce kéziratait 1958. VI. 1-én vitte be a könyvtárba.

galommal végezte, megbízható volt, így szakmai kapcsolataival az ország vezető könyvtárosainak köréhez tartozott. Olyan feladatot kapott és végzett el kiválóan, ami annak a művelődési koncepciónak a gyakorlati megvalósulását segítette, ami a korszak állami vezető kultúrpolitikusainál a művelődés elvének, elvrendszerének része volt.¹⁰ A feladat minél jobb megvalósításához a külföldi tanulmányok lehetőségét számára ösztöndíjjal biztosították.¹¹ Ezen évek alatt Prohászka a kapott és a megteremtett lehetőségekkel nemcsak a minél tökéletesebb könyvtárosi munkához szükséges képességeket fejlesztette ki, de a sikeres tudományos kutatáshoz elengedhetetlen széleskörű műveltségrendszer elsajátításán túl a könyvek közt történő eredményes tájékozódásra, és annak minden apró fogására szert tett. Szakmai kapcsolatait ápolta, megtartotta és kiszélesítette. Szinte az első perctől fogva olyan kutatást is folytatott, ami nem kapcsolódott szoros módon a kötelező könyvtárosi feladataihoz. Éppen e kutatások tudományos publikációi adtak eshetőséget arra, hogy tudományos csoportokhoz kapcsolódhatott. Felvételért folyamodott és felvételt kapott tudományos társaságokba. Így teremtette meg – viszonylagosan rövid idő alatt –, hogy valamely egyetem oktatói közösségétől kérje az oktatás lehetőségét. Kérte az egyetemen az oktatáshoz való jogot. Kérte a habilitációját.

Külföldi tanulmányúton először – életében talán a legjelentősebb –, a berlini Collegium Hungaricumban volt. Két félévben (őszi félévek) – először 1924 októbere és 1925. március vége közt – tanulhatott Berlinben.¹² Az Országos Könyvforgalmi és Bibliográfiai Központ könyvtári tisztjeként fiatalon kapta meg a kinttartózkodáshoz szükséges ösztöndíjat és a bennlakás lehetőségét a Collegium Hungaricum Ma-

¹⁰ Klebelsberg Kunó (1875-1932) vallás- és közoktatási miniszter; Kornis Gyula (1887-1958) egyetemi tanár, a VKM-ban közoktatási államtitkár; Magyary Zoltán (1888-1945) egyetemi tanár, politikus, a VKM vezető kulturális szakembere.

¹¹ 1925-ben ösztöndíjjal jutott el Berlinbe a Collegium Hungaricumba. Ebben az időben az OKBK-ban, a Nemzeti Múzeumban dolgozott. Valószínű, hogy Pasterner Iván az OKBK igazgatója támogatásával kapta meg a külföldi tanulás lehetőségét. Feladata a könyvtári munkához kötődő volt.

¹² „...sikerült Berlinben a Marienstrasse 6. szám alatt háromemeletes házat vásárolni ... a ház addigi lakóit ki kellett költöztetni, emiatt pedig a felújítási munkálatok is elhúzódtak, így csak 1924 őszén költözhetett be az első tíz magyar állami ösztöndíjas a berlini Collegium Hungaricumba. A marienstrassei Collegium már nem sokkal az átadása után szűknek bizonyult.” (Ujváry, 1998. 20. o.) A vásárlási tervet nem tudták gyorsan megvalósítani. A 3. ösztöndíjas csoport, aminek Prohászka is tagja volt, 1925 őszén ugyancsak a marienstrassei épületbe költözhetett. Vele együtt volt ösztöndíjas az erdélyi születésű Fitz József (1888-1964), az egyik legjobb barátja, az EK könyvtárosa (1934-1945 között az Országos Széchényi Könyvtár főigazgatója).

rienstrasse-i ideiglenes épületében. Kötelezően teljesítendő feladata is könyvtártudományi tartalmú és könyvtári munkájához kötődő volt.¹³

Életének későbbi tudományos és oktatói tevékenysége, kapcsolatainak alakulása szempontjából a németországi tartózkodására kijelölt alapvető teendői tartalmukban különböztek egymástól. Berlinben rögzítődött teljes határozottsággal az a tudománykör, amelyben tudományos teljesítményei alapján a magyar tudomány alkotó egyénisége, tudósa lett. Ezekben az években kétségtelen bizonyossággal megmutatkozott filozófiai érdeklődése, az elméleti kérdések vizsgálatánál. Ugyanakkor nem távolodott el a doktori értekezése tartalmától, a pedagógia problémáitól sem. Úgy látta, hogy a neveléstudomány fogalmi alapkérdéseit, rendszerét csak filozófiai megközelítéssel lehet és kell felépíteni. Tudósi és egyetemi oktatói tevékenységében éppen egy ilyen – alapvetően a németországi tanulmányai idején Berlinben kidogozott – értelmezéssel kötődik egyre jobban a pedagógiához.

Az 1926-ban, de még inkább az 1928-ban megszervezett külföldi (dél-németországi, franciaországi és angliai) utazásait úgy értelmezhetjük tanulmányutaknak, ha az utakon megtett egyetemi látogatásait és az ott történt találkozásait mint az utakat meghatározó eseményeket fogadjuk el, magyarázzuk. Így egyértelmű lesz, hogy a tanulmányutakkal, majd az első habilitációjával (Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem, Pécs) egyre inkább a pedagógiatudomány és az egyetemi pedagógia oktatása (pedagógiai gyakorlat) felé alakult a munkássága. Az 1920-as években azonban nemcsak kiépült, de végig megmaradt kapcsolata a filozófiával és a magyarországi filozófusokkal is.

Berlini tartózkodása alatt Fináczy Ernővel – volt egyetemi tanárával, a doktori dolgozatának alapját adó, és egyetemi díjat nyert munkájának kezdeményezőjével, doktorátusi feladatainak elvégzését segítő-bírálójával – levelezett. Fináczy novemberben írt levele mutatja, hogy ismerőseinél ajánlólevelekkel segítette tanítványát, és parainesisivel is figyelemmel kísérte kinttartózkodását. Utalt az Eduard Sprangerrel történő megismerkedés fontosságára, tanító mondatokat fogalmazott a németországi neveléstörténeti kutatásokról, annak megítéléséről:

¹³ Az 1. berlini ösztöndíjas tanulmányok feladata: a porosz központi katalógusi szabályzatrendszer tanulmányozása úgy, hogy a tapasztalatok segítségével legyen képes kidolgozni a hazai könyvtárak részére egy központi katalógusi szabályrendszert. Pasterner Iván a féléves tanulmányút idejére Heinrich Uhlenhorst Dahl (1883-1954), a Preussische Staatsbibliothek könyvtárosára bízta, aki Fritz Milkau (1859-1934), a porosz instrukció megalkotójának közvetlen munkatársára volt. A Prohászka által már 1925-ben elkészített szabályzatot a tervek szerint 1926-tól a VKM-hoz tartozó könyvtáraknál bevezették volna, ám ez nem történt meg. Az 1928-ban megjelentett szabályzathoz bevezetőt írt Prohászka. (A központi címjegyzék katalogizálási szabályai. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1928. 45 [3] o.). 1928-ban az OKBK szervezésében könyvtárosképző tanfolyamon előadóként az új katalogizálási szabályzatot ismertette. (Pogányné Rózsa Gabriella, 2002)

„Kedves Barátom!

Örömmel vettem f. évi okt. 21-én kelt levelező lapját és nov. 17-én kelt kime-
rítő levelét. Látom belőlök, hogy immár behelyezkedett abba a háztengerben
és embertömegben, amelyet Berlinnek neveznek, s már meg is kezdte célul ki-
tűzött tevékenységét. Nagyon ajánlom a jelszót: ‚keveset, de jól‘; mert akinek
érdeklődése a szellemi élet ilyen nagyarányú területén túlságosan sokoldalú,
az rendszerint sokat markol, de keveset fog. Az egyetemi előadások közül is
csak azokat kultiválja, melyek összefüggésben vannak munkaterületével vagy
magasabb szellemi ösztönzést ígérnek. Ne mulassza el, kérem, a berlini mű-
vészeti gyűjtemények megtekintését sem, itt is inkább a legjelentősebb alko-
tásokra szorítkozva, semmint a múzeumokat és képtárakat futva végignézve,
aminek maradandó hatása alig lehet. Azt nagyon szerencsés körülménynek
tartom, hogy érintkezésbe jutott Sprangerrel, aki – bárhogyan vélekedjünk
róla – minden esetre nagyon jelentékeny elme. Hogy Németországban most
nagyon kevesen foglalkoznak neveléstörténettel, az elmélkedés, s a történe-
ti előzmények kutatása csak arra való, hogy a gondolkodást megtévessze, és
helytelen irányba terelje. A neveléstörténet – mint Ön jól tudja – különben sem
merülhet ki régi iskolamesterek technikáiban, bár ezeket a régi iskolamestere-
ket is lehet sub specie aeternitatis [az örökkévalóság jegyében] megítélni, ér-
tékelni. Nem szabad olyan nagyon lenézni a történelmi múlt részleteit; a rész-
let sokszor jellemzőbb, mint a részletek összessége....

Kívánok jó egészséget, mert a nélkül hiába minden nemes törekvés. Svag-
ger(?) prof. urat szívesen üdvözlöm, mondja meg neki kérem, hogy – sajnos –
már nem vagyok a régi. Az élet megőrli az embert. Szeretettel gondolok reá,
és a régi boldog időkre, amelyeket mint soha vissza nem térőkről, ő is bizo-
nyára egyszer-másszor meg fog emlékezni. Sok üdvözlettel és legmelegebb ér-
zelmekkel

Fináczy¹⁴

Prohászka ösztöndíjas tanulmányai idején ismerte meg Eduard Sprangert. A Col-
legium Hungaricumban lakó fiatalok a berlini egyetemen előadásokat hallgattak.
Prohászka egy ilyen előadáson találkozott először a kultúfilozófa kérdéseivel fog-
lalkozó híres professzorral. Meghirdetett előadása mindegyikét kitartóan hallgat-
ta. Nemcsak az tartalma érdekelte, de egyedül ő tudta követni, ő értette meg a
választékos stílusban beszélő előadót.¹⁵ Ismeretségük olyan baráti-tudósi tanár-ta-
nítvány viszonyná alakult, amely előbb személyes találkozásokban, majd levele-
zés formájában mindkettőjük halála évéig tartott. A magyar tudománytörténetnek
egy olyan tudósi kapcsolata az övék, amelyre a társadalomtudományokban nem

¹⁴ Orosz, 2010. 51. o.

¹⁵ Bassola Zoltán (1988): Ki voltam... OPKM, Budapest.

sok példát találunk, abból a korból, melyben éltek. Nem olyan kapcsolat ez, ami két magyarországi születésű, vagy egyik, vagy mindkét – akár önkéntesen, akár kényszerűen – külföldön élő tudós között alakult, hanem egyikük éppen úgy, mint a másikuk, tartósan saját szülőhazájában élte le az életét.¹⁶ (Zibolen, 1988; Mikonya, 2010)

1936-ban Spranger Budapesten nyilatkozott akkori terveiről. A német-magyar kulturális kapcsolatokra térve említette:

„Berlinben szoros érintkezésben állok a Collegium Hungaricummal. Ez a kapcsolat érdekes és értékes számomra.

Németország és Magyarország politikai és szellemi sorsában sok a közös vonás. Németország nagy rokonszenvvel figyeli a magyar kultúrának és szellemnek azt az újjáéledését, amely gróf Klebelsberg idején újult meg.”¹⁷

A másik személy Gragger Róbert (1887-1926) irodalomtörténész, a Berli Magyar Intézet és a Collegium Hungaricum alapító igazgatója volt. Hozzá valószínűleg már a berlini tartózkodása alatt erős kapcsolattal kötődött. A magyar kultúrtörténetben Gragger nemcsak a két intézmény megalapításával szerzett érdemeket. *„Kevés olyan sikeres kultúrdiplomátája volt Magyarországnak, mint a berlini Collegium Hungaricum első igazgatója és Klebelsberg oldalán alapítója... Tanár, tudós, tudományszervező, menedzser s nehéz lenne fölsorolni, még mi minden volt egy személyben. A Bécsi Magyar Történeti Intézetet irányító Károlyi Árpád (1853-1940) mellett ő ültette át a gyakorlatba a legsikeresebben Klebelsberg Kuno kultuszminiszter külföldi magyar intézetekre vonatkozó tudománypolitikai elképzeléseit... a szó legjobb értelmében véve velejéig konzervatív... mindig a tudományszervezés legújabb eredményeit fölhasználva dolgozott... Neki köszönhető a hungarológiának mint új társadalomtudományi szakterületnek a megszületése, de a külföldi magyar intézetek tevékenységének máig ható érvénnyel történt megfogalmazása is.... Klebelsberghez hasonló ötletei voltak, ő volt a miniszter elképzeléseinek gyakorlatba való átültetője. Mint egy kolostor apátja, úgy kívánt a Collegium (amelynek*

¹⁶ Spranger 1882-ben Berlinben született, és Prohászka halála után, 1963-ban, Tübingenben halt meg. Két évig, 1937-1939 között, vendégprofesszor volt Japánban. Prohászka 1897-ben az Osztrák-Magyar Monarchiában (Erdélyben) született, Budapesten halt meg 1963-ban. Spranger élete végéig tovább dolgozhatott, publikálhatott, míg Prohászka 1945 után csak nagyon korlátozva, egyes időszakokban nem is tudott tudománnyal foglalkozni. 1950-től lehetetlen volt publikálnia. A két állam (Nyugat-Németország; Magyar Népköztársaság) tudományos élete szempontjából veszteség, hogy az 1925-ös ismeretség, amely az 1920-as évek végére, az 1930-as évek elejére a két tudóson keresztül a két állam tudományos kapcsolatát erősítette, 1944 közepétől tragikus hirtelenséggel megszakadt, ill. a század második felének különböző tudományos politikai irányai lehetetlenné tette ezt a viszonyt. Spranger életéről rövid ismertetés: Mikonya György (2014): Gondolatok a német szellemtudomány és kultúrpedagógiai irányzat teoretikusairól. In: Fizel N., Nóbik A. (szerk.): Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged, 141-152. o.

¹⁷ Est, 1936. március 8.

lakóiban saját szellemi gyermekeit látta) élén állni, az ösztöndíjasok munkájának figyelemmel kísérése és segítése...” Igazi pedagógusi lelkülettel vigyázta, gondozta és irányította a Berlinben tanuló fiatalokat. Súlyos betegen írta a svájci Arosa egyik szanatóriumából – másfél évvel halála előtt – az alábbi levelet Prohászka Lajosnak, a Collegium Hungaricum lakó ösztöndíjasának. Soraiból a nevelői figyelemmel, érzelmi melegséggel megérezte a fiatalember pillanatnyi helyzetét. Problémája megoldását úgy segítette, hogy összekapcsolta azt a Collegium feladataival, az intézmény terveinek megvalósításával.

„Kedves Barátom, bocsássa meg, hogy érdekes tájékoztatásáért és szíves szavaiért csak most mondok köszönetet. Meghültem, ágyba dugtak. Most megint járhatnék, de kutya hideg, zimankós világ van s hol az unalom mostanában, itt, hideg barátságatlan szobában. Nem lehet mást csinálni, mint a 10–12°-os hidegben kifeküdni a hóval befűjt erkélyre. Írni pedig kesztyűben nem lehet, hanyatt fekvé kényelmetlen, a tollból visszafolyik a tinta a tollszárba, a szél elfújja a papírost, lemászni érte nem lehet a fekvőszékről, mert a lábam be van göngyölve egyiptomi múmia módjára. – Ha már az írás technikai oldala ilyen nehéz, a tartalmi rész sem megy akadálytalanul. Az ember agya idekinn befagyva, ha a hizlalókúrával nem gondoskodtak volna arról, hogy előbb elhájjasodjék. Fiziológiai kísérletek azt mutatják, hogy 1800 m. magasságban nemcsak a fa-régió kezd megszűnni és átengedi a teret a törpefenyőnek, aztán a moszatnak, hanem a szellemi élet is elcsökevényesedik. Nietzsche abnormitása, hogy Sils Mariában tudott dolgozni, csak erősíti a szabályt.

Hanem három hét múlva itt hagyom ezt a hideg-havas országot, ahol Szt. István szolgálainak lefagyott a füle-farka, visszatérek magukhoz, a fagy és a haj leolvad, s újra neki látunk a közös munkának. Igaz, hogy Maga sajnos nem-sokára elhagy bennünket, de tudja, mi nem hagyjuk el, hanem ezentúl is mindig a magunkénak, a Collegium tagjának tekintjük.

Hogy nem tudta mindazt elvégezni, amire készült, az csak természetes. Életünk végén is így világban tartózkodásunkat, mint a collegiumi 6–10 hónapot. Legjobb beszámoló amit adhatunk, hogy megfeszítettük erőnket s megtettük amit csak bírtunk. Legyen szíves majd nekem egy hivatalos beszámolót adni arról, mit csinál, hogy a collegiumi jelentéshez csatolhassam. Legyen lehetőleg részletes.

Az intézeti könyvtárkatalógus elkészítésénél legyenek, kérem mindnyájan Fitz segítségére. Kérje fel nevemben a collegistákat, hogy vegyenek részt lehetőleg intenzíven a kartothéka kiegészítésében. Szeretném, hogy könyvalakban kiadhatnók gyűjteményünknek lajstromát.

Még arra kérem, hogy Schönebaum Comenius dolgozatát tegyék a Jahrbücher számára használhatóvá némi rövidítésekkel és a magyarra ártalmas passzusok megfelelő változtatásával [Őn és Korsányi(?)]

Azon, hogy még sok tennivalója maradt, ne búsuljon túlságosan. Ha szüksége lesz Berlinre, mindig lehetséges lesz, hogy szabadságát a Collegiumban töltsse és a Budapesten érzett hiányokat pótolhassa. Azonkívül bizonyára szerzett néhány, vagy legalább egy német barátot v. ismerőst akivel levelezve au courant [ismeretségben] marad. Végül itt lesznek a jövő kollégisták, akikkel a budapestiek szolidaritásban fognak dolgozni. Minden szépet és jó munkát, szíves barátsággal üdvözli igaz híve Gragger Róbert”¹⁸

Berlin tartózkodása idején, Fináczy tanácsát is követve, törekedett arra, hogy megismerje Németországot. A Collegium Hungaricumból négynapos (1925. március 26-30.) kiránduláson volt (Weimar–Jena–Eisenach). Az útról naplót írt. Az ösztöndíj lejártakor hazafelé utazva megszakította az útját Drezdában, hogy megismerje a várost.¹⁹ Ezek az utak inkább kirándulások, városnéző jellegűek voltak. Az 1926 és 1928 nyarának útjai már tanulmányutaknak értelmezhetők. Különösen a második, amikor – talán az előző tapasztalatai alapján –, egyértelműen a tanulás volt az út elsődleges célja. A tanulási lehetőség határozta meg az útvonal tervét és az utazási idő kiválasztását. Édesanyjával együtt utazott, de egy-egy helyen töle független, egyedüli programjai voltak.

1926. július 2.–augusztus 15. között – az első berlini ösztöndíjas időszak után –, Bécs, Salzburg, München, Füssen, Nürnberg, Regensburg, Passau, Linz az útjuk. A másfél hónapból közel egy hónapot Münchenben tartózkodtak (július 8.–augusztus 6.). Itt hallgatta meg egy alkalommal Georg Kerschensteiner (1854-1932) előadását. Doktori tanulmányában (A pedagógiai naturalizmus) nem foglalkozott vele, meg sem említette a nevét. A hallott előadás nem keltette fel az érdeklődését, mint ahogy az előadó személye sem. Annál inkább Joseph Geysler (1869-1948) fi-

¹⁸ EKK Ms F 103/XI/65 Hozzá írt magyar nyelvű levelek. Gragger Róbert levele, Arosa, 1925. III. 10. (A bélyegen: Arosa Waldsanatorium, III. 11.) Nagy, szálkás betűkkel egyenletesen, kissé balra dőlt sorokkal (javítás nélküli) kézzel írt négy oldalas levél borítékban, dátumozás az első oldalon a megszólítástól jobbra fent. A tartalma érthető, stílusa különösen szép, közvetlen, de magázó. A levélíró őszinte, és szemléletesen írt a saját helyzetéről, állapotáról. Alapvetően optimista. Nietzsche az 1803 m magas svájci Sils Mariában tartózkodott 1881, 1883 és 1888 nyarán. Állítólag ott született meg az Imígyen szól a Zarathusztra c. könyve gondolata. Arosa 1775 m magasságú svájci gyógyüdülőhely. Fitz József (1888-1964) könyvtáros, ekkor berlini ösztöndíjas kollégista, Prohászka egyik barátja. Herbert Schönebaum (1888-1967) a lipcsei egyetem történész-, kultúrtörténész professzora. Foglalkozott magyar kultúrtörténeti kérdésekkel is. Fináczy fenti levelében ugyancsak szó esett róla. Együtt dolgozott Sprangerrel a Pestalozzi-kutatásban, és egy alkalommal Spranger helyett ő utazott Magyarországra. Az Ungarische Jahrbücher című folyóiratot Magyarország és a magyar tudomány külföldi népszerűsítése érdekében indította Gragger. Hasonló célja volt az Ungarische Bibliothek című kiadványnak is. Szerkesztésében látott napvilágot a Bibliographia Hungariae (Berlin, 1-4.), amely a magyar vonatkozású (1861-1921 közötti) idegen nyelven megjelent munkákat sorolta fel. A munkákba bevonta a hallgatóit és a kollégistákat is.

¹⁹ EKK Ms F 103/X/7d/2. Életére vonatkozó dokumentumok. Weimar–Jena–Eisenach útinapló, 1925. március 26-30.

lozófus. Előadásai logikai, ismeretelméletiek voltak. Több előadását meghallgatta és találkozott is vele.²⁰

Hasonló, de talán – éppen tanulmányi szempontból – jobban szervezett útja volt 1928 nyarán.²¹ Ismét július 1. és augusztus 15.-e közti időre szervezték meg schwarzwaldi utazásukat. Freiburg im Breisgau volt az út hosszabb megállóhelye (július 10.–augusztus 10.). Az egyetemen meghallgatott egy előadást Edmund Husserlnél (1859-1938),²² és többet Jonas Cohnnál (1869-1947).²³ Husserl logikai témájú előadását, beszédmódját nehézkesnek tartotta, míg Cohn élvezetesen beszélt a pedagógiatudomány rendszeréről. Jól tagolta a gondolatait, amikről Prohászka rövid tartalmi jegyzetet is készített a naplójába. Egyetemi előadása után hazakísérte Husserlt és Cohnt is. Ez utóbbi meghívta villájába, ahol megismerte a professzor

²⁰ EKK Ms F 103/X/7d/4. Életére vonatkozó dokumentumok. Bécs–Salzburg–München útinapló, 1926. július.

ELTE L BTK 1398. Dsz. – önéletrajz.

Georg Kerschensteinert és a munkaiskola mozgalmát A pedagógia mint kultúrfilozófia című tanulmányában csak a jegyzetekben háromszor említette.

Az 1935/1936-os egyetemi év 1. félévében 2 órában Pedagógiai szemináriumot hirdetett Sprangerről és Kerschensteinerről. Az 1940-es években egy féléves kurzusán előadáson foglalkozott vele. A habilitációs kérelméhez, illetve később más alkalmak esetén életrajzában említette, hogy külföldi tanulmányai alatt Kerschensteinert hallgatta.

Joseph Geysert neotomista filozófus, aki logikával, ismeretelmélettel és pszichológiával foglalkozott. Münster, Freiburg és München egyetemén volt professzor. A pedagógia mint kultúrfilozófia című tanulmányban kétszer ugyanabban a jegyzetben említi nevét és egy művét.

²¹ EKK. F. 103/X/7d/3. Életére vonatkozó dokumentumok. Schwarzwald + Basel útinapló, 1928. július.

²² Edmund Husserl német filozófus, a fenomenológia irányzatának megalapítója a 20. század egyik legismertebb és legnagyobb hatású gondolkodója volt. Mind a klasszikus német egyetemek oktatói, mind a század egyéb tudományos területeinek képviselői közül többen a tanítványai közé sorolhatók. A rendkívül sokrétű és gazdag tanítványi kör egyik legjelentősebb tagja Martin Heidegger, aki Husserl közvetlen munkatársa volt a Freiburg-i Egyetemen. Prohászka A pedagógia mint kultúrfilozófia című tanulmányában foglalkozott a fenomenológia módszerével, illetve magával a fenomenológiával. Ám sem Husserl, sem Heidegger nevét nem említette. A kultúrfilozófiai elemzés egyik távolabbi lehetőségének jelölte meg a fenomenológiát, amit mint életfilozófiát az értékelmélettel és képviselőikkel kapcsolt össze. „Végül az ösztönzéseknek harmadik árja a fenomenológia felől érte a kultúrfilozófiai kutatást. E tekintetben fenomenológiai szerkezetelemzésekkel már az eddig említett íróknál is találkozunk, akik egyébként a szűkebb értelemben vett fenomenológiai módszertől távol állanak..., mint ahogy másfelől tagadhatatlan bizonyos rokonság a fenomenológiai iskola és az életfilozófusok között.” – írta. Szükséges megemlíteni, hogy Husserl egyik alapműve két kötetben már 1900-1901-ben megjelent, mégis úgy tűnik, hogy Prohászka 1928-ig nem foglalkozott azzal. Heidegger 1928 nyarán még nem ment vissza a Freiburg-i Egyetemre, és A pedagógia mint kultúrfilozófia írásának közvetlenül a befejezése előtt (1927 vége, vagy 1928 eleje) jelent csak meg a Lét és idő, Heidegger legjelentősebb és legismertebb műve. Erre későbbi műve jegyzetében – hasonlóan a Husserl-művekre is –, utalt Prohászka.

²³ Jonas Cohn német újkantianus filozófus és pedagógus. A filozófia, a pedagógia és a pszichológia soha véget nem érő kölcsönhatása ellentmondó kapcsolatának elvét képviselte. Lipcsében W. Wundt (1832-1920) laboratóriumában kutatási asszisztens. 1897-ben Freiburgban W. Windelbandnál (1848-1915) habilitált a filozófia, a pszichológia és az oktatás kérdéseinek összefüggéséből. A tanári vizsga után orvostudományt tanult Breslauban, Berlinben és Freiburgban. 1897-1933 közt asszisztense, docense majd a pedagógia professzora a Freiburg-i Egyetemnek. Előadásokat tartott pszichológiából, a pszichológia és a közgazdaságtan kapcsolatáról, kísérleti pszichológiából stb. Asszisztense volt Husserlnek is. Magatartásában nyitottabb, és elveiben liberális volt. Kényszer-nyugdíjattá 1933-ban. 1939-ben Nagy-Britanniába emigrált.

családját. Járt a város környékét, hegyeit. A lányokat figyelte a városban, és este felé sétált a fellegrvár körül. „...a naplót mindig ebéd után egy-két órában jegyezgetem, a 'vándor és a bujdosón' alkonyi órákban álmodozom, főként a parkban a fellegrvár alatt...” – olvasható az útinaplójában. Freiburg és az ott tartózkodása „Jó, televény talaj a Vándor és a bujdosó kísérlete számára...”²⁴

Tanulmányaival és a munkájával párhuzamosan igyekezett kapcsolatot keresni, tartani a hazai tudományos élet szervezeteivel és belépni tagjaik közé. Többfelé próbálkozott, miközben már az évtized első éveiben feladta azt a törekvését, terveit, amelyek a művészi alkotó tevékenység (elsősorban szépírói) felé irányultak. Érdeklődési irányai és az egyetemi teljesítményeivel is összhangban két tudományterület és két szervezet volt az, amelyekkel az 1920-as évtizedben sikerült megvalósítania elképzelését: a neveléstudomány (pedagógia) és a filozófia. E két tudományban a magyarországi tudományos életében legmagasabb szervezetségi szintű és irányultságukat meghatározó szervezetének tagjai közé választották, és már az 1930-as, 1940-es években mindkettőnek vezetői közé került. A társaságokba történő belépési kérelmét, majd felvételét megelőzte gyakori támogató részvétele a két társaság rendezvényein, a társaságok folyóiratába történt publikálása. A tartalmában jelentősebb és hosszabb tanulmányai megjelenése előtt a MPT folyóiratába, a Magyar Paedagogiába és a MFT folyóiratába, az Athenaeumba írt recenziókat. A recenzált alkotások iránti olvasói figyelmet felhívó ismertetések mellett a művekben bemutatott tartalmakról, szakmai problémákról közölte kritikai állásfoglalását. Ezek a rövidebb írásai megmutatják azt is, hogy a recenzió írásának idején milyen kérdésekkel foglalkozott, és jelzést adhatnak kapcsolatai alakulására.²⁵

²⁴ Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó című esszesorozatáról az eddig megtalált és feldolgozott források közül ez az első, amelyben név szerinti utalást találtunk arra, hogy Prohászka esszék megírásával foglalkozott. Az esszéket a Minerva folyóirat kezdte el közölni. Megjelenései: Minerva, Budapest, 1932. 1-4. sz.; 1933. 1-5. sz.; 1934. 1–10. sz.; 1936. 1-10. sz.

Az esszék könyvfórmátumú első kiadása 1936-ban jelent meg, majd a második kiadás (nagy példányszámban), két kiadónál 1941-ben. A könyvben az esszék sorrendje eltér a Minervában megjelentektől. Az esszékötetet 1941-es kiadás után még többször kiadták. Így az esszék hat (1 folyóirat + 5 könyv) papírfórmátumú kiadásban olvashatók, ehhez egy elektronikus fórmátumú megjelentetés társult, ami az internet segítségével olvasható és másolható.

²⁵ A recenziók száma: MP 7; Athenaeum 8. A könyvszerzők: Halasy-Nagy József (1885-1972); Kornis Gyula (1885-1958).

Öt jelentős tanulmánya jelent meg az 1920-as években. Ezek: Pascal emlékezete;²⁶ Pedagógia mint kultúrfilozófia,²⁷ Az élet, mint tett és mű,²⁸ Vallás és kultúra. Leopold Ziegler filozófiája;²⁹ Zur Theorie des Gegenstandes.³⁰ Az első kettő a Magyar Paedagogia, a harmadik az Athenaeum, a negyedik a Minerva folyóiratban, az ötödik a berlini Collegium Hungaricum kötetében volt olvasható. A későbbiekben legjelentősebb tanulmányait ugyancsak a felsorolt folyóiratokban publikálta.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1927. március 19-én a XXXV. Nagygyűlésen „a magyar közoktatás és a magyar pedagógiai irodalom terén kifejtett munkásságának méltatásául rendes taggá választotta...”. Hasonlóan 1927. április 30-án a Magyar Filozófiai Társaság ülésén – A vallás problémája Leopold Ziegler filozófiájában címmel tartott előadását követően – a társaság tagja lett.

* * *

Prohászka Lajos ismeretsége Zibolen Endre családjával valószínű az édesapával, idősebb Zibolen Endrével (1885-1957) történt találkozással kezdődött. Prohászka a Pázmány Péter Tudományegyetemen történt sikeres habilitációja után, mint a Bölcsészeti Karnak „a pedagógia elmélete” egyetemi magántanára, előbb szemináriumokat, majd helyettesítési megbízással pedagógiai előadásokat tartott a Pedagógiai Tanszéken. Egyetemi oktatói tevékenységéhez, feladataihoz – amik az előzőekhez képest kiterjedtek és állandósultak, „a neveléstudomány nyilvános rendkívüli egyetemi magántanára” (professzor) kinevezését követően –, szinte megszakítás nélkül hozzá kapcsolódott az egyetemi középiskolai tanárképzés munkája. A pedagógia és a filozófia kérdezőjeként tagja volt az Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottságnak, majd a Tanárképző Intézetnek (utóbbinak alelnöke is). Idősebb Zibo-

²⁶ Prohászka (2015a). Első megjelenés: MP. 1923. 7-10. sz. 33-46. o.

²⁷ Prohászka (2015d). Első megjelenés: MP. 1929. 1-2. sz. 23-42. ; 1929. 3-6. sz. 109-124. o.

A tanulmány a filozófia és a neveléstudomány fogalomrendszerének kapcsolatát tárgyalja. Nagyírást a 2. berlini tartózkodása alatt írhatta. Ez volt a székfoglaló beszéde a MPT-ban (1928. február 25.). A székfoglalóra Berlinből hazautazott. A terjedelmes tanulmány két részben jelent meg a MP-ban. Előtte, 1928. június végén, néhány nap alatt – swartzwaldi útjuk előtt – állította össze a tanulmány bőséges jegyzetanyagát. – A tanulmány Prohászka egyik pedagógiai alapműve. Értelmezése napjainkig vitákat vált ki. A filozófusok legtöbbször erre a tanulmányára is hivatkozva tartják őt elsősorban filozófusnak. A neveléstudomány képviselői ugyanakkor gyakran támadják gondolatait.

²⁸ Prohászka (1926). Első megjelenés: Athenaeum, 1926. 4-6. sz. 150-163. o..

²⁹ Prohászka (2015c). Első megjelenés: Minerva, 1928. 3-53. és 215-254 o. Ez Prohászka legfontosabb válsáfilozófiai tanulmánya. Van, aki úgy említi, mint annak egyik bizonyítékát, hogy A vándor és a bujdosó nemzet-karakterológiai esszéit Prohászka Ziegler (1881-1953) karakterológiai gondolatai alapján, annak megközelítéseit, módszerét használva írta. Talán a freiburgi napló egyik (általunk is idézett) bejegyzésében maga is erre a hatásra utalt, hiszen Ziegler a Freiburgi Egyetemen próbálkozott filozófiából habilitációt szerezni.

³⁰ Prohászka (2015b). Első megjelenése In: Aus den Forschungsarbeiten der Mitglieder des Ungarischen Instituts und des Collegium Hungaricum in Berlin. Berlin und Leipzig, 1927. 13-23. o. Ugyanezzel a problémával foglalkozott A lélek és az abszolútum: metafizikai alapelvek egy kultúrfilozófiához című tanulmányában: Prohászka (2015e). Első megjelenés: Athenaeum, 1930. 3-6. sz. 113-131. o.

len Endrét 1938-ban nevezték ki a Budapesti Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorlógimnáziuma (Trefort utcai gyakorló) igazgatójának. A tanárképzési feladatok megoldása részükről folyamatos együttműködést kívánt. A közös munkavégzés egymás ismeretén, tiszteletén épülő viszonyban jött létre. Ezt valószínűsíti az, hogy Zibolen nemcsak a tanárképző munkában, de Prohászka életének más eseményeinél is együttműködő társ volt. Fia, ifjabb Zibolen Endre (1914-1999) egyetemi tanulmányainál – apjához hasonlóan tanár kívánt lenni –, Prohászkát választotta szakmai irányítójának, egyetemi doktori munkája vezetőjének. Ifjú Zibolen Endre szakmai, tudományos felkészülésének sajátosságait összehasonlítva vezetője, Prohászka Lajos tudományos felkészülésével, köztük sok azonosság (természetesen különbség is) állapítható meg.

Zibolen egyetemi tanulmányai idején többször hallgatta Prohászka pedagógiai előadásait, tagja volt a szemináriumi foglalkozásainak. Középiskolai tanári végzettsége után Prohászka vezetésével kívánta elkészíteni doktori értekezését. A doktori munka és dolgozat témájában történő megállapodás után jónak tartották volna, ha Zibolen disszertációja gondos kidolgozása előtt egy külföldi tanulmányúton – véleményeket, tanácsokat is kérve terveiről –, tájékozódik az övéhez tartalmában hasonló problémákkal foglalkozóktól a tudományos megoldásokról. Ahhoz, hogy eredményes legyen az útja, szükségesnek tartották Zibolen német nyelvtudásának fejlesztését.³¹ Ezért a kiutazás előtt nyáron Karintiában osztrák gyerekek nyári táborában nevelőként dolgozott. Ezt követték – az 1937/1938-as tanévben – a heidelbergi ösztöndíjas tanulmányai. Két levélben számolt be tapasztalatairól, élményeiről. A levelek megmutatják Prohászka és Zibolen közt a tanító és tanítványi viszony sajátosságait, és azt, hogy Prohászka tanácsaival – ha nem is olyan gondossággal, mint őt Fináczy –, felkészítette a külföldi tanulmányútjára.

*„Mélyen Tisztelt Professor Úr!
Méltóságos Uram!*

Tübingen, 1938. 06. 14.én

Professor Úr szíves tanácsára, de a magam indítatásából is, végre kirándultam Freiburgba és Tübingenbe. Azért csak ilyen későn, mert nagyon szerettem volna, ha sikerül a munkámat befejeznem.

Strassburgból jövet egészen különösen rossz időben érkeztem tegnapelőtt (vasárnap) Freiburgba. Hétfőn reggel mindjárt az egyetemre mentem, hogy meghallgassam Heideggert. Ott azonban kiderült, hogy kihirdetett előadásait 'ebben a félévben' nem tartja meg. A portás, akit megpróbáltam kikérdezni, azt mondta: Nem tudja, a professor úr nem akar-e előadni, vagy... Mivel az idő még hétfőn is olyan rossz volt, hogy semmihez sem lehetett kezdeni, ös-szeszedtem minden bátorságomat és felhívtam Heideggert telefonon. Nagyon kedvesen válaszolt és magához hívott délutánra. Teát is adott, cigarettát is,

³¹ Zibolen szóbeli közlése.

elbeszélgettünk majdnem egy óra hosszat. A végén mégis olyan rosszkedvűen mentem el, hogyha hirtelen valami felelős némettel akadtam volna össze, nem tudom, mit mondtam volna neki. Lehet, hogy én is a kelleténél több lemondást és szomorúságot értettem bele egyik-másik megjegyzésébe, már csak azért is, mert a mai hidegre tett német nagyságok hangulatáról előre megfogalmazott képe van az embernek. (Jaspersről³² azt mesélik például, hogy egészen emberkerülő lett.) Mindenesetre ma még úgy érzem, tíz híradó egyvégtében sem lenne elég, hogy ennek a benyomásnak a hatását ellensúlyozza...

A magam munkáját illetően csak azt jelenthetem, hogy – sajnos – még mindig nincs készen. Körülbelül nyolcvanlapnyi fogalmazványt hazaküldtem ugyan édesapámnak, de még vagy feleannyi – ráadásul éppen a nehezebbje – csak cédulák alakjában van meg. Professzor Úrnak nem mertem addig átadni, mert nem akartam rész munkával alkalmatlankodni. Nagyon örülnék azonban, ha engedélyt méltóztatnék adni, hogy esetleg hazaérkezésem után eljuttathassam a dolgozatot Professzor úrhoz. Annál is inkább, mert magam sem tudom, mit tartsak az értékéről. Annyira meg tudom ítélni, hogy látom, a nyelve általában nehézkes, helyenként egyenesen rossz is, de a tartalommal szemben teljes bizonytalanságban vagyok. Némi magyarázatul szolgálhat, hogy már nyolc hónapja minden hozzáértő társaság nélkül, csak magamban dolgozom rajta és így – minden bírálat vagy helyeslés hiányában – mintegy bizonytalan-ná vált a talaj a lábam alatt.

Professzor Úrnak a nyárra kellemes pihenést kívánva, újabb alkalmatlankodásomért szíves elnézését kérem. Mélységes tisztelettel:

Zibolen Endre³³

*Mélyen Tisztelt Professzor Úr!
Méltóságos Uram!*

Szíves elnézését kell kérnem, hogy ilyen hamar újra alkalmatlankodom, de legutóbbi kirándulásomból hazatérve itt várt édesapám levele, amelyben értesít, hogy dolgozatom hazaküldött részét eljuttatta a Professzor Úrhoz. (Amint a múltkor megírtam, én tulajdonképpen nem mertem csonka munkával jelentkezni és otthon is inkább csak érdeklődtem nem lehetne-e mégis megpróbálni.) Mivel úgy gondolom, az egész megítéléséhez talán alkalmas lenne a hiányzó részek vázlatos terve, bátor vagyok azt az alábbiakban megírni...

Talán érdekelni fogja Professzor urat az is, amit azóta Heideggerről megtudtam. A hírek szerint ugyanis nem annyira kedvezőilen a helyzete, mint

³² Karl Theodor Jaspers (1883-1969) német egzisztencialista filozófus, történetfilozófus és pszichiáter volt. A Heidelbergi Egyetem tanára és Heidegger barátja volt. Hitler hatalomra jutása után eltávolodtak egymástól. Felesége származása miatt nyugdíjazták és megfigyelték. Állandó félelemben éltek.

³³ EKK Ms F 103/XI/196. Hozzáírt magyar nyelvű levelek. Zibolen Endre levele, Tübingen, 1938. Levélpapíron négy oldal kézzel, tintával írt szöveg.

ahogyan a vele való beszélgetés benyomása alapján látszott. Visszavonulása ugyanis eszerint a magyarázat szerint önkéntes és csak ideiglenes. A Sein und Zeit második részét várják tőle. E mellett a felvetés mellett szólna, hogy 1933-ban rektor volt és igen határozottan lépett fel különböző újítások követelésével. Más oldalról pedig (egy friss itteni professzortól) azt hallottam, hogy már 34-ben tartott egy igen 'szemtelen' előadást.

Egyébként a legújabb hírek szerint Kriech³⁴ is „elintézett ember”. Sajnálom, mert az csak éppen legbecsülésreméltóbb tulajdonságának, merev öszinteségének is – néha szinte esetlen – nyíltságának lehet a következménye. (Nyílt előadásaiban polemizál néha a legnagyobb hatalmasságokkal is.) Annyi mindenetre valószínű, hogy a rektori tisztet még az év végén le fogja tenni.

A munkám menete viszont – sajnos – erősen meglassúbbodott: részben a kirándulások, részben pedig a sok – néha egy nap két-három búcsúlatogatás miatt. Heidelbergben még egy hetem, Berlinben pedig körülbelül tíz napom van. Aztán, legkésőbb az ősszel, remélem, hogy személyesen is tisztelegni fogok Professzor úrnál. Addig is ismétlem szíves elnézését kérve és kellemes nyaralást kívánva, maradok mélységes tisztelettel

Heidelberg, 1938. június 18.

Zibolen Endre”³⁵

Zibolen a sikeres doktorálása után is megtartotta, sőt erősítette kapcsolatát Prohászka Lajossal. Zibolent 1946. május 18-án választották a Magyar Paedagogiai Társaság rendes tagjává és a Magyar Paedagogiában 1947-ben jelent meg székfoglaló beszéde.³⁶ 1946 novemberétől titkárként dolgozott a szervezetben.

A MPT továbbélése reményében, és a Prohászkat egyre inkább erősödő, politikai indíttatású támadások miatt 1949. április 2-án a Társaság választmányi ülésén a MPT tisztikara és választmánya lemondott. Háromtagú ügyvivő bizottság alakult, hogy Mérei Ferencsel (1909-1986), az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) vezetőjével tárgyaljanak az MPT működési lehetőségének körülményeiről és a Magyar Paedagogia folyóirat tulajdonjogáról, szerkesztésének módjáról. A bizottság tagja Vajda György Mihály (1914-2001), Faragó László (1911-1966) és Zibolen Endre volt.

³⁴ Ernst Kriech (1882-1947) német tanító, író, egyetemi tanár volt. A Német Nemzeti Szocialista (náci) Párt egyik vezető pedagógiaelméleti tudósának tartották. 1937 áprilisától 1938 októberéig – Zibolen ott tartózkodásakor is –, a Heidelbergi Egyetem rektora volt. Nézeteti vitát váltottak ki a párton belül, ezért 1938 októberében minden politikai tisztségéről lemondott, és a háború végéig már csak az oktatással foglalkozott.

³⁵ EKK Ms F 103/XI/197. Hozzáírt magyar nyelvű levelek. Zibolen Endre levele, Heidelberg, 1938. Levélpapíron hat oldal kézzel, tintával írt szöveg.

³⁶ Ifj. Zibolen Endre: Egy rajongó lány feljegyzései. MP, 1947. 8-17. o. MPT székfoglaló előadás, 1947. február 15.

Az elkövetkező években tanár és tanítványa egyaránt nehezen élt. Az előző sikerekből és eredményektől remélt nyugodtabb, kevesebb mindennapi gonddal járó szabad élet, a háborút megelőző évektől kedvezőbb alkotó tudományos és oktató munka lehetősége sem volt meg Prohászkanak.³⁷ Zibolen – a tanítvány –, hol hiábavaló módon,³⁸ hol sikeresebben³⁹ tudta enyhíteni egykori tanára (és egyre inkább tudóstársa is) kétségbeejtően nehéz, szomorú éveit.

Prohászka Lajos 1963. június 16-án, 66 évesen hunyt el. A gyászszertartáson⁴⁰ Zibolen Endre búcsúzott tőle.

„Először is az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából, a Bizottság nevében szeretnék búcsút venni Prohászka Lajostól.

Prohászka professzor csak igen rövid ideig volt a Bizottság tagja. A feladat azonban, amely előttünk áll, és az, amelynek ő az egykori Magyar Pedagógiai Társaságban s különösen annak elnöki székében életét szentelte, el nem választható módon egy: a magyar neveléstudomány művelése, felvirágoztatása, eredményeinek az érdeklődők és az érdekeltek körében való terjesztése. Akadémiai kiadványok rangján megjelenő tanulmányköteteink történeti előzményeit a Pedagógiai Társaság kiadói tevékenységében kereshetjük. Formailag is az egykori Magyar Paedagogia „új folyama” gyanánt jelenik meg néhány éve ismét neveléstudományi folyóiratunk.

³⁷ 1949. november 29-én az „újjaalakult” Akadémia közgyűlésén a „tanácsadó testület” tagja lett, azaz akadémiai tagságától megfosztották. (Csak halála után, 1989-ben, az MTA 149. évi közgyűlése állította vissza az akadémiai tagságát.) December 12-én Ortutay Gyula (1910-1978) a VKM minisztere a tanári szolgálat alól felmentette és rendelkezési állományba helyezte, nem léphetett az egyetem területére, nyugdíját sem kapott. (1957. február 4-én rendezték a nyugdíját.) 1952. július 31-én az MTA Tudományos Minősítő Bizottsága tudományos fokozatra (kandidátusnak, akadémiai doktornak) méltatlannak minősíti.

³⁸ A MPT Ügyvivői Bizottsága hosszú ideig nem tudott kivel tárgyalni a MPT működéséről, mert 1950. április 29-én az ONI-t megszüntették és Mérei F.-et elbocsájtották, Vajda Gy. M. és Faragó L. a személyüket ért súlyos támadások miatt olyan nehéz helyzetbe kerültek, hogy nem foglalkozhattak a MPT-gal. 1950. június 13-án Lázár György (Lám Leó, 1924-1978), a MTA előadója „felszólította a nála járó Zibolen Endre dr. főiskolai tanárt, hogy a MPT ügyvivő bizottsága terjesszen elő tervezetet a Társaság függő kérdéseinek megoldására vonatkozóan”. 1950. június 19-én Zibolen a MPT ügyvivő bizottsága tagjai nevében levélben fordult az MTA-hoz, kérve, hogy a MPT átszervezve, de a MTA keretén belül folytathassa tevékenységét. Kérését az Akadémia elutasította, 1950 őszén a belügyminiszter feloszlatta (betiltotta) a MPT-ot.

³⁹ 1956. október 3-6-ra a Balatonfüredi Pedagógus Konferenciára meghívták Prohászkat. 1957. február 22-én megalakult a MTA Pedagógiai Bizottsága, a neveléstudomány akadémiai képviselője, és a Bizottság tagja lett három éven keresztül Prohászka is. (Ez jelezte, hogy visszakerülhetett a tudományos életbe, de még nem kapta vissza az akadémikusi helyét.) Zibolen folyamatosan harcolt, amíg tudott a füredi konferencia megismertetéséért, elveinek megvalósításáért. Az 1957 után megindított Pestalozzi- kutatásaihoz kapcsolódó kétkötetes Pestalozzi válogatott művek kiadásában fordításaival vett rész Prohászka; egyéb kutatásokba – Nagy Sándor (1916-1994), Simon Gyula (1917-1989), Szarka József (1923-2014) – is igyekeztek bekapcsolni őt.

⁴⁰ Prohászka Lajos temetése 1963. június 21-én (pénteken) volt a Farkasréti temető 43/2 parcella 1-163. sírhelyén. Az egyházi szertartás miatt nem temethették sem az akadémikusok, sem az egyetemi tanárok parcellájába. Lelki üdvéért 1963. június 22-én gyászmise volt a budai Mátyás-templomban.

Vele együtt a változott viszonyok között is változatlanul pedagógiánk feladatának tekintjük, hogy őrizze és gyarapítsa mindazt az értéket, amelyet az európai művelődés harmadfél évezredes története reánk hagyományozott, hogy – az ő megfogalmazásával élve –, 'megnemesítse azokat a tendenciákat, amelyek a kor életében érvényesülnek'. Számunkra is meghatározó feladata minden nevelő tevékenységnek, a növendék emberségének mennél teljesebb kibontakoztatása.

De mélységes összhangban van nézeteivel, tanításával az a meggyőződésünk is, hogy változott viszonyok, új társadalmi-kulturális feltételek az azonos célok megvalósítására is eltérő utakat, más eljárásokat írnak elő, – hogy éppen a mi viszonyaink a korábbtól eltérő lehetőségeket is kínálnak újabb célok, igényesebb pedagógiai feladatok kitűzésére.

Alkotó munkáját a világméretű emberirtás két háborúja fogta közre, és a köztük eltelt két évtized légkörében is egyre inkább fázott az emberi lélek, különösen az olyan magános, mint Prohászka Lajosé. Életének tragikumára meg ráz, és arra kötelez, hogy küzdjünk a világért, amelyben a hozzá hasonló igaz lélek sohasem válhatik magánossá.

* * *

És most, végezetül, tanítványai nevében szeretnék szólni. A tanítványok nevében tanáruk temetésén. Oly nagyon jellemző, hogy nem tudom: hány ember nevében beszélek! Csak azt, hogy jóval többen vagyunk annál, mint ahányat személy szerint – vagy akár csak neve szerint – bármelyikünk is ismer. Prohászka Lajosnak soha sem volt célja, hogy csoportot szervezzen maga körül, hogy a mestert imitáló, szavára figyelő, de egymást is féltékenyen ügyelő tanítványok vegyék körül.

Az embert tisztelte külön-külön mindegyikünkben. Keresve kereste és hálaosan fogadta a kiben-kiben fellelt sajátos színt, az egyszerit, az egyéniséget. Senkit sem kívánt személy szerint önmagához fűzni, de nem ösztökölt még és csak valamely összefüggő tételrendszer elfogadására sem. Kit-kit a maga témája fonalán kalauzolt a szakmai hagyomány csatlakozó pontjaihoz, s ennek kapcsán igyekezett felkészíteni a jövő szolgálatára.

Hagyománynak és jövőnek egymáshoz rendelt két pólusa, a kettőnek egymást kölcsönösen átható erőtere mégis egységet teremtett közöttünk, rokon rendbe szedte ítéleteinket. Márpedig a másoktól való közös különbözősénél mindig teherbíróbb az, ami összeköt. Ezért hiszem, hogy külön tömörülés, szervezeti egység híján is van nekünk, Prohászka Lajos tanítványainak külön feladatunk. Olyan, amelyet rajtunk kívül senki más nem teljesíthet.

Írásai őrzik tanításait, eszményeit, neveléstudományunk történetében páratlan erudícióját. Nekünk mindenekelőtt egyéniségének tanítását kell megőriz-

nünk és továbbadnunk. Az ő gondolatmenetében és Comenius épületes szóképeivel ez az a traditio lampadis, amit nem végezhet el más, mint éppen mi, tanítványai. Az egymást váltó nemzedékek hullámverése lassan-lassan bennünket is elsodor. Kinek-kinek át kell tehát hagyományoznia, amit személy szerint tőle kapott. Tovább kell adnia a személyes érintkezésben, a lélektől lélekig terjedő sugárzás láncán. Meg kell valósítania munkájában.

Felülmúlná erőmet, de meg is hamisítaná ennek a hatásnak a természetét, ha megpróbálnám pontokba szedni, sémába merevíteni. Van, akit főként esztétikai igényessége ragadott meg – van, akit filológus alázata. Másikunkat erkölcsi pártosa –, ismét mást a μηδ ν γαν a mértékesség okos fegyelmének akarása, vagy nil humani a s alienum engedékenységtől, érzelgő filantrópiától mentes embersége.

Engem – tartozom ezzel a vallomással – főként pedagógiai tapintata nyugozt le negyedszázados ismeretségünk egész idején, valamint – ahogy fokról fokra kibontakozott előttem – páratlan hűsége.

Tapintata legmélyebben talán éppen humanista elfogulatlanságában gyökerezett. Megértéssel viseltetett minden iránt, ami része emberi létünknek. Érdeklődéssel fogadott minden problémát. Türelemmel segített mindegyikünket a maga választotta úton. – Megértése mégsem adott soha okot az önelégültségre, hanem elválaszthatatlanul együtt járt a késztetéssel, hogy tovább jussunk, mélyebbre és magasabbra törekedjünk: a jelenből a történeti gyökök felé, az empiria szintjéről az elvi összefüggések szférájába, az elmélet magasából a napi gyakorlat, a pedagógiai apró munka tartományába. A vele való érintkezés egyszerre nyugtatott és nyugtalanított.

És, hogy ebben mégis a megnyugvás vált meghatározóvá, az elsősorban áradó hűségéből fakadt. Hűséges volt az önfeláldozásig a vállalt feladathoz, hűséges a tárgyi igazsághoz, hűséges a kötelezőnek felismert értékek rendjéhez és mindenekfelett az emberekhez, akiket igaznak ismert. Hűsége édesanyjához szinte az emberi mértéket is meghaladta. Hűsége két mesteréhez: Fináczy Ernőhöz és Eduard Sprangerhez viszont életet, életre szóló mértékét jelentett számára.

Utolsó találkozásaink egyikén, a kórházi ágyon Fináczyra emlékezett, aki halála előtt három nappal bocsánatot kért tanítványaitól, merthogy – elérzékenyült jelenlétükben.

Bizton tudom, így fog kísérni életünk hátralevő fordulóin az ő példája is.

Professzor Úr!

Húsz éve lesz nemsokára, hogy először búcsúztál tőlem életre szólóan, – az utóbbi években meg úgyszólván folytonosan búcsút vettél tőlünk. De mi most, hogy tényleg itt hagyta bennünket, most is tiltakozunk: Elmentél, igaz, de nem veszítettünk el.

Továbbra is velünk leszlet életünk útjain. Részese leszlet tanítványaink

*életének, és láthatatlanul bár – sokszor talán ismeretlenül is – kísérni fogod tanítványaink tanítványainak életútját. Mert nevelő voltál, és mert az igaz nevelő mindig egyidős, mert mindig együtt él az emberiséggel.*⁴¹

Ezek, a Farkasréti temetőben elhangzott gondolatok híven tükrözik Prohászka Lajos és Zibolen Endre személyiségét, mindkettőjük életét befolyásoló, gazdagító kapcsolatukat.

Irodalom

- Szücs Á. (1982): *Az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottságának felolvasó ülése.* Magyar Pedagógia, 4. sz. 411-412. o.
- Mészáros István (1985): *Zibolen Endre: Johann Heinrich Pestalozzi* (recenzió). Magyar Pedagógia, 1. sz. 99-101. o.
- Mészáros István (1989): *Sarkadi László: Beszélgetés Zibolen Endrével* (recenzió). Magyar Pedagógia, 1. sz. 99-102. o.
- Mészáros István (1999): *Zibolen Endre (1914-1999).* Új Pedagógiai Szemle, november.
- Mikonya György (2010): *Egy barátság töredékei – Prohászka Lajos és Eduard Spranger levelezése 1926-1963 között.* In: Brezsnjányszky L. és Fenyő I., (szerk.): *Kutatás és Képzés.* In honorem Orosz Gábor. Debrecen–Nyíregyháza. 53-65. o.
- Orosz Gábor (2010): *Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata.* In: Rébay M. és Fenyő I. (szerk.): *Felszántatlan területeken: tanulmányok Brezsnjányszky László 65. születésnapjára.* Csokonai Kiadó. Debrecen, 38-65. o.
- Orosz Gábor (2012): *Prohászka Lajos A mai élet erkölcsé című esszéketetének írásáról, kiadásáról, fogadtatásáról.* In: Pusztai G., Fenyő I. és Engler Á. (szerk.): *A tanárok tanárának lenni...* Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen, 315-342. o.
- Orosz Gábor és Pénzes Dávid (2014): *Egy doktorátus története Magyarországon az 1920-as évekből.* In: Fizel N. és Nóbik A. (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 207-221. o.
- Pogányné Rózsa Gabriella (2002): *A német katalógizálási hagyományok a magyar könyvtárakban.* Könyvtári Figyelő, 38-40. o.
- Prohászka Lajos (1926): *Élet, mint tett és mű.* Athenaeum, 4-6. sz. 150-163. o.
- Prohászka Lajos (2015): *Történet és kultúra. Tanulmányok, esszék, recenziók.* Szerk.: Orosz G. Budapest, Hamvas Béla Intézet, 693 o.
- a) *Pascal emlékezete.* 1923. 431-446. o.
- b) *Zur Theorie des Gegenstandes.* (A tárgy elméletéhez.) Ford.: Hornyák Géza. 1927. 573-581. o.
- c) *Vallás és kultúra.* Leopold Ziegler filozófiája. 1928. 21-95. o.
- d) *A pedagógia mint kultúrfilozófia.* 1929. 164-207. o.
- e) *A lélek és az abszolútum: metafizikai alapelvek egy kultúrfilozófiához.* 1930. 7-20. o.

⁴¹ Zibolen Endre Prohászka Lajos sírjánál elmondott búcsúbeszéde gépiratát Prohászka professzor egyetemi tanárságától, Vermes Stefániától kaptam. Vermes tanárnő haláláig óvón gondozója, továbbélte-tője volt a professzor emlékének, szellemiségének. Az ő kezdeményezésére és irányító szervező munkájának köszönhető, hogy ma már emléktábla jelzi Prohászka Lajos utolsó otthonának épületét a budai vár Móra Ferenc utca 2. épületén. Minden kutatónak, aki segítségét kérte Prohászka élte, munkássága megismeréséhez, készségesen segített. Így tett velem is. Köszönöm.

Prohászka Lajos (2006): *Johann Heinrich Pestalozzi*. (Egyetemi pedagógiai-neveléstörténeti előadás.) Szerk. és a kísérő írást írta: Orosz G. Az előadás-kézirat elektronikus szövegközlése: Magyar Elektronikus Könyvtár, 58.

<http://www.mek.oszk.hu/04100/04159/04159.htm> – Letöltés: 2016. december 13.

Sarkadi László (1988): *Beszélgetés dr. Zibolen Endrével*. Oktatókutatató Intézet, Budapest. 259. o.

Zibolen Endre (1988): *Eduard Spranger magyarországi kapcsolatai*. Magyar Pedagógia, 3. sz. 348–353. o.

Ujváry Gábor (1998): „*Tudós kolostor, csöndes kolostori kerttel.*” *A berlini Collegium Hungaricum története (1924–1944)*. Iskolakultúra, 18-30. o.

A Montessori-pedagógia és a Montessori-intézmények a neveléstudományi irodalomban és a sajtóban

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

Montessori pedagógiájáról és a Montessori-óvodákról, -iskolákról számos írás található a neveléstudományi folyóiratokban és könyvekben, valamint a civil sajtóban. A szövegek elemzésén keresztül mutatjuk be, hogy 1985-től napjainkig a neveléstudományi szakirodalomban és a sajtóban megjelent írások milyen képet közvetítenek Maria Montessori személyéről, hogyan ítélik meg a mai kor óvodai és iskolai neveléssel, oktatással szemben támasztott elvárásait szem előtt tartva a 20. század elején megalkotott pedagógiai rendszerét, és hogyan látják a Montessori pedagógiai elveket és módszereket alkalmazó intézményekben folyó munkát abban a korban, amikor újra lehetőség volt és van alternatív programok bevezetésére és alkalmazására a magyar közoktatásban.

Montessori pedagógiai koncepciója

Montessori kora fiziológiai és pszichológiai kutatási eredményeire építve dolgozta ki a pedagógiai rendszerét. Első gyermekintézményét, a Casa dei bambinit 1907-ben alapította meg. Koncepciójának alap gondolata az volt, hogy a gyermeket akkor lehet a leghatékonyabban és legeredményesebben fejleszteni, ha hagyjuk őket önállóan tevékenykedni. A nevelő feladata pedig nem más, mint a fejlődés, a gyermek önálló tevékenységéhez szükséges környezet és feltételek megteremtése. Ez elsődlegesen a gyermekhez méretezett környezetet jelentette, ahol a gyerekek akadály nélkül hozzáférhetnek mindenhez, és tevékenykedhetnek.

A nevelés alapja Montessori szerint a gyermek aktivitása. A hagyományos passzivitással szemben az aktivitás nem csak a gyermek felfogóképességét fejleszti, hanem kifejezőképességét is. Az aktivitáshoz elengedhetetlen a szabad mozgás, a változatos önálló tevékenység és foglalkozás, ezért Montessori nézete szerint minden olyan gyermeki tevékenység megengedett, ami nem akadályozza a többi gyermek szabad és önálló cselekvését. Felfogásában a szabadság azonban nem korlátlan, hanem egy korlátokkal rendelkező szabadság. Ilyen korlát pl. az intézmény rendje, az eszközök, mert a szabadság csak addig értelmes, amíg a gyermek fejlődését szolgálja, azaz a fejlettségi szintjének megfelelő eszközökkel tevékenykedik.

Pedagógiáját a gyermekek tudományos megfigyelése során szerzett ismeretekre alapozva dolgozta ki, amelynek középpontjában a gyermeki fejlődés öntörvényszerűsége állt, ami szerint a gyermeknek megvan az a képessége, hogy személyiségét maga bontakoztassa ki. Ennek megfelelően Montessori felfogásában a pedagógus szerepe is nagymértékben megváltozik: a hangsúly a tudásátadásról a szervezésre, a segítségnyújtásra tevődik át. A nevelő feladata tehát nem az ismeretek közvetíté-

se, hanem a tanulói öntevékenység feltételeinek biztosítása, a megfelelő környezet kialakítása, az eszközök előkészítése, a gyerekek megfigyelése, bátorítása, és szükség esetén segítség nyújtása. (Németh, 1998. 53-56. o.)

A Montessori-pedagógia a neveléstudományi irodalomban

Montessori pedagógiájáról és a Montessori-óvodákról, -iskolákról számos írás jelent meg a neveléstudományi folyóiratokban, valamint pedagógiai témájú könyvek is gyakran foglalkoztak Montessori pedagógiai koncepciójának elméletével és gyakorlati megvalósulásával. A megjelent írások egy része természetesen neveléstörténeti szempontból mutatja be a munkásságát, más részük azonban arra törekszik, hogy a mai pedagógiai – óvodai és iskolai – gyakorlatban való alkalmazhatóság szempontjából tárgyalja a koncepciót, kiemelten annak ma is időszerű elemeit.

A több mint száz írásból egyrészt azokat vontuk be az elemzésbe, amelyek szövegeiben Montessori életének és pedagógiájának bemutatásán túl e fenti elemzési szempontokra vonatkozóan is találtunk utalást. Másrészt pedig csak az 1985 után megjelent szövegeket vizsgáltuk, ugyanis arra voltunk kíváncsiak, hogy a reform- és alternatív pedagógiák iránti nyitottság és érdeklődés fokozódásának időszakában milyen Montessori-képet közvetítenek az írások, és milyen a pedagógiája megítélése.

Montessori személye és munkájának jelentősége a neveléstudományi irodalom alapján

A neveléstudományi irodalomban Montessori személyére vonatkozóan egy nagyon pozitív, kiemelkedő emberi és szakmai tulajdonságait hangsúlyozó kép rajzolódik ki az olvasó előtt, ami kiemeli merészségét, kiválóságát és különlegességét: „*Tanulási merészsége már korán megmutatkozott, hiszen egyetlen leányként műszaki középiskolába járt. Kiváló és szorgalmas hallgatónak ismerték meg, harcos egyéniségnek, aki legyőzi a hatóságok ellenállását. Elsőként végzett és helyezkedett el orvosnőként.*” (Kovács, 2009) „*Gyakorlati emberként nézeteit a gyermeki fejlődés pontos tanulmányozásának segítségével alakította ki, s az így nyert tapasztalatokat felhasználva alkotta meg didaktikus eszközrendszerét, melyet (...) a megszokottól eltérő pedagógiai magatartással és szemléttel bocsátott a gyerekek rendelkezésére*” (Sasné Szűcs, 2010. 9. o.), valamint, hogy „*a kisgyerekek életkori sajátosságait Montessori előtt senki nem ismerte fel vagy senki nem vette figyelembe*”. (B. Méhes, 1994. 9. o.) Még árnyaltabb kép rajzolódik ki K. Farkas Claudia olasz pedagógiai modelleket bemutató könyvében. A szerző Montessorival kapcsolatban kiemeli, hogy neki köszönhetően vált világszerte elismertté az olasz pedagógia, Montessorit pedig „*az olasz pedagógia csillagának*” nevezi (Farkas, 2015. 9. o.). Karrierútjával kapcsolatban hangsúlyozza annak szokatlanságát, ami abban

nyilvánult meg, hogy a kor közvélekedésével ellentétben már iskolaválasztása sem volt megszokottnak tekinthető, mivel a műszaki-természettudományos szakmai pályára akkor a férfiak számára volt nyitott. Szintén a hagyományos közfelfogással való szembenállását mutatja, hogy szembeszállt apja akaratával is, és Olaszországban első nőként az orvosi egyetemre iratkozott be és végezte el azt. (I. m. 10. o.) Montessori unokájának visszaemlékezése nyomán szubjektív megközelítésben is megismerhetjük Montessorit: „Élete a munka volt, éjjel-nappal dolgozott, megál-lás nélkül. [...] Egy tudós volt, nem egy kedves hölgy, aki kitalált egy módszert a gyerekeknek.” (Novara, 1999, idézi Farkas, 2015. 11. o.)

Montessori tevékenységére vonatkozóan az írásokban kiemelik, hogy kutatásai tudományos igényű megfigyelésen alapultak, amelynek eredményeire támaszkodva dolgozta ki a pszichológiai, pedagógiai elméletét, és számos magasabb rendű összefüggést ismert fel, amik a pedagógiai rendszere alapját adták. „*Olyan pedagógiai rendszert, annak gyakorlati megvalósítását dolgozta ki, amely tudományos igényességgel próbál javaslatot tenni az emberiség jövőjét illető kérdésekben*”. (Kim–Németh, 1995. 43-44. o.) Bevezette a tudományos pedagógia gondolatát, amely szerint „*a pedagógia akkor válhat tudománnyá, ha a pedagógia tudományának tárgyát – a gyermeket megfigyeljük, megfigyeléseinket pontosan vezetjük, és az így nyert információkat a nevelési környezet változtatásaira fordítjuk*”, azaz a pedagógiának is a tudományos kutatás módszereit kell alkalmaznia a pedagógiai tevékenység fejlesztésében. Módszerét pedig napjaink egyik „*legdinamikusabban fejlődő alternatív pedagógiai irányzataként*” tartják számon. (Németh, 1996b. 5. o.) Kovács Éva szerint „*a Montessori-pedagógia előkelő helyet foglal el a világban*”, ezzel utalva a nemzetközi elterjedtségére és a Montessori-intézmények magas számára a világban. (Kovács, 2009) Montessori munkássága kapcsán Farkas Claudia is hangsúlyozza, hogy olyan pedagógiai rendszert dolgozott ki, ami alapjaiban változtatta meg a pedagógiát és a tudományos párbeszédet, az egész világon elterjedt, és ma is működő pedagógiaként tartható számon. (Farkas, 2015. 9. o.) Montessori unokájának szavait idézve pedagógiájának időszerűségét és lényegét a következőképpen határozza meg: „*Csak ma kezdik megérteni a Montessori-módszer lényegét, hogy nem tanítási módszerről van szó, hanem egy olyan módszerről, ami segíti a gyermekek normális fejlődését*”. (Novara, 1999, idézi Farkas, 2015. 16. o.)

Montessori pedagógiája neveléstörténeti megközelítésben

Montessori pedagógiai koncepciójával neveléstörténeti szempontból két tanulmány foglalkozik: Rajnai Judit a Montessori-pedagógia fogadtatását vizsgálja a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában, Kurucz Rózsa pedig az 1910 és az 1956 közötti időszakban foglalja össze a Montessori-pedagógiát érintő vitákat. Rajnai Judit Montessori pedagógiájának 20. század eleji elterjedése kapcsán is utal arra, hogy már a kialakulását követő időszakban is sikert aratott és „*futótűzként terjedt*

el”, amelynek háttérében valószínűleg a korszerű, újító gondolatai álltak. A tanulmányban Montessori pedagógiája körül a magyar sajtóban kialakult vitát tekinti át a pozitív és negatív vélemények mentén, amelyek kapcsán kiemeli, hogy ebben az időszakban inkább csak a módszer külső elemei – az eszközök, bútorok – kerültek az érdeklődés középpontjába, a kritikák is csak egyes kiragadott elemeit, mint az eszközöket, a szabadságra nevelés és a pedagógiai naturalizmus gondolatát érintették. A bevezetésére tett kísérletek pedig gyakran a hiányos ismeretek miatt voltak sikertelenek. Ez alól kivételt képezett Burchard Erzsébet, aki Montessori pedagógiai elveinek alapos megismerésére törekedett. Azonban a szerző arra is utal, hogy amíg Magyarországon a lelkesedés Montessori pedagógiája iránt a '30-as években csökkent, addig külföldön, ahol a politikai rendszer ezt lehetővé tette, térhódítása tovább folytatódott. (Rajnai, 2002. 121-136. o.)

Kurucz Rózsa „pedagógiai örökségünk legkiválóbbjaként” beszél Montessoriról, aki fegyelmezett kutató, nagy tudású egyetemi professzor, és fáradhatatlanul, lankadatlanul dolgozott egész életén át. A pedagógia sikerét nemzetközi elterjedtségével is alátámasztja a tanulmány bevezető részében, amely szerint „*Montessori koncepciója a föld minden sarkában jelen van, 100 országban több mint 22 ezer Montessori-intézmény működik*”. A kritikák kapcsán ő is kiemeli, hogy Montessori pedagógiáját eltérő szemszögből vizsgálták, csak egyes részleteire koncentráltak, és gyakran nem értették meg a lényegét. Emellett hangsúlyozza, hogy a reális vélemény kialakításához a pedagógia alapos ismerete elengedhetetlen. (Kurucz, 2007)

Montessori-pedagógia az óvodában

A vizsgált időszakhoz tartozó írások közül elsőként a Pedagógiai Szemle 1987. decemberi számában jelent meg a Burchard Erzsébet halála évében készült visszaemlékező írása Montessori-módszerű magánóvodájára és magán-„népiskolájára”. A szerző, aki Montessori pedagógiáját Montessori egyik tanfolyamán ismerte meg és vezette be az akkori magyar közoktatásba, személyes megközelítésben ír a már neveléstörténetnek számító eseményekről, arról, hogyan ismerte meg Montessori módszerét, miként tudta megalapítani első, Montessori elveit követő óvodáját és iskoláját, milyen volt az élet ebben az óvodában és iskolában. (Burchard, 1987. 1187-1207. o.) A cikk a neveléstörténeti visszaemlékezés mellett kitér Montessori pedagógiájának időszerűségére is, ami annak ismeretében még inkább nagy jelentőségű és érvényesnek mondható, hogy saját maga is alkalmazta, és tapasztalatokat gyűjtött az elmélet gyakorlati megvalósításában. Megítélése szerint Montessori módszere még ma is figyelemre méltó, mert „*becsüli és támogatja a gyermekeknek azt (...) a tulajdonságát, hogy maga kívánja fejleszteni önmagát, és maga kíván tanulni*”, és ennek megfelelően *a nevelő nem 'számonkérő tekintély', hanem segítőtárs. Kölcsönös bizalom jellemzi a gyermek és a nevelő viszonyát, ami megszünteti az iskolai szorongást, a gyermek teljesítőképesége és önbecsülése pedig*

nő”. A Montessori-módszer óvodában és iskolában történő együttes alkalmazása pedig „megkönnyíti az óvodából iskolába való átmenetet és megszünteti az iskola-élettség mint mérőföldkő jelentőségét ebben a folyamatban, mivel a több évfolyamot magába foglaló csoportok biztosítják az eltérő fejlettségű gyerekek együtt tanulását. Ezen kívül fontos és a mai kor kihívásainak is teljes mértékben megfelel, hogy a Montessori-csoportokban kiemelt szerepet kap a mindennapi élet feladatainak önálló, megfontolt és felelős elvégzése, valamint a közösségi élet is.” (Burchard, 1987. 1207. o.)

Mivel Montessori pedagógiai rendszerét elsősorban az óvodáskorra dolgozta ki, és ezért módszerét jórészt óvodákban alkalmazzák, a Montessori-pedagógiáról szóló írások többsége az óvodai nevelés szemszögéből tárgyalja az elméletet és a gyakorlatot. A vizsgált időszakban az Óvodai Nevelés című folyóiratban 1991-ben jelent meg az első írás Montessori módszeréről Kenyeres Elemér születésének 100. évfordulója kapcsán, amelyben Montessori és Kenyeres személyének párhuzamba állításán keresztül kapunk képet arról, milyennek látták Montessorit, mint az objektivitásra törekvő, a kutatás gyakorlati hasznosságát szem előtt tartó kutatót és pedagógust: „A tények, az igazságok szerelmese volt. Szólhattak előtte a legszebb elméletekről, ha azoknak a gyakorlati megvalósításáról nem volt meggyőződve, nem állt melléjük. Montessori gondolatai a gyakorlatból születtek, kipróbálásuk konkrét esetek következményei voltak.” (Kurucz, 1991. 338. o.) A cikk megjelenését megelőző évtizedek reformpedagógia-ellenes beállítottságára utalva a szerző megjegyzi, hogy „az utóbbi évtizedekben az a felfogás élt, hogy a Montessori-módszer teljesen a történelemé” (uo.), nincs relevanciája a modern kor pedagógiai koncepciói között, amely a módszert ért valós vagy valótlan kritikának volt köszönhető. A magyarországi helyzettel állítja szembe azonban, hogy a nyugati országokban működő, Montessori elveit és módszereit alkalmazó intézmények a koncepció létjogosultságát a 20. század végi közoktatásban is igazolják, és hangsúlyozza, hogy nem csak neveléstörténeti szempontból fontos Montessori munkássága, hanem ma is élő pedagógiaként kell értékelni: „A humanizmus, a gyermekközpontúság és az öntevékenység e pedagógia alappillérei, s éppen ebből adódóan ma is van mondánivalója számunkra”. (Uo.)

A rendszerváltozást követően hazánkban a klasszikus reformpedagógiai koncepciók reneszánszukat élték, amelyeknek köszönhetően a pedagógia gyakorlatában is megjelenhettek a különböző alternatív koncepciók és módszerek. B. Méhes Vera a Montessori-eszközök kiállítása ürügyén írt cikket Montessoriról és pedagógiájáról, amelyben kiemeli, hogy „tudományosan végiggondolt, kikísérletezett és alkalmazott didaktikai eszközrendszerrel” van szó, de hangsúlyozza, hogy „Montessori pedagógiája több mint egy-egy eszköz alkalmazása”, és akkor lesz sikeres, ha „elveit, módszerét, filozófiáját, emberi és pedagógiai célkitűzésit is ismerik”. Az óvónő szerepére vonatkozóan az eszközök kapcsán hangsúlyozza, hogy feladata ezek bemutatása és segítségnyújtás ahhoz, hogy a gyermekek önállóan tudják használni-

ni azokat. Ezt a fajta pedagógusszerepet új, elsajátítandó „művészetként” értelmezi, ezzel is utalva arra, hogy eltér a hagyományos értelemben vett óvodapedagógus-szereptől. Montessori módszerének fő jellegzetességét abban a célkitűzésben összegzi, hogy „önálló, tevékeny, problémamegoldásra, döntésre képes, művelt embereket neveljen, akik képesek lesznek a világ megváltoztatására és a béke megvalósítására.” (B. Méhes, 1991. 298., 300. o.)

Az írás kitér Montessori pedagógiai koncepciójának elterjedésére is, amely kapcsán hangsúlyozza, hogy „Szédületes gyorsasággal terjedt el. Minden országban akadtak követői, ahol humanitásra és békére akartak nevelni, és mindenhol elüldözték, ahol diktatórikus társadalmi rendszerek kerültek hatalomra.” Magyarországi elterjedéséről megállapítja, hogy hazánkban is voltak követői a két világháború közötti időszakban, de „a kormányzat félt liberális, demokratikus szellemiségétől és ezért csak magánvállalkozásban engedte módszerének alkalmazását” Burchard Erzsébet magánóvodájában és iskolájában. Montessori munkásságának megítélése szempontjából fontos, hogy a szerző is utal arra, a szocialista időszakban negatívan értékelték pedagógiáját és módszerét. (B. Méhes, 1991. 300-301. o.)

B. Méhes Vera több publikációjában is érinti Montessori egyes, főként a játék szerepét érintő pedagógiai elveinek kritikáját is. Az Óvodai Nevelésben 1994-ben megjelent *Montessori és a játék* című írásában azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy a gyerekek által végzett tevékenység munkának vagy játéknak tekinthető. Míg Montessori értelmezésében az ilyen jellegű tevékenység munka, addig a szerző szerint semmiféleképpen sem nevezhető annak, hanem játéknak, eszközei pedig fejlesztő játékoknak tekinthetők. Nem ért egyet Montessori azon felfogásával sem, amely szerint ő „a gyerekeknek azokat a játékaikat, amelyek didaktikai céllal nem tervezettek, haszontalannak tartja”, ezért a szerepjátékot elutasítja, „a játék pedig véleménye szerint alárendelt szerepet tölt be a gyerekek életében, és csak akkor játszhatnak, ha nincs lehetőségük jobb, általuk többre értékelt tennivalóra”. „Érthetetlenek és elképesztőnek” tartja, hogy „Montessorinak nem jutott eszébe”, hogy a gyerekek nem csak fejlesztő eszközökkel foglalkoznak akkor, ha arra belső indíttatásuk van, hanem a játékszerekkel is csak akkor játszanak, ha kedvük van hozzá. Továbbá utal arra, hogy a játék szerepének mai felfogása meghaladta már Montessori elveit, és hangsúlyozza, hogy ma már „nagyon jól tudjuk, hogy a gyerek nem csak azért játszik, mert mást nem tehet, hanem éppen azért, mert az benső szükséglete, legadekvátabb tevékenysége”. Sajnálatát fejezi ki azzal kapcsolatban, hogy Montessori követői nem ismerik fel a játék értékét és fontosságát, és nem látják be, hogy Montessori egyes nézetei és elvei már nem felelnek meg az új tudományos eredményeknek, és továbbra is ragaszkodna hozzá. Ezen túlmenően pedig felhívja a figyelmet arra, hogy a játék elutasítása helyett, éppen ellenkezőleg, „Montessori pedagógiai elveit kell érvényesíteni a gyermekek játéka során” is: azaz biztosítani kell a játék feltételeit, a választás szabadságát, a nevelő pedig csak szükség esetén avatkozzon be vagy nyújtson segítséget a gyermeknek. (B. Méhes, 1994. 9-11 o.) Szintén a sze-

repjáték fontosságát hangsúlyozza Montessori pedagógiájának egyik legfontosabb célja, a békére nevelés kapcsán is. (B. Méhes, 1995. 371. o.)

Montessori pedagógiai koncepciójának elméleti megközelítése és az elméleti háttér bemutatása mellett számos cikk foglalkozik az Óvodai Nevelés hasábjain a módszer gyakorlati alkalmazásával, annak eredményességével, amin keresztül a gyakorló óvodapedagógusok képet kaphatnak a Montessori-intézményekben zajló pedagógiai munkáról. B. Méhes Vera a *Vegyes csoport és szociális élet Montessori óvodáiban* című írásában irányítja rá a figyelmet a szociális nevelés jelentőségére Montessori pedagógiai felfogásában, amely szerint az életkor szempontjából heterogén csoportok pozitívabb hatással vannak az óvodás korú gyerekekre a homogén csoportoknál. A Montessori óvodákban ezért vegyes csoportokat alakítanak ki, ahol nem alakul ki a versengés, a gyerekek segítenek egymásnak, a kicsik a nagyok megfigyelésével tanulnak, közöttük harmónia és kölcsönös tanítás-tanulás alakul ki. Továbbá a gyakorlat szempontjából fontosnak tartja, hogy a Montessori-intézményekben az óvoda és az iskola egymás mellett működik, a termek átjárhatók, így az iskolások visszamehetnek az óvodába, az óvodások pedig átjárhatnak az iskolába és bekapcsolódhatnak az ott folyó munkába, ami megoldást jelenthet egyrészt a gyerekek eltérő fejlettségéből és fejlődési üteméből adódó problémákra, másrészt a szociális tapasztalatszerzés szempontjából is jelentős. (B. Méhes, 1992. 184-185. o.)

A Montessori-pedagógia gyakorlatban való alkalmazásáról a módszer óvodában történő bevezetése során szerzett tapasztalatok alapján olvashatunk *A kezdet, Montessori-pedagógia a gyakorlatban* című cikkben, amivel az intézményüknek óvodai programot kereső pedagógusoknak nyújtanak segítséget a kezdeti lépések megkönnyítéséhez és a módszer alaposabb megismeréséhez. A cikk írója is utal arra, hogy Montessori pedagógiai rendszerének kiegészítése és módosítása szükséges a kor követelményeinek figyelembe vételével, ezért annak hazai adaptációját szeretnék megvalósítani. Ezért a továbbfejlesztett programban fontos szerepet kap a szerepjáték, és „*olyan feladat- és eszközrendszer kidolgozását célozták meg, amelyik illeszkedik Montessori nevelési elveihez, de egyidejűleg a játéktevékenység gazdagítására törekszik*”. (Kovács, 1992. 87. o.)

A módszer eredményességéről számolnak be a Montessori-óvodában hospitálásban részt vett óvónők, melynek alapján az a következtetés vonható le, hogy alkalmazása pozitív nevelői hatást gyakorol a gyerekekre, és ennek köszönhetően az ide járó gyerekek nyugodtak, kiegyensúlyozottak, kitartóak és türelmesek: „*Minden gyermek elmélyülten tevékenykedett, szabadon választhattak tevékenységeket, türelmesen megvárták, míg rájuk kerül a sor, a gyerekeket sokáig leköti egy-egy eszköz, rendkívül ügyesen, nyugalommal és kitartással foglalatalkodott, ügyesen és lelkesen használta [az eszközt], az eszközöket az idő folyamán rögzült szokásrendszernek megfelelően kitisztította és eltette a helyére. Elmélyült figyelemmel vagy boldogságtól sugárzó arccal végezték a tevékenységet*”. A gyerekek egymáshoz való viszonyát az összetartozás, egyenrangúság és komolyság jellemzi. A problémák

megoldását keresik: [A nagyobb fiú] [a kisebb lány] „*sikerét látva megdicsérte, hogy ügyes vagy, ne szomorkodj [a kiborult gyöngy miatt], inkább segíts összeszedni*”. A beszámoló kitér az óvónő viselkedésére, aki szintén a nyugodt, türelmes, biztató és kedves: „*Az óvónő nyugodtan, halkán elmondta, hogy mi micsoda, melyik eszközzel mit kell tenni, türelemmel várt, csak a szemével és biztató mosolyával figyelte a próbálkozást, kedves fejsimogatással jelezte, hogy ügyes vagy*”. Az óvodában tapasztaltak alapján pedig az óvónők igazoltan látják Montessori elméletének eredményességét a gyakorlatban. (B. Méhes, 2000. 246-248. o.)

A Montessori Egyesület tízéves fennállása kapcsán írt Scherzinger Mária arról, hogyan látják a szülők a Montessori-módszer hatását, miért szeretnek Montessori-csoportba járni a gyerekek, és miért szeretnek az óvónők ilyen csoportban dolgozni. A szülők véleménye szerint „*nyugodtak, derűsek a gyermekeik, csendesen beszélnek, nem rendetlenkednek, önállóak és kevesebb munka van velük*”. A gyerekek azért szeretnek óvodába járni, mert „*mindig csinálhatnak valamit, érzik, hogy szereti őket az óvó néni, mindig segít, ha kell, vannak barátai és nem bántja őket senki*”. Az óvónők számára pedig azért előnyös, mert a módszer bevezetése utáni első év nehéz, de azt követően „*könnyebb a munka, mint a hagyományos csoportban. A gyerekek elfoglalják magukat, mindenki halkán beszél, a kisebb gyerekek ellesik a nagyobbaktól a mindennapi élet szokásait, a beszoktatás szinte észrevétlenül, sírás nélkül megy végbe. Az eszközök és játékszerek lekötik a gyerekeket, a tanulás játék, de nem maradnak el a hagyományos játékok és mesék sem. Megszeretik a tanulást, anélkül, hogy észrevennék. Megszokják a kötetlen helyes viselkedést*”. (Scherzinger, 2002. 255. o.) A szerző kiemeli, hogy Montessori filozófiájának középpontjában álló békére nevelés gondolat időszerűbb, mint saját korában, amelyhez az alapokat a Montessori-intézményekben érvényesülő tolerancia, a másság elfogadása, a minden gyermekre kiterjedő megértés és szeretet adja. Ezen kívül utal arra is, hogy annak ellenére, hogy Montessori elutasította a játékot, a Montessori Egyesület ezt a nézetet elutasítja, a hazai gyakorlatban pedig fontos szerep jut a játék mindennemű formájának. A cikk további részében a Montessori-alaptanfolyam bázisóvodájában tett látogatásról készített beszámolók is a módszer pozitív nevelői hatását támasztják alá: „*A rajzok változatosak, sokszínűek lettek. [...] békés légkörtől árulkodtak. [Egy kislány] egy hete kitaratóan [a bohóc szó kirakásával] foglalatoskodik. A gyerekek türelmesen vártak sorukra. Jól látszott, hogy alaposan ismerik a testek tulajdonságait, nekik az iskolában már biztos ismereteik lesznek.*” „*A feladatmegoldás nagy figyelmet, precizitást, összpontosítást igényelt. Élményszámba ment pontosságuk, nyugodtságuk, és az, hogy mindezt a legnagyobb természetességgel tették.*” A gyerekek „*közötti együttműködés magas fokáról árulkodik, hogy munkájukat beleegyező összenézéssel hangolták össze, gyorsan biztos kezekkel*” építkeztek. „*Nagy figyelemmel és egymást biztatva építettek. A fiúknak nem okozott gondot hibátlanul kirakni a párokat. Ügyesség, figyelem és csapatmunka kellett ehhez a mutatványhoz.*” „*A gyerekek közötti kapcsolat kiegyensúlyozott.*” Az óvó-

nő munkáját a következőképpen mutatták be: „Az önellenőrzés módszerével vezetted rá [a gyereket] megoldásának helytelenségére. Az óvónő segítségével újat tanult. Az óvónő apró lépésekben nehezítette a munkát. A figyelem hatékony megosztása példaértékű, minden erőfeszítés nélkül történik. Mindenkihez volt egy kedves szava, egy meleg mosolya vagy egy bátorító simogatása. A kapcsolat a gyerekek és az óvónéni között kiegyensúlyozott.” (Scherzinger, 2002. 255-259. o.)

2010-ben a *Fejlesztő Pedagógia* című folyóiratban Sasné Szűcs Emese mutatja be a Gyermekház Montessori Óvodában folyó munkát, ahol „a mindennapi életre készítik fel a gyermeket, ahol önállóan, önmagukban bízva, bátran kommunikálva képesek eligazodni az őket körülvevő világban”. A szerző kiemeli, hogy az alkalmazott program Montessori elvei és módszerei alapján került kialakításra, amelybe azonban az alapfelfogástól eltérően a játékot is integrálták. A gyermekek szempontjából kiemeli a Montessori-módszer hosszú távú pozitív hatását is, mert az ide járó gyerekek várhatóan „kiegyensúlyozott, derűs, önmagukban bízó, tanulni szerető iskolásokká válnak”, és a hagyományos iskolába járó gyerekekhez képest „személyiségfejlődésük harmonikusabb, életre való felkészültségük megalapozott, így kompetensebbé, sikeresebbé válnak iskolás és felnőtt korukban”. (Sasné Szűcs, 2010. 9-10. o.)

Montessori-pedagógia az iskolában

Az előzőekben Montessori pedagógiáját és módszereit az óvodai nevelésre vonatkozóan tárgyaló írásokat vettük számba, a továbbiakban az iskolai keretek közötti megvalósítást tematizáló cikkeket vizsgáljuk. Ebben a témában Montessori kozmikus nevelési koncepcióját középpontba helyező ismertetések és elemzések vannak túlsúlyban, ezek is jórészt egy szerzőtől, Németh Károlytól, aki az *Új Pedagógiai Szemlében*, az *Iskolakultúrában* és a *Fejlesztő Pedagógia* című folyóiratban nyolc publikációban foglalkozik a tudományok szerepével a Montessori-iskolákban. A témát feldolgozó első írás, ami 1995-ben jelent meg *Tudományok tanítása a Montessori iskolákban* címmel, kiemeli, hogy Montessori felfogásának egyik, a hagyományostól nagy mértékben eltérő eleme, hogy a tudományok tanításának megkezdését már óvodás korban javasolja. Hangsúlyozza, hogy kozmikus nevelési-oktatási rendszere mindig a konkrét élményen alapuló, önálló kutatást igénylő tanulásra épít, ahol a gyerekek „saját emberi potenciáljukat kihasználva békés, az én fejlődését alig korlátozó rendszerben szerezhetnek magas szintű tudást. (Németh, 1995c. 157. o.) Módszerének célja a széleskörű, filozófiailag, pszichológiailag, pedagógiailag, természet- és társadalomtudományilag megalapozott környezeti nevelés megvalósítása. (Kim – Németh, 1995. 48. o.) Nem csak a környezeti nevelés elméleti alapjait adja meg, hanem konkrét segítséget ad különböző módszerek alkalmazásához, mint az indirekt tanítás, többoldalú problémamegoldás és fogalomfejlesztés. (Németh, 1996b. 5. o.) A *Montessori-módszer és a tudományok* című cikkben a

Montessori-iskolát pozitívan ábrázolja, ami szerinte „*humanista iskolának tekinthető, amelyben a gyermek személyiségének a tiszteletben tartása minden szinten megnyilvánul, és kiterjed a pedagógus-pedagógus, gyermek-gyermek kapcsolatokra is*”. Az itt nevelődő gyermeknél elérhető, hogy „*összetett gondolkodásra képes, problémamegoldó, a másság elfogadását tiszteletben tartó, a természeti-társadalmi környezetre érzékenyen reagáló*” fiatallá váljék. A Montessori-pedagógus vonatkozásában pedig a tudományosságot és kutatást helyezi előtérbe, és kiemeli, hogy a tanítás során nem előadó, hanem indirekt módon, tudományos megfigyelés alapján, észrevétlenül tereli a tanulókat olyan területekre, ahol a további kutatások eredményt hozhatnak. Magát a mesterséget inkább művészetnek tartja, a pedagógust pedig tudóshoz hasonlítja. (Kim – Németh, 1995. 44. o.)

A módszer eredményességének alátámasztására pedig egyrészt arra utal, nemzetközi vizsgálatok igazolják, hogy a Montessori-iskolákban tanulók sokkal hamarabb szerzik meg az elvárható akadémikus tudást, és a tanulási motivációjuk sokkal erősebb, mint a hagyományos iskolák diákjai esetében. (Németh, 1995c. 157. o.) Ezen kívül külföldi és magyar pszichológiai és pedagógiai vizsgálatok eredményei is igazolják a sikerességét. (Németh, 1996c. 88-93. o.)

A hazai elterjedtségével kapcsolatban utal arra, hogy jellemzően óvodák alkalmazzák Montessori pedagógiáját, ilyen általános iskola azonban csak egy működik. Meggyőződése szerint Montessori módszere ennek ellenére sikerrel alkalmazható általános iskolában a környezetismeret tantárgynál, felső tagozaton pedig a földrajz, biológia, kémia, fizika és történelem órákon is, ami egyrészt a gyerekek magasabb szintű akadémikus tudásának megszerzését segíti elő, másrészt lehetőséget biztosít a szabad választáson alapuló tanulás megismerésére, és hozzájárul a kreatív problémamegoldás elsajátításához is. (Németh, 1995c. 163. o.) A Montessori kozmikus nevelési koncepcióján alapuló, a Montessori Oktatási Centrumban kipróbált curriculum kapcsán pedig hangsúlyozza, hogy a várt eredményt hozta: a gyerek belső motiváltsága és nyitottsága a kozmosz megismerésére erős, és mivel a természetes igényüknek megfelelően ismerik meg az összefüggéseket, ezért a megjegyzésük tartósabb. Utal arra, hogy a program egyes elemei, vonásai hagyományos iskolákban is alkalmazhatók, de ennek feltétele, hogy alsó- és felső tagozaton egyaránt arányos eloszlásban jelenjenek meg az egyes tudományok. (Németh, 1995b. 49. o.) Ezen kívül felhívja a figyelmet arra, hogy „*alkalmazása csak akkor eredményes, ha bevezetése előtt minél szélesebb körű ismeretekre tesznek szert a pedagógusok a módszerrel kapcsolatban*”. (Kim – Németh, 1995. 49. o.)

A környezeti nevelés mellett az iskolai gyakorlatban Montessori módszerének írás-olvasás tanításában való alkalmazásának tapasztalatairól számol be Kovács Éva az *Anyanyelv-pedagógia* című folyóiratban. Szerinte „*a mai pedagógusoknak is újszerű megközelítést, felfogást és eszközt kínál Montessori pedagógiája az írás, az olvasás és a nyelvtan tanításához*”. A bevezetés és az alkalmazás során szerzett tapasztalatairól beszámolva nem titkolja, hogy nem egyszerű és munka-

igényes, mert folyamatos tanulást, a módszer korszerű és helyes alkalmazásának megismerését és kitalasztását igényli. Ennek ellenére a pozitív hatásokra helyezi a hangsúlyt, amely szerint valóban szabadságot biztosít a pedagógusoknak és a gyerekeknek, folyamatos a visszajelzés a haladásról, stresszmentes, barátságos a környezet és biztosított a szabad mozgás lehetősége. Ezen kívül lehetőséget ad az egyéni ütemben történő fejlődésre, a személyre szabott tanulásra, és sikerélményt nyújt a gyerekeknek. A módszer eredményességét igazolja azzal is, hogy iskolájukban pozitív visszajelzéseket kapnak a középiskoláktól azokról a tanulóikról, akik Montessori módszerével tanultak, valamint, hogy a szülők és gyerekek körében is kedvelt a program, és igény van rá, mert már 10 éve folyamatosan indítanak Montessori-szemléletű osztályokat is a hagyományosak mellett. (Kovács, 2009)

Barbara Stein *A Montessori általános iskola elméletben és gyakorlatban* című könyve 2015-ben jelent meg magyar nyelven, amivel a szerző szándéka az volt, hogy az érdeklődő szülők, pedagógusok és hallgatók számára adjon gyakorlati útmutatót Montessori pedagógiájáról. A könyv leíró jellegű, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásával bemutatja a Montessori-pedagógia megvalósítását az általános iskolában. Mint a Montessori-pedagógia ismerője és alkalmazója, a gyakorlat oldaláról ismerteti a koncepciót és ezen keresztül tárgyalja annak elméleti hátterét. A könyv utolsó fejezetében tér ki Montessori pedagógiájának mai jelentőségére, és létjogosultságát azzal igazolja, hogy sok aktuális kutatás is alátámasztja Montessori felismeréseit és megfigyelésének eredményeit. A módszer alkalmazásával kapcsolatban pedig utal arra, hogy csak a maga komplexitásában alkalmazható, egyes elemeinek kiemelése a rendszerből és bevezetése hagyományos keretek között működő általános iskolában nem jár sikerrel. (Stein, 2015. 209-212. o.)

A Montessori-módszer középiskolai alkalmazásával kapcsolatban egy publikáció jelent meg az Új Pedagógiai Szemlében 1997-ben *Montessori-középiskola és a „Földgyermek” (Erdkinder) gondolat* címmel. A szerző szerint „*a Montessori-középiskola gondolata Maria Montessori megfigyeléseinek, tudományos pedagógiájának egyenes következménye*”, mivel előbb jöttek létre Montessori-középiskolák, mint ahogy arról Montessori írt volna. A középiskolára ugyanazok az elvek érvényesek, mint az óvodára és az általános iskolára, tehát a gyermekek kapcsolatba kerülnek a természetes környezettel és az ember alkotta világgal, a magas szintű tudás megszerzése pedig mindig konkrét élményeken és tapasztaláson alapul. A különbség a valódi munkában és a valódi kutatásban mutatkozik meg, ami csak a középiskolára jellemző. A hagyományos iskoláktól való különbség már a Montessori-curriculumokban is tetten érhető, mivel az egyes tudományterületeket nem különülten kezeli, hanem az ismeretek egymással fuzionálnak, Az ismeretek frontális bemutatása helyett pedig az élményen és kutatáson alapuló tanulást helyezik előtérbe. Németh Károly hangsúlyozza, hogy a Nemzeti alaptanterv már magában rejti a fúziós integráció lehetőségét, így a Montessori-pedagógia közoktatásbeli elterjedésére adott a lehetőség, de arra is rámutat, hogy Montessori-középiskola ala-

pítása nehéz feladat, mivel egyrészt csak erre alkalmas személyi feltételekkel (tapasztalat a Montessori-módszerrel kapcsolatban, kapcsolati háló középiskolákkal, egyetemekkel, kutatóintézetekkel), másrészt pedig megfelelő tervezéssel, segéd-eszközrendszerrel kell rendelkeznie az iskolának ahhoz, hogy sikeres és eredményes legyen. (Németh, 1997)

A Montessori-pedagógia a sajtóban

Kizárólag pedagógiai szempontból csak egy újságcikk, a Népszabadság online 2011. szeptember 21-i *Szabaddon* című cikke foglalkozik a Montessori-pedagógiával és a Montessori-iskolákkal. Az elméletre vonatkozóan a következő jellemző elemeket emelték ki a cikkben: *szabadság és függetlenség, de határok megtartása mellett, valamint az egyéni sajátosságok figyelembe vétele a gyermekek értelmi fejlődésében*. A mindennapi pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan az életkor szerinti *heterogén csoportokat*, a tevékenységi kínálatból történő *szabad választást és a felfedezést* mint a tanulási folyamat kulcselemét hangsúlyozták. Ezen kívül arra is utaltak, hogy Montessori pedagógiai rendszerét tudományos módszerekkel dolgozta ki, tudományos kutatás eredményeként jött létre.

A sajtó előszeretettel foglalkozik figyelemfelkeltő, botrányos dolgokkal, így nem meglepő, hogy a magyar sajtóban 22 írás jelent meg a budapesti Montessori-iskolában történt érettségi botrányral kapcsolatban. Ennek a 2008 nyarán megjelent cikksorozatnak a kiváltó oka az volt, hogy néhány szülő feljelentette a Montessori-iskolát az Oktatási Hivatalnál azzal, hogy a tanárok az akkori miniszterelnök, Gyurcsány Ferenc fiával kivételeztek, és segítettek neki az érettségi vizsga sikeres letételében, aminek következtében az Oktatási Hivatal vizsgálatot indított az iskolában. A botrányral és az Oktatási Hivatal vizsgálatával foglalkozó cikkekben kiemelték, hogy anomáliákat találtak az iskolában, a *tanárok nem rendelkeznek megfelelő végzettséggel*, és ezért a diákokat *nem készítették fel megfelelően az érettségire*. Ezen kívül említették, hogy felmerült a korrupció gyanúja is. A cikkekben a Montessori-iskolával kapcsolatban olyan kifejezéseket használtak, mint *botrányos érettségi és botrányos felkészítés az érettségire, hihetetlen hiányosságok és jogsértések*. A cikkek címeiben is az esetet *Montessori-esetként* emlegették, valamint gyakran a *botrány a Montessori-iskola és a Montessori-érettségi körül* címmel találkozhattunk. A negatív jelzők és kifejezések azonban egyetlen esetben sem a pedagógiai koncepcióra, hanem a nevezett iskolában lezajlott érettségire vonatkoztak.

A sajtóban részletesen tárgyalt botrány kapcsán Sindelyes Dóra a *Heti Világgazdaság* (HVG) 2008. augusztus 19-i számában ír Montessori pedagógiájáról és személyéről, kiemelve, hogy az érettségi körüli anomáliákról szóló írásokban pont a módszer lényegét hagyják figyelmen kívül. Ezt a hiányt pótolandó, *Önnevelés* című cikkében ír Montessoriról, akivel kapcsolatban kiemeli, hogy *még kortársai szerint is rendkívül ambíciós és határozott fellépésű pedagógusnő, világhírűvé vált*

nevelőnő volt. A módszerrel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy az egy idő után *nevelési tanácsgyűjteményből követendő metódussá* vált. Montessori pedagógiájának nemzetközi méretű elterjedése kapcsán említi, ehhez nagymértékben hozzájárult, hogy előadásokat tartott, kutatási eredményeit, pedagógiai koncepcióját és elveit pedig számos könyvben és tanulmányban tett közzé. A pedagógiai koncepcióra vonatkozóan megállapítja, hogy a reformpedagógiai mozgalmak kezdetén létrejött különböző koncepcióktól az különbözteti meg leginkább, hogy Montessori *természettudományos érvekkel is alátámasztotta a pedagógiai nézeteit*. Eloszlatja azt az alternatív oktatással kapcsolatos általános tévhitet is, hogy a Montessori-iskolákban *elbliccelik a játéknak álcázott tanulást, mivel a Montessori-pedagógia a gyermek belső motivációjára, természetes kíváncsiságára, felelősségérzetére alapoz, ami szeretetteljes és szabad környezetben tud leginkább kibontakozni*. A cikk kitér a koncepcióval szemben a neveléstudományi szakirodalomban is megfogalmazott kritikákra, hogy Montessori *nem ismerte fel a mese és a szerepjáték jelentőségét a gyermeki személyiség egészséges fejlődése szempontjából*. Még ugyanezen a napon megjelent egy írás a HVG hasábjain a Montessori-pedagógiával kapcsolatban *Kis térhódítás* címmel, amelyben röviden a magyarországi megjelenésével és elterjedésével, illetve ennek akadályaiival foglalkozik a szerző. Ebben Montessori az *elnyomottak szabadságáért küzdő, haladó szellemű demokratikus emberként jelenik meg*, pedagógiájának gyakorlati megvalósításával kapcsolatban pedig a szerző kiemeli, hogy a *szakemberek szerint az elmélet az óvodát és az általános iskolát lefedi, a középiskola viszont csak részleteiben kidolgozott*. A Montessori-intézményekkel kapcsolatban pedig arra utal, hogy közülük néhány fizetős, ezért az általuk nyújtott *speciális és toleráns* nevelés miatt az iskoláztatási gondokkal küzdő módosabb szülők íratják gyermekeiket ezekbe az intézményekbe.

A német nyelvű sajtóban is hasonló helyzettel szembesültünk, ahol pedagógiai szempontból szintén foglalkoznak Montessori koncepciójával, de itt is több cikkben tárgyálnak egy Montessori-óvodához köthető botrányt. A vizsgált napilapokban pedagógiai szempontból öt cikk foglalkozik a Montessori-pedagógiával, amelyek a módszert alkalmazó iskolákról kivétel nélkül pozitív képet mutatnak be az olvasók számára. Kiemelik, tudományos kutatások támasztják alá, hogy a *Montessori-iskolák, ahol a gyermekek fejlesztése a képességeiknek megfelelően történik, jobbak a hagyományos iskoláknál, az eredményeik pedig nem csak az iskolai teljesítmény tekintetében jobbak, hanem a szociális és kommunikatív képességek területén is jobban teljesítenek*. A Montessori-iskolákat *humánus és tanulásközpontú iskoláknak* nevezik, míg a *hagyományos iskolákat „vizsgáztató” iskoláknak* tartják.

Három cikk a német sajtóban is egy Montessori-óvoda alkalmazottja körül kialakult botrányral foglalkozik részletesen, aki a vádak szerint szexuálisan zaklatott gyerekeket. Ezekben az írásokban semmilyen utalás nem történik magára a Montessori-pedagógiára, nem hozzák összefüggésbe az alkalmazott tettet a koncepcióval és annak gyakorlatával, viszont az esetet a sajtóban minden esetben *Montesso-*

ri-esetként vagy *Montessori-perként*, *Montessori-affériként* említik, ami óhatatlanul is összefüggésre enged következtetni a felületes olvasó számára.

Összegzés

Montessoriról és pedagógiájáról a neveléstudományi irodalomban megjelent írások elemzésének eredményét összegezve elmondhatjuk, hogy egyértelműen pozitív képet közvetítenek az olvasó felé mind Montessori személyével, mind pedig a pedagógiai koncepciójával kapcsolatban. Maria Montessoriról mint bátor, merész, művelt, elkötelezett kutatóról és tudósról írnak a cikkekben, aki fáradhatatlanul dolgozott a pedagógia megújításán és elterjesztésén. Pedagógiai koncepcióját tudományosan megalapozottnak tartják, ennek pozitívumait emelik ki, és csak az írások kisebb hányadában találunk utalást arra, hogy Montessori nem mindegyik nézete fogadható el kritika nélkül, illetve, hogy a mai korban már egyes elvei meghaladottak, ezért módosításra, kiegészítésre szorulnak. Mindemellett azonban a cikkek egyhangúan azt az álláspontot képviselik, hogy a Montessori-pedagógiának helye van a 20. század végi és a 21. századi modern pedagógiában is, és alkalmas arra, hogy a nevelés-oktatás minden szintjén – óvodában, általános és középiskolában – alkalmazzák.

A Montessori-módszerek gyakorlati megvalósításával kapcsolatos írások is egyértelműen pozitív képet mutatnak be a Montessori-óvodák életéről, az oda járó gyerekek viselkedéséről. Hospitálásokról készített beszámolókkal, kutatási eredményekkel, elterjedtségét tanúsító számadatokkal támasztják alá a koncepció sikerességét és eredményességét. A gyakorlat kapcsán ennek ellenére nem hallgatják el, hogy alkalmazása nehéz feladat, és csak akkor sikeres, ha a pedagógusok a módszert, annak elméletét és gyakorlatát egyaránt, alaposan megismerik és elsajátítják, bevezetése után pedig következetesen alkalmazzák. Az iskolai keretek közötti gyakorlati megvalósítás esetében pedig Montessori alapelvei mellett a kutatásra, felfedezésre épülő tanulást, a problémamegoldást és a tudományok magas szintű elsajátítását emelik ki lényeges elemként. A részleges bevezetés mellet és ellene is találtunk érvet, de az iskolai alkalmazás esetében is hangsúlyozzák a módszer alapos ismeretének fontosságát.

A megjelent cikkekből látható, hogy elsődlegesen a botrányok foglalkoztatják a sajtót, és csak marginálisan érdeklődnek a Montessori-intézményekben folyó munka iránt. A botrányok kapcsán csak megnevezik azt, hogy az adott intézmény Montessori-pedagógiát alkalmaz, de magáról a koncepcióról nem nyilatkoznak. A pedagógiai szempontú írások pedig egységesen pozitívan nyilatkoznak a Montessori-intézményekről és az ott folyó munkáról, ami összhangban van a neveléstudományi irodalomban írottakkal.

Irodalom

- B. Méhes Vera (1991): *A Montessori-eszközök kiállítása ürügyén*. Óvodai Nevelés, 1991. 9. sz. 298-301. o.
- B. Méhes Vera (1992): *Vegyes csoport és szociális élet Montessori óvodáiban*. Óvodai Nevelés, 1992. 6. sz. 184-185. o.
- B. Méhes Vera (1994): *Montessori és a játék*. Óvodai Nevelés, 1994. 1. sz. 9-11. o.
- B. Méhes Vera (1995): *Montessori ünnepély a békére nevelésért*. Óvodai Nevelés, 1995. 10. sz. 371. o.
- B. Méhes Vera (2000): *Hétköznapok a Montessori-óvodában*. Óvodai Nevelés, 2000. 6. sz. 246-248. o.
- Burchard Erzsébet (1987): *Visszaemlékezéseim Montessori-módszerű magánóvodámra és magán-„népiskolámra”*. Pedagógiai Szemle, 1987. 12. sz. 1187-1207. o.
- K. Farkas Claudia (2015): *Olasz pedagógiai modellek*. Pécs, PTE FEEK, 9-16. o.
- Kim Rita - Németh Károly (1995): *A Montessori-pedagógia és a környezeti nevelés*. Fejlesztő Pedagógia, 1995. 5-6. sz. 43-49. o.
- Kovács Anna (1992): *A kezdet. Montessori-pedagógia a gyakorlatban*. Óvodai Nevelés, 1992. 3. sz. 86-88. o.
- Kovács Éva (2009): *Az olvasás és az írás tanítása Montessori módszerével a budapesti Batthyány Lajos Általános Iskolában*. Anyanyelv-pedagógia, 2009. 1. sz. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=154> Utolsó megtekintés: 2016. 08. 16.
- Kurucz Rózsa (1991): *Kenyeres Elemér és a Montessori módszer*. Óvodai Nevelés, 1991. 10. sz. 336-338. o.
- Kurucz Rózsa (2007): *Viták a Montessori-pedagógiáról (1910-1956)*. Neveléstörténet, 2007. 3-4. sz. 5-20. o. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=36&rid=1&id=311 Utolsó megtekintés: 2016. 08. 16.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 53-56. o.
- Németh Károly (1995a): *Első lépések a békére nevelés terén a Montessori elemi oktatásban Magyarországon*. Fejlesztő Pedagógia, 1995. 5-6. sz. 41-42. o.
- Németh Károly (1995b): *A földtudományok szerepe a Montessori Kozmikus Nevelés rendszerében*. Iskolakultúra, 1995. 13-14. sz. 40-49. o.
- Németh Károly (1995c): *A tudományok tanítása a Montessori általános iskolákban*. Iskolakultúra, 1995. 3-4. sz. 157-164. o.
- Németh Károly (1996a): *Kozmikus nevelés a Montessori-pedagógiában – Tanfolyami jegyzet*. Fejlesztő Pedagógia, 1996. 4. sz. 10-16. o.
- Németh Károly (1996b): *Kozmikus nevelés a Montessori-pedagógiában*. Fejlesztő Pedagógia, 1996. 4. sz. 5-9. o.
- Németh Károly (1996c): *A Montessori-módszer és a tudományok*. Új Pedagógiai Szemle, 1996. 6. sz. 88-94. o.
- Németh Károly (1996d): *A történelmi gondolkodás fejlesztése és módszerei a Montessori elemi iskolákban*. Iskolakultúra, 1996. 2. sz. 119-124. o.
- Németh Károly (1997): *Montessori-középiskola és a „Földgyermek” (Erdkinder) gondolat*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 1. sz. 57-68. o. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00001/1997-01-ta-Nemeth-Montessori.html> Utolsó megtekintés: 2016. 08. 16.
- Rajnai Judit (2002): *A Montessori-pedagógia fogadtatása a harmincas évek hazai pedagógiai sajtójában*. In: Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Európai kölcsönhatások, nemzeti sajátosságok. Osiris Kiadó, Budapest, 121-136. o.

- Sasné Szücs Emese (2010): *Montessori nyomdokain*. Fejlesztő Pedagógia, 2010. 4. sz. 8-10. o.
Scherzinger Mária (2002): *Tízéves a Magyarországi Montessori Egyesület*. Óvodai Nevelés, 2002. 7. sz. 255-257. o.
Stein, Barbara (2015): *A Montessori általános iskola elméletben és gyakorlatban*. Saxum, Budapest.

A magyar sajtóban megjelent cikkek

Magyar Hírlap www.magyarhirlap.hu

- Még vizsgálják a Gyurcsány fiú érettségijét*. 2008. 07. 17.
Tanár nélkül maturált Gyurcsány fia. 2008. 07.23.
Megbírságotlák a Gyurcsány fiú volt iskoláját. 2008. 07. 30.
Hiller és a furcsa matúra. 2008. 08. 01.
Látványos időhúzás folyik a Montessori iskola ügyében. 2008. 08. 05.
A befizetéssel együtt változtak az osztályzatok. 2008. 08. 06.
Hiller dönt a Montessori érettségi ügyéről. 2008. 08. 10.
Hiller ködösít és személyeskedik. 2008. 10. 02.
Montessori-ügy: bizonyíték van a csalásra. 2008. 10. 14.

Népszabadság Online www.nol.hu

- Az Oktatási Hivatal kivizsgálta a panaszokat a kormányfő fiának vizsgájáról*. 2008. 07. 21.
Egymillió forintos bírság a Montessori alapítványi iskolának. 2008. 07. 30.
Vesztegetés gyanúja miatt feljelentették a Montessori iskolát. 2008. 08. 01.
Az Unióhoz fordulnak a Gyurcsány-fiú érettségije miatt. 2008. 08. 02.
Az iskola, amely bukásra áll. 2008. 08. 03.
Szülők bosszúja lenne a Montessori-ügy? 2008. 08. 06.
Szürke zóna. 2008. 08. 06.
Montessori iskola: elutasították a feljelentést. 2008. 08. 07.
Montessori-vizsgálat. 2008. 08. 30.
Szabadon. 2011. 09. 21.

Népszava www.nepszava.hu

- Kivételezésre hivatkozva vitatták az érettségit*. 2008. 07. 21.
Megbírságotl Montessori iskola. 2008. 07. 31.
Vesztegetés gyanúja miatt feljelentették az iskolát. 2008. 08. 01.
Elutasította a főügyészség a feljelentést. 2008. 08. 07.

Heti világgazdaság www.hvg.hu

- Sindelyes Dóra: *A Montessori-módszer: Önnevelők?* http://hvg.hu/hetilap.szellem/200834_A_MoNTeSSoRIMoDSZER_onnevelok
A Montessori-módszer: Kis térhódítás. http://hvg.hu/hetilap.szellem/200834_Kis_terhoditas

A német sajtóban megjelent cikkek

Die Welt www.welt.de

Montessori Pädagogik ist Spitze. 29. 09. 2006.

Kreative Schule. 11. 12. 2006.

Unbeschwert lernen. 15. 03. 2009.

Der Spiegel www.spiegel.de

Kot mit Ketchup. 39. 1993.

Mißbrauch der Straffjustiz. 21. 1995.

Blind die Blinden angeführt. 22. 1995.

Commercial Schools in Hungary in the Age of Dualism

NAGY ADRIENN

The aim of this study is to introduce the operation of secondary commercial schools in Hungary in the age of dualism. The research has sought an answer, in one respect, to the question what significance commercial schools had in the Hungarian school market in the 19th century; in another respect, to the question what role these secondary commercial schools took in Hungarian vocational training; and last but not least, to the question what job opportunities secondary commercial qualifications afforded in the Hungarian labour market at the turn of 19th and 20th centuries.

Secondary Commercial Vocational Training in Hungary

In the beginning of the 19th century, Sunday schools were determinant in the Hungarian vocational training, however, as of the 1850s, more stress was laid on secondary vocational training. The first important step in this respect was the opening of the Commercial Academy of Pest in 1857. The operational principles of the school were established by the Partnership of Wholesalers and Industrialists of Budapest and the Civil Patented Commercial Association of Pest. Training at the institute was launched with a preparatory and three academic classes.

After the Settlement of 1867, when the development of the economy accelerated and the demand for qualified workforce increased even more, great leaps forward were made in the field of commercial vocational training as well. As a result of the parliamentary debates in 1872 about vocational training, the issue of commercial education was transferred from the authority of the Minister of Agriculture, Industry and Commerce to that of the Minister of Religion and Public Education. (see *Schack*, 1930. p. 257.) Ágoston Trefort, Minister of Rel. & Publ. Ed., enforced the first regulations for commercial schools in the same year (on 10th October 1872). According to those, Sunday schools and evening commercial schools were considered basic-level commercial institutions, where young people already working as apprentices could apply for. Beside basic-level vocational schools, there were three-year secondary commercial schools (henceforth: secondary commercial school) and upper commercial schools operating as well. The regulations concerning secondary commercial schools empowered them to operate as public schools, and placed them into a rank equal to that of grammar schools and secondary schools specialised in natural sciences, drawing and modern languages (henceforth: school of natural sciences). This meant that the students were granted all the favours that those of the other schools were (e.g.: one-year voluntary military service instead of the obligatory one). (see *Schack*, 1930. p. 259.) The schoolchildren who had completed the fourth form of a grammar school, a school of natural sciences, or a se-

condary school of practical and general knowledge (henceforth: practical school), also the boys who had turned 14 and had passed the entrance exam could apply for admittance to secondary commercial schools. In 1881, the regulations were supplemented with the clause that the one-year voluntary military service applied only to those who had successfully completed the first four forms of any of the above-listed schools, and had passed the final exam at the end of their studies at a secondary commercial school. As of the mid-1880s, owing to the great interest in this school type, more and more such schools were established country-wide. The number of students learning in these schools increased right after schools of natural sciences were changed to be eight-form in 1878, which lengthened the period of study there. Another influencing factor might be that secondary commercial schools were preferred instead of the two upper forms of six-form practical schools, as the previous ones provided a qualification in addition to general knowledge, which afforded more opportunities for finding a job. As a consequence of this, among others, practical schools, which were transformed to be six-form by the Public Education Act of 1868, were run with only four forms in practice, for the two upper classes were attended by too few students. The boys' practical schools where the fifth and sixth forms weren't eliminated offered industrial, commercial or agricultural courses in these two upper classes. Contrary to schools of natural sciences, studies in secondary commercial schools ended one year earlier, besides, the right to one-year voluntary military service, which was a basic criterion of becoming a gentleman, was gained by finishing the latter ones as well. The popularity of this school type increased even more when the Act on the Qualification of Civil Servants was passed in 1883, which ensured students finishing a secondary commercial school the same rights as those finishing a (regular) secondary school. That is, finishing a practical school was equal to finishing a lower secondary school from the aspect of employment in civil service, and finishing a secondary commercial school was equal to completing all eight forms of a grammar school or school of natural sciences. (see *Nagy*, 2000. p. 1314.) Ministerial Decrees No. 28 093 of 29th July 1884 and No. 29 801 of 3rd August 1885 brought about new changes in the principles and curriculum of commercial schools. (see *Mészáros*, 1991. p. 65.) In accordance with the decrees, schools related to practical schools were considered secondary commercial schools as well.¹ The number of such "related" schools was rather small: at the turn of 19th and 20th centuries, only one fifth of all schools were connected to practical schools, and only ten out of these were related in their premises or direction.

¹ A „related” practical school refers to the type that offered a commercial course in the fifth and sixth forms, or, as of 1885, supplemented these two upper classes with a third one, thus changing them into a three-year commercial school. There were differences among „related” schools, however, in the form of their relation to practical schools. Either the curriculum of the practical school was connected to that of the commercial course, or the commercial school and the practical school were operated on the same premises and had joint management, while their curricula were independent of each other.

(see Schack, 1930. p. 264.) The syllabus of secondary commercial schools was divided into two main, compulsory parts: that of the general subjects (Hungarian language, literature, German language, French language, history, mathematics, physics, commercial geography, chemistry and technical studies in chemical industry, and calligraphy) and the professional subjects (commercial mathematics, bookkeeping, commercial correspondence, knowledge of wares, law on bills and commercial law, national economics, public finance and financial studies), but there were also optional subjects (practice in chemistry, and office practice). Upon the decree of 1885, the school-leaving exam agreed with the final exam.

As of the 1890s, secondary commercial schools became more and more popular with students, consequently the number of schools and students increased. In the mid-1890s, there were already 37 commercial schools teaching 5810 students. (see *Schack*, 1896. p. 51.) Decree No. 44.001 issued by Gyula Wlassics, Minister of Rel. & Publ. Ed., in 1895 made a significant change in this field. In accordance with that, the school type names used till then (secondary commercial school, commercial academy, and upper commercial school) were abandoned, and the unified name of upper commercial school was introduced.² From among the academies operating in Hungary, only those in Budapest and Cluj-Napoca could keep their academic title. There was a change made in the supervision of schools as well, since it was transferred from under the authority of school inspectors to that of the director general responsible for commercial schools. A new curriculum was introduced in the same year, which included two new compulsory subjects: religious education and office practice, and which increased the number of lessons in foreign languages and commercial subjects in contrast to that in natural sciences. Entrance exams were eliminated. Students were admitted after finishing the first four forms of a secondary school or practical school, and completed their studies at the end of the third year. Under the decree enacted in 1895, final exams taken at this stage were officially called school-leaving exams.³ While school-leaving certificates issued by upper commercial schools and secondary schools practically agreed in terms of privileges, there were great differences between them concerning further education. The certificates of the previous ones didn't afford the same opportunities to continue studies as those of the latter ones, just as in the case of grammar schools and schools of natural sciences. Students having secondary commercial qualifications could continue their studies only at commercial academies, due to which this school type provided rather few alternatives to the youth. Therefore, it is no won-

² Organisation of Commercial Schools. Press of the Hung. Royal Univ. of Natural Sciences. Budapest, 1895. p. 60.

³ Earlier, only final reports issued by academies had been called school-leaving certificates, studies at other secondary commercial schools had ended by final exams, which had been considered equal to school-leaving exams in certain respect.

der that a considerable number of these students found employment and didn't want to engage in further education.

The number of students finishing upper commercial schools continuously increased: 236 in 1884, 586 in 1890, 1023 in 1895, and 1414 in 1901 (see Schack 1903, p. 79). Reviewing the data of the academic year of 1900/01, you will see that, out of the 3290 school-leavers of all the 198 secondary schools in Hungary, there were 1414, that is 42% passing their exams in any of the 37 upper commercial schools.⁴ Beside the relatively high number of school-leavers, the increase in the number of students indicates the popularity of this school type as well.⁵

Table 1. *Number of boys studying at secondary schools between 1880-1910.*
(see Karády, 1997. p. 178.)

<i>Year</i>	<i>Commercial Schools</i>	<i>Schools of Natural Sciences</i>	<i>Grammar Schools</i>
1880	688	5098	33 399
1890	2900	7300	35 971
1895	2854	8800	40 483
1900	5269	9686	49 464
1910	8308	10 668	60 613

Higher-Level Commercial Training

In 1883, the Commercial Academy of Budapest launched its One-Year Commercial Course for those having a secondary-school certificate, in order for the students to acquire the commercial knowledge they lack. In 1900, this course was terminated and a two-year academic (college) programme was offered instead to those wishing to continue their commercial studies at higher level, which raised the Commercial Academy of Budapest to college rank. The course had altogether 859 students during the 17 years it was conducted. (see *Schack*, 1930. p. 397.) Short after the launching of the programme in Budapest, the two-year Eastern Commercial Course was introduced in 1891 under the direction of the same academy. As of 1899, this training was organised by a new independent state institution, the Eastern Commercial Academy of college rank. The school was opened with the primary aim that students, apart from mastering Eastern languages, should get acquainted with the conditions of production in the neighbouring countries, thus helping trade in the area. In this way, they could contribute to promoting commercial relations with the „East” yearned for by the state. During the 28 years of its operation,

⁴ The number of students finishing upper commercial schools continued to increase in the following years: between 1901-05, 1566 from among 5667 school-leavers; between 1906-10, 1841 from among 6474; and between 1911-14, 2536 from among 7823 (see Nagy, 1999. p. 41.).

⁵ The number of students attending commercial schools increased to more than tenfold between 1880 and 1910 (from 688 to 8308), and got near to that of students attending schools of natural sciences (10 668 in 1910).

30 students on average completed the programme at the academy a year, an average 50% of whom worked in the trade with the East. (see *Schack*, 1930. p. 399.) The Academic Course at Cluj-Napoca commenced in 1902, and was similar to that of the Commercial Academy of Budapest. While the academies in Budapest and Cluj-Napoca were established by local organisations, the Export Academy of Fiume (Rijeka) opened in 1912 was operated, similarly to the Eastern Commercial Academy, as a state institution. Its main task was to impart knowledge essential for overseas trade to students having finished secondary school.

Gyula Wlassich, Minister of Rel. & Publ. Ed., regulated the operation of academies in his Decree No. 13.315 of 9th March 1900. (see *Schack*, 1930. p. 399.) In accordance with that, only students having finished secondary school or commercial school could apply. During the two-year training, lectures of minimum 60 lessons on trade and economy had to be delivered to students beside the practical seminars held, which ensured the high standard of education. The students of the commercial academies in Budapest and Cluj-Napoca typically arrived from the surrounding regions and found employment also in the area after taking their degree. The educational structure and standard of the two institutions were similar, however, there were great differences in the social background of their students. (see *Lengyel*, 1989. p. 120.) While significantly many of those completing their studies in Cluj-Napoca worked as civil servants and bank-clerks of lower ranks, 50% of those earning a diploma in Budapest became owners or directors of industrial, commercial or financial businesses or enterprises, and only 10% of them became civil servants. (see *Lengyel*, 1989. p. 120.)

Table 2. *Professional distribution of students taking their degree in the Commercial Academy of Budapest and that of Cluj-Napoca in 1894/95. (see Lengyel, 1989. p. 121.)*

<i>Position</i>	<i>Commercial Academy of Budapest %</i>	<i>Commercial Academy of Cluj-Napoca %</i>
Banker, bank executive / official	10	3
Bank-clerk	18	32
Businessman / entrepreneur, manager / managing director	16	-
Company official	16	2
Tradesman / merchant (self-employed)	23	9
Commercial official	5	5
Landowner, farmer / smallholder	4	5
State and local community official	1	23
Railway official	3	8
Other (teacher)	4	5

<i>Position</i>	<i>Commercial Academy of Budapest %</i>	<i>Commercial Academy of Cluj-Napoca %</i>
Soldier	-	8
Altogether	100	100
Study trip abroad	29	43

Commercial and economic studies could also be pursued at the Department of Economy of the Hungarian Royal Technical University, which was established in 1914 with the aim of training experts in economy by imparting theoretical and practical economic knowledge. However, only students having completed a two-year course at a commercial college (academy) could apply. When finishing this one-year course at the technical university, students were awarded a degree in economics, similar to that conferred in engineering, and could also study one year further for a doctorate. (see *Orosz*, 2003. p. 89.)

Organising Commercial Vocational Training for Women

The first official statement that there was a pressing need for organising vocational training for women was made on Aladár György's motion at the Congress of Craftsmen in July 1879. For in earlier years, girls had had the opportunity to gain basic commercial knowledge only at private courses. As of the 1870s, girls finishing public elementary schools and demanding more education could study at practical schools, upper schools for girls, boarding-schools for girls, or teacher-training schools, since there were no secondary (grammar) schools for girls at this time yet. (see *Kéri*, 2008. p. 102.). The first independent commercial course was introduced in the girls' practical school of the 5th district in Budapest in the autumn of 1888. In the first two years, commercial subjects were taught for six months, then, from 1890, for eight months a year. There was great interest in the course from already the first year, which played a significant role in its being granted the right to operate as a public school by the Minister of Rel. & Publ. Ed. in 1890. The organisation of commercial courses for women was regulated by Count Albin Csáky in his Ministerial Decree No. 59.258 of 15th March 1891. (see *Schack*, 1896. p. 116.) According to this, instruction lasted eight months a year, from 1st October to 31st May. The following subjects were taught: commercial mathematics, bookkeeping, knowledge of bills and trade, office work and correspondence, knowledge of wares, commercial geography, and calligraphy. Girls under 18 having completed the fourth form of a practical school or upper school for girls or having passed the entrance exam could apply. The interest in commercial training for girls is evident from that in the school year of 1891/92, such courses were introduced in local girls' schools in 16 towns in Hungary (Debrecen, Győr, Kaposvár, Miskolc, Oradea, Cluj-Napoca, Pécs, Bratislava, Sopron, Szeged, Timișoara, Zalău, Novi Sad, Hlohovec, Rijeka, and Buda-

pest). 6% of the girls enrolled were under 15, 62% were above 15, 29% above 17, and 3% above 18. According to the statistics of this school year, 47% of the girls completing their studies found employment mostly at shops and post offices. From among those, 170 girls worked for “strangers”, while 53 had a job in their parents’ or husbands’ shop. Although the interest in such courses was intense and the number of applicants was high, 8 of the 17 courses were cancelled the next school year (while 6 new ones were launched). The reason for this, among others, was that there were much more courses introduced than needed by the labour market at that time, therefore, the majority of the girls completing their studies could not find a job in the given town or its surroundings. In spite of this, the number of students increased year by year: there were 405 girls enrolled in 15 schools in the school year of 1892/93, 450 girls in 13 schools in 1894/95, 592 girls in 16 schools in 1895/96, and 940 girls in 17 schools in 1898/99. (see *Felkai*, 1994. p. 118.; *Schack*, 1903. p. 125.) Considering the position of women in the society of the time, we should be also aware of that only 70% of the girls enrolled with the aim of having a trade to be able to earn a living, and about 50% of those found employment at the turn of the century.

The first independent, three-form commercial school for women was opened in Bratislava in 1909. Girls were given the opportunity to take a commercial school-leaving exam as of 1912. It should be emphasised, however, that the school-leaving certificate for girls, who could take this exam only as private students between 1883-1896, was not equal to that for boys until the Secondary School Act of 1934. It is well known that, initially, this inequality formed the basis for excluding women from college and university studies.

Social Composition of Students of Commercial Schools at the Turn of the Century

There were 37 commercial schools operating in Hungary at the turn of the century, which can be divided based on maintenance as follows: 19 state, 7 community, 6 council, 2 denominational, and 3 private schools. They were attended by altogether 5701 students, 1755 of whom were studying in Budapest. 65% of all students had attended practical schools, 20% had attended grammar schools, and 15% had attended schools of natural sciences previously. (see *Schack*, 1930. p. 64.)

The denominational distribution of students was the following: 47% Jewish, 34% Roman Catholic, 7% Lutheran, 6% Reformed, 5% Greek Orthodox, and 1% Greek Catholic. The over-representation of Jewish students was not exceptional, as they were represented at secondary schools at a rather high rate as well (23%). The relatively low number of Christian students was due to that by finishing a secondary commercial school, students didn’t qualify for “high life” jobs, so these schools were not enough “noble” for them. The high rate of Jewish students at secondary and higher education institutions issued partly from that the level of one’s educa-

tion was closely related to their social status in the Jewish society. „*Profound respect could be earned only through intellectual achievement, since property, being uncertain in uncertain legal circumstances, was not enough in itself.*” (Bányai, 2005. p. 15.) Traditional Jewish families applied rational strategies when choosing schools, so parents possibly enrolled their children in schools in which, apart from gaining higher social prestige, they could learn a trade as well. This is clear from that in 1894, the rate of Jewish students was 18% at boys’ grammar schools, while it was 38% at schools of natural sciences, which gave more practical training. (see Karády, 1997. p. 85.) There is an evident link between the rate of 47% of Jewish students at commercial schools and the rather significant representation of Jewish people in the economic life of the age. All the Jewish families cherishing traditional values and living mainly on trade that could not afford or did not want to enrol their children in Christian grammar schools showed a preference for commercial schools to be attended after finishing a practical school, as such schools, even if not too many, were maintained by the Jewish community too. By finishing such a school, their children not only learned a trade but also received a school-leaving certificate, which ensured their upward mobility in society. We should be aware of that it was of prestige for families living on trade, whether Jewish or not, if their children had such a certificate, for the status of these people had been traditionally very low on the prestige scale of occupations in the high classes. (see Karády, 1997. p. 53.) It is an indisputable fact, however, that, compared to families of other religions, Jewish parents were more ambitious to get their children to attain higher qualification than themselves.

When reviewing the occupation of the parents of students attending commercial schools at the turn of the century, we will find, not surprisingly, that 32% of the parents were tradesmen, 20% were intellectuals, 18% were craftsmen, 14% were local farmers, 8% were of independent means (landowners), and another 8% had other jobs to make a living.

Considering the denominational distribution of students of women’s commercial courses, we will also find that the rate of Jewish students was high there as well (33%), but the majority of students (50%) were Catholic, and there were 16% Lutherans and 1% Greek Catholics.⁶ 36% of the parents were intellectuals, 29% were tradesmen, 16% were craftsmen, 8% were independent owners, 3% were local farmers, and 8% had other jobs to make a living. Contrary to boys’ parents, the majority of girls’ parents had intellectual jobs. This difference in the social background might be due to that the more educated their fathers were, the greater opportunity girls had to study further at secondary or higher level, but establishing the truth of this assumption requires further research.

⁶ Statistical Annals of Budapest Capital City. 1900/01. p. 138-143.

Jobs Taken between 1860-1901 by Students Having Finished Commercial Schools

There were altogether 16 968 students finishing commercial schools in Hungary in the second half of the 19th century. 448 of them died before being employed, and the job of 2107 former students was unknown (see Vincze 1930, p. 334). Based on the data available, 52% of those finishing commercial schools could find proper employment in trade (24% worked in goods commerce, 21% in banks, and 6% for insurance companies). Another 37% of them primarily made use of their commercial knowledge at industrial companies, in the civil service, at transport companies, and in agriculture as accountants or controllers. Consequently, 11% of those having commercial qualifications decided to take a completely different job. These data allow for the conclusion that commercial qualifications gave the young not only social prestige but secure job opportunities as well. A significant part of those finishing a commercial school immediately found a job and usually became independent at the age of 28, while others continued their studies at a commercial academy, after the completion of which they went to work in another town or country, following the tradition of guilds. (see *Lengyel*, 1989. p. 117.) Considering the outcomes of György Lengyel's research on the economic elite, which show that 13% of the managerial positions in economy after the First World War were taken by people having finished a commercial school or commercial academy, it is even more evident that a school-leaving certificate issued by a commercial school offered better employment opportunities in Hungary at the turn of the century than that of a grammar school.

Summary

Studying commercial schools operating in Hungary in the 19th century, the data throw light on that despite commercial vocational education was given a powerful stimulus only after the Settlement of 1867, by the end of the century, commercial schools gradually became more popular with pupils wishing to continue their studies at secondary level. In certain respect, commercial schools were classified as secondary schools after the Secondary Education Act was issued in 1883, under which students finishing a commercial school gained the same rights as those finishing a secondary school. The popularity of commercial schools was owing to, on one hand, that training there was one year shorter than at other secondary schools, even though school-leaving certificates issued there offered rather limited opportunities for continuing studies; on the other hand, that social privileges granted by such a certificate were practically the same as those granted by certificates of other secondary schools. Another factor to be taken into account is that at that time, finishing a commercial school not only meant upward mobility in society for the young but also afforded relatively good employment opportunities, ensuring to earn

a fair living as well. Based on the above, it can be stated that in addition to their role in vocational training, upper commercial schools played an important part in secondary education.

Bibliography

- Bányai, V. (2005): *Jewish Education in Hungary between 1790-1850*. Gondolat, Budapest.
- Felkai, L. (1994): *Education in Hungary around the Millenium*. OPKM, Budapest.
- Karády, V. (1997): *The School System and Denominational Inequalities in Hungary (1867-1945)*. Replika Kör, Budapest.
- Karády, V. (2000): *Jewry and Social Inequalities (1867-1945)*. Replika Kör, Budapest.
- Kéri, K. (2008): *Ladies with Parasols. Women in Hungary in the Age of Dualism*. Pro Pannonia, Pécs.
- Lengyel, Gy. (1993): *Multipositional Economic Elite between the Two World Wars*. Eötvös Loránd Tudományegyetem (Eötvös Loránd University), Budapest.
- Lengyel, Gy. (1989): *Entrepreneurs, Bankers, Businessmen. The Hungarian Economic Elite in the 19th and the First Half of the 20th Centuries*. Magvető, Budapest.
- Lánczy, L. (1903): *Proposal for the Reform of Commercial Vocational Training*. Budapesti Kereskedelmi és Iparkamara (Budapest Chamber of Commerce and Industry), Budapest.
- Matlekovits, P. (1872): *Commercial Vocational Training*. Athenaeum, Pest.
- Mészáros, I. (1991): *School Types in Hungary between 996-1990*. OPKM, Budapest.
- Nagy, P. T. (1998): *Curriculum Policy at the End of the Century*. *Educatio*, Nr. 4. p. 657-677.
- Nagy, P. T. (2000): *Formulation of the Secondary School Policy in 1920s*. *Századok*, Nr. 6. p. 1313-1334.
- Orosz, L. (2003): *A Brief History of the Industrial, Agricultural and Commercial Vocational Training in Hungary*. OPKM, Budapest.
- Pólya, J. (1896): *History of the Civil Commercial Association of Pest and the Partnership of Wholesalers and Industrialists of Budapest*. Franklin-Társulat Nyomdája (Press of the Franklin Company), Budapest.
- Schack, B. (1903): *The Past and Present of Commercial Schools in Hungary*. Lampel Róbert könyvkereskedése (Róbert Lampel's Bookshop), Budapest.
- Schack, B. (1896): *Commercial Schools and Their Teachers at the Millenium*. Lampel Róbert, Budapest.
- Schack, B.; Vincze, F. (1930): *Development and Current State of Commercial Education in Hungary*. Franklin-Társulat (Franklin Company), Budapest.

Lebensreform und Ritualität am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ungarn

NÉMETH REGINA

Einleitung und Themenbezeichnung

Es kann festgestellt werden, dass sich die am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts entstandene Lebensreform, die anknüpfenden gesellschaftlichen Reformen von der Massenkultur und von der gesellschaftlichen Norm unterscheiden. Im Zentrum steht nicht die Übung der gewöhnlichen Konventionen, sondern die Reform, die Selbstreform und die Selbsterziehung. Ich zitiere die Worte von Jenő Boér: „*Wer... Mensch sein/werden möchte, handelt er so. Die äußeren Auseinandersetzungen werden reformiert... und der Geist wird in den anderen Menschen und an sich.*“ (Boér, 1906) In die Mittelpunkt kommt der Gedanke der Selbsterlösung, die im Alltagsleben der auf dem Lande zustande kommenden Kommunen und die Dokumenten beobachtet werden können. Diese Gruppen stellten die äußeren Änderungen in den Vordergrund nicht, sondern sie danken so, dass die Änderungen von innen an einem Beispiel, mit dem Reform ihres Lebenswandels zustande gebracht werden müssen. So knüpfte die sogenannte „neue“ Spiritualität, Theosophie und Antroposophie an der Lebensreform an. Durch die „neue“ Spiritualität verwirklichten sich der neue Kontakt zwischen den Menschen und der Natur, und dadurch die individuelle Religion. (vgl. Skiera; Németh; Mikonya, 2006. S. 32.) Zu der Lebensreform gehören die nächsten Reformbewegungen: Körperkultur, Turn- und Sportbewegungen, Kleidungsreform, die Reform des Kommerzes, Naturheilkultur, Vegetarianismus, Nacktkultur, Antialkoholismus usw.

Es kann gefragt werden, warum die Lebensreform mit der Ritualität zusammengeknüpft werden muss. Nach meiner Hypothese waren sowohl die Lebensreform als auch die anknüpfenden Bewegungen in einer marginalen Position, sie funktionierten in der Gesellschaft als Gegenkultur. Diese verschiedenen Gruppen sind ähnlich, sie kamen nämlich zustande, da sie mit den damaligen gesellschaftlichen Normen nicht zufrieden waren, sie identifizierten sich mit den Massenmechanismen und dem System nicht. Auf diese Situation antworteten sie so, dass sie aus der Gesellschaft auswanderten. Sie verwirklichten so einen eigenen charakteristischen Lebensstil und später kehrten in die Gesellschaft zurück. Diese Situation stellt der rituelle Vorgang von Turner richtig dar. Skiera schrieb vom „Evangelium des Dritten Weges“, dadurch neue Menschen und neue Gesellschaft ins Leben gerufen werden. (vgl. Skiera; Németh; Mikonya, 2006. S. 31.) Meiner Meinung nach ist die Gödöllőer Künstlerkolonie ein Versuch, für die Verwirklichung der neuen Menschen. Die nach Gödöllő ausgewanderten Menschen lehnten mit der Auswanderung alles ab, was die Gesellschaft und die Masse darstellte.

Theoretische Grundlegung

Liminalität, temporären Riten anhand Gennep und Turner

Arnold van Gennep erschaffte in seinem Werk *Átmeneti rítusok* (Gennep, 2007) die Kategorie des temporären Ritus, den die Scheidung von unserem persönlichen Bereich, der Distanzierungsprozeß, das Leben in einer neutralen Welt charakterisiert. Die marginale Position ist ja zeitweilig, wir kehren in die alte Welt zurück, aber unser Identität sich verändert durch die Grenzsituation. (vgl. Gennep, 2007)

Gennep konzentrierte sich auf die Individuum, breitete aber Turner die Frage des temporären Ritus auf die Gesellschaft aus. (Turner, 2002) Die Gesellschaft ist so ein zyklischer wechselnder Vorgang zu nennen.

Blicken wir kürzlich über, was Liminalität bedeutet! Die Eigenschaften der liminalen Personen sind unstabil. Sie haben keine stabile Position, kein Eigentum, keinen gesellschaftlichen Rang. Sie tragen einfache Kleidungsstücke, um keine Different untereinander zu sein. Es scheint so, als ob sie von allem aberkennt würden, um neue Identität in der Grenzlage zu finden. Ihr Leben verändert sich und bekommt einen neuen Inhalt. (vgl. Turner, 2002) Nach Turner „bringt die Kultur die gesellschaftlichen Unterschiede zustande, und auch die Kultur aboliert diese Differenzen durch die Liminalität“. (Turner, 1997. S. 694.) Also das Leben in einer Kommune ist Dasein ohne Hierarchie und Unterschiede. Die Künstler dürsten nach die Kommune, um die liminale Phase zu verallgemeinern. (vgl. Turner, 1997. S. 702.)

Kommunität wird in der liminalen Phase verwirklicht, also Turner charakterisiert Kommunität als ein Gesellschaftsbild der liminalen Phase. Die sogenannte Kommunität ist eine strukturlose Gemeinschaft, in der die Menschen gleich sind. Obwohl es ein oder zwei Führer hat. Seine Rolle ist, die Rituale zu leiten. Daraus folgert sich, dass sich ein System in der strukturlose Gemeinschaft auch herausbildet. Dieses System bestimmt die Kontakte unter den Personen.

Die Eigenschaften der Liminalität und auch Kommunität können wir aufreihen: Geschlechtlosigkeit, Anonimität, Gleichheit, Homogenität. Es ist wichtig, die geschlechtlichen Differenze zu minimalisieren, die gesellschaftlichen Unterschiede zu verschwinden. So können wir erklären, warum die Kleidung der Gödöllőer Künstler so einfach war. Diese Kleidungsstücke stellen keinen gesellschaftlichen Status dar. Das Eigentum entsagen sie oder sie haben gemeinsame Güter. Nach Turner kommt die Kommunität wegen einer bedeutenden historischen Situation zustande. Aber diese als Kommunität funktionierenden Gruppen bestehen nicht lange. Die Ursache ist, dass die Struktur und Kommunität einander überwechseln müssen. Turner schreibt das gesellschaftliche Wesen als dialektischer Vorgang, der die Erfahrung des oben und unten, Kommunität und Struktur, Gleichheit und Ungleichheit enthält.

Die temporären Riten charakterisieren drei Phasen: erste ist der Distanzierungs-

prozeß, zweite ist die Marginalität oder marginale Phase, und die dritte ist die Integration. Über den Distanzierungsprozeß können wir nicht nur bei einem Individuum sondern auch bei einer Gruppe sprechen. Es bedeutet die Scheide von der Gesellschaft, der Kultur. Die zweite Phase, die Marginalität unterscheidet sich wesentlich von den alten Lebenssituationen und den künftigen Lagen. Diese Phase wird individual genannt. In der dritten Phase findet der Übergang statt. Das veränderte Subjektum oder Gruppe – mit seinem neuen Status – kehrt in die alte, aber veränderte Gemeinschaft, in die Gesellschaft zurück.

Meiner Meinung nach ist die Theorie von Turner und Gennep auch bei dem am Anfang des 20. Jahrhunderts zustande kommenden Gruppen anwendbar. In der zweiten Teil meiner Arbeit versuche ich herauszuarbeiten, wie Jugendstil, Anarchismus und die Gödöllöer Künstlerkolonie herauskommen.

GEGENKULTUR, SUBKULTUR

Das Leben der Gesellschaft steht aus verschiedene Phasen: Krieg und Frieden, Zufriedenheit und Unzufriedenheit. Schon am Anfang der Geschichte finden wir Hinweise, dass die Menschen mit dem Leiter, dem König, dem Kaiser nicht zufrieden waren. Merton R. K. schrieb unter Anrufung Freud, dass eine menschliche Eigentümlichkeit die Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Struktur sei. Der Ziel von Merton ist, darzulegen, warum einige Individuen nonkonformische Verhaltensweise zeigen, was für eine gesellschaftliche Struktur die Menschen übermöglichen kann. (vgl. *Merton*, 2002. S. 216.) Diese nonkonformische Verhaltensweise kann Subkultur oder Gegenkultur genannt werden.

Über die zwei Definitionen kann festgestellt werden, dass die Soziologen erst im Jahrzehnt 1960 die Nutzung dieser Begriffe begannen, und sie sprachen über Subkultur und Gegenkultur. Klaniczay denkt 'Subkultur' sei ein schlechtes Wort, denn es bedeutet 'unter Kultur', also es hat eine qualifizierende Funktion. (*Klaniczay*, 2003) Es ist nicht sicher, dass die Subkultur schlechter wäre, als die Kultur, sogar gibt es solche Fälle, dass genau die Subkultur einen höheren Wert hat. Klaniczay erwähnt gelegentlich die Subkultur die kulturalischen Bewegungen, die Arbeitskultur, die jugendliche Kultur und das künstlerische Avantgardismus, und er betont die Gemeinschaft, bzw. die Werte. Aus der Hinsicht der Gegenkultur schrieb er, dass die Wurzel in ein sehr alten Zeitalter zurückreichen, seiner Meinung nach könne der Ursprung der Gegenkultur ja auch schon bei den antiken Philosophen und Kirchenvätern aufgefunden werden. (vgl. *Klaniczay*, 2003. S. 21-22.)

Dániel Bíró nutzt das Wort 'Gegenkultur' im ausgedehnten Sinne: er denkt an die Rebellion der Jugendlichen, die Bürgerrechtsbewegung der Schwarzen, die Frauenbewegungen und die Erscheinung der kulturellen Reform. (vgl. *Bíró*, 1987. S. 11.) Bíró schrieb, dass die in Amerika hervorbringenden Bewegungen sofort in Westeuropa, dann auch in Osteuropa erschienen. Er charakterisiert diese Aktionen so,

dass sie sich anstatt der technischen Zivilisation zu den Künsten wandten. Die Vertreter der Bewegung suchten die Weise des Selbstaudruckes in der Musik, Malerei und Literatur. Für die Jugendlichen wurde die menschliche Gesellschaft und die Kontakte sehr wichtig, es zeigt gut z. B. die Blumenkind-Bewegung.

Bíró führte die Worte Yingers an, wer über drei Typen der Subkultur spricht. Der erste Gruppe gehören die panhumanistischen Erscheinungen, der zweite die normativen Systeme der kleineren Gesellschaftsgruppen, die betonen, warum sich die Gruppe vom Ganzen der Gesellschaft unterscheiden. In den dritten Typ kann das Normsystem gereicht werden, das mit der Gesellschaft entgegensteht. Die Letzterwähnte wird von Yinger Gegenkultur genannt, er hebt den Gegensatz zwischen der Gesellschaft und der Gegenkultur heraus. (vgl. *Bíró*, 1987. S. 22.) Yinger wollte die Definition der Gegenkultur vor allem für die kriminellen und ausflippen Gruppen benutzen. (vgl. *Bíró*, 1987. S. 23.) Der Kernpunkt der Subkultur formulierten die Wissenschaftler auf verschiedener Weise, am Anfang knüpften sie den Begriff Subkultur mit der Kriminalität zusammen. Aber Cohen hob die Werte heraus, und er interpretierte sie als Wege zur Selbstverwirklichung. (vgl. *Cohen*, 1969. S. 273.) Bíró hält die Gegenkultur für eine solche Subkultur, die mit der dominanten Kultur entgegensteht. Nach Bíró ist die Gegenkultur in erweitertem Sinne eine kulturelle Revolution in den USA, ihre Vertreter waren die Jugendliche der Mittelklasse. In engerem Sinne kann die Definition 'Gegenkultur' auf die Blumenkind-Bewegungen und den später erscheinenden alternativen Lebensstil benutzt werden. (vgl. *Bíró*, 1987. S. 23.)

Dieser alternative Lebensstil ist sehr wichtig, denn ich halte ja die Lebensreform und die Gödöllőer Künstlerkolonie auch alternativ, obwohl diese Gruppe nicht später, sondern früher als die Blumenkind-Bewegung entstand. Abgesehen davon sehe ich viele Ähnlichkeiten mit der Blumenkind-Bewegung und der soziologischen Definitionen, mit der Sub- und Gegenkultur. Die Künstlergruppe kontrastierte die Normen der kulturellen Mehrheit, und zeigten Unterschied in seinem Lebenswandel. Ich erwähnte schon, dass man nach meiner Hypothese auch am Anfang des 20. Jahrhunderts über Subkultur und Gegenkultur sprechen kann. Ich versuchte den Begriff Gegenkultur zu definieren, und ich meine nicht, dass die Gegenkulturen mit der Gesellschaft immer in Konflikt stehen würden. Ich denke so, dass sich die Künstler in Gödöllő ein Urteil über die Gesellschaft demonstrierten, aber es bedeutete nicht, dass sie gegen die Gesellschaft kämpften. Ich versuche es im zweiten Teil meiner Studie mit dem Vorweis der Geschichte und des Lebens der Gödöllőer Künstler zu bestätigen.

SUBURBANISIERUNG, GEGENURBAISIERUNG

In den 20. Jahrhundert lebten immer mehr Menschen in den Städten. Heute befindet sich etwa 80-90% von Menschen in der Stadt. Auch in den sechszigen Jah-

ren – wie der Subkultur – wurde zuerst das Wort 'Suburbanisierung' benutzt. Dann entwickelte die Gartenstadt schneller, als die Innerstadt. Aber die Wurzeln der Suburbanisierung werden in den 19. Jahrhundert in England und in den USA gefunden. „Zu Beginn knüpfte (Suburbanisierung) an dem Anspruch der Familien mit den Kindern an. Sie besterbteten sich, dass sie zu der Aufzucht/Erziehung ihrer Kinder optimale Bedingungen erschaffen.“ (Tomka, 2009. S. 404.) Es kann festgestellt werden, dass die Eltern wichtig dachten, den besten Zustand den Kindern zu gewähren. Die Kinder und ihre Bedürfnisse standen im Zentrum, es ist sehr interessant, wenn wir in pädagogischer Hinsicht forschen.

In den siebziger Jahren begann die Gegenurbanisierung, die bedeutet, dass die Expansionsrate der größten Städte sank. Einige Wissenschaftler denken, dass die Großstädte gesellschaftliche und umweltbedingte Probleme hatten, darum entschieden die Menschen für die Gartenstädte.

Meiner Meinung nach kann die Gödöllőer Künstlerkolonie auch als Suburbanisation genannt werden. Es war wichtig, ihre Gedanken und Kunst auf dem Lande zu verwirklichen und eine Kommune zustande zu bringen.

Lebensreform in Gödöllő

„die Gödöllőer Schule war die eigenartigsten, markantesten und am längsten werdende Schule der ungarischen Jugendstil... ihre Idee war genau die Konzeption der Kunst des Lebens von Schmitt...“

(Kiss, 1984. S. 254.)

Jugendstil

Der Jugendstil ist wesentlich von dem Gesichtspunkt der Liminalität, denn der Name dieses Stils bedeutet Distanzierungsprozeß, Ausreißen, Fortzug. Die Vertreter der Richtung wollten etwas grundsätzlich Anderes statt der gesellschaftlichen Norm zustande bringen. Nach Duncan ist die Sezession Aktion, kein Stil. Das Ziel der Künstler ist, sich mit der wesentlichen gesellschaftlichen Struktur mit Hilfe der Bildkunst entgegenzusetzen. (vgl. Duncan, 2006. S. 5.) Deshalb bildete sich der Jugendstil als Gegenkultur am Anfang des 20. Jahrhunderts in Ungarn heraus. Ich bin mit der Meinung – also Sezession als Aktion – einverstanden. Die Künstler, die sich in dem Zeitalter des Jugendstils herausbildeten, änderten im Allgemeinen ihre ganze Gesinnung, die Veränderung breitete sich auf den ganzen Bereich ihres Lebens aus.

Der ungarische Jugendstil umfaßt eine große Zeit, zirka 20 Jahre, und er ist mannigfaltig. Aber das ist ähnlich in jeder Richtung, dass die Vertreter von den altgewohnten Konventionen abwichen, die Künstler wollten etwas grundsätzlich Neues ausdrücken, und in der ungarischen Künstlerwelt beheimaten. Aus dieser

Hinsicht kann der Jugendstil mit den Riten als sinnverwandt aufgefasst werden da sich auch der Jugendstil mit der Ästhetik der Gesellschaft entgegensetzte, er strebt nach Veränderungen, Modernität. In der Sezession erschaffenden Künstler und die Analytiker betonten, dass sie in diesem Zeitalter die eigene künstlerische Freiheit verwirklichen konnten, die Künstler ihre Gedanken frei ausdrücken durften. (vgl. Kiss, 1984) Die wichtigsten Vertreter der ungarischen Sezession sind: Ödön Lechner, Károly Kós, die Gödöllőer Künstlerkolonie und der Sonntagskreis.

LEBENSREFORM UND DIE GÖDÖLLŐER KÜNSTLERKOLONIE

In Gödöllő lebten und arbeiteten die Künstler von 1901 bis 1920, sie waren die Vertreter des ungarischen Jugendstils und der Lebensreform. Ihre Symbolschaffung war die Zusammenknüpfung der ungarischen und universalen Symbolen charakteristisch. (vgl. Gellér, 1978)

Die Lebensreform kam nach Ungarn durch die Künstler am Anfang des 20. Jahrhunderts, sie waren die ersten Folger dieser Bewegung. Sie war eine Gegenkultur, also wir können sie als Liminalität und Ritualität interpretieren. Es kann festgestellt werden, dass Natur wieder in eine zentrale Position kam, und eine große Rolle bei den Geistesrichtungen spielte. Der Platz sowie der Platz der Sakralität wurde immer wesentlicher. Denn dieser Platz ist nicht nur Lebensraum, sondern er hat sakrale Funktionen.

Für die Lebensreform waren Natur- und Tierschutz charakteristisch. Im Leben der Lebensreformer spielte der Glaube, der Naturglaube immer wichtigere Rolle. Sie verknüpfte sich mit der Religion, Philosophie und Spiritualität. Die Anhänger der Lebensreform führten Ernährungsreform ein, sie lebten gesund, und stellten die Naturheilkunde in den Vordergrund. Die Wichtigkeit der körperbezogenen Reform betonten sie. Dazu kamen die Turn- und Sportbewegungen, Tourismus, Alpinismus, Kleidungsreform und Körperkultur. Da die Lebensreform eine Bewegung war, war sie so wesentlich wie die Frauen- und Jugendbewegungen. Also die Lebensreform und diese Bewegungen sind in liminalen Situationen genauso, wie Jugendstil. Sie widerstehen den gesellschaftlichen Normen. Sehen wir aber einen konkreten Beispiel auf den temporären Ritus! Untersuchen wir die Gödöllőer Künstlergruppe!

Die Gödöllőer Künstlerkolonie kam im Jahre 1901 zustande, und hier sammelten die bedeutenden Künstler und Denker mit ihren Familien zusammen. So wanderten die Künstler 1901 aus, sie brachten Kommunität zustande, aber es bedeutete keine Vereinsamung. Sie hielten ja Kontakte mit den Menschen außer der Künstlerkolonie. In Gödöllő organisierten sie Gemäldeausstellungen und Vorträge, und an diesen Veranstaltungen nahmen immer sehr viele Menschen teil. Die in Gödöllő lebenden Menschen hatten ein besonderes Leben, sie waren wirklich Lebensreformer. Gödöllő war der Ort, wo Arbeit, Gemeinschaftsarbeit, Kunst und Gemeinschaftserziehung allzumal verwirklicht wurden. Diese Kommunität bildete die gesellschaft-

lichen Riten der Zukunft mit ihrem eigenen Denken und Wert. Die Künstler kündigten Gleichheit an, sie machten keine Differenz zwischen Männern und Frauen, Erwachsenen und Kindern, Arbeitern und Künstlern. (vgl. Szabó, 1999)

Die Hauptfigure der Künstlerkolonie waren Sándor Nagy (1869-1950) und Aladár Körösfői-Kriesch (1863-1920), die als sakrale Führer aufgefasst werden können. Sie ragten mit ihrem Aussehen, mit ihrer Lebensweise, mit ihrer Arbeit aus dem Massen hervor, sie wirkten mit ihrem Beispiel auf die anderen Menschen. Sie stellten die Natürlichkeit in den Mittelpunkt. Ihr Aussehen war charakteristisch, sie waren Tolstoyaner, die Männer hatten im Allgemeinen lange Haare und Brat. Sie trugen Kleider, die sie selbst geplant haben. Aus der Hinsicht der Lebensweise ist die Auswanderung aus der Großstadt ein sehr charakteristisches Merkmal. Sie hatten neue Ernährungsgewohnheiten, sie waren Vegetarianer, und sie achteten auf die regelmässige Bewegung. Den Körper, die Körperkultur, und Sportreform stellten sie in den Vordergrund. In der Erziehung verflochtete sich die Selbsterziehung und die Kollektiverziehung. Die zwei Gödöllőer Leiter kann als Propheten aufgefasst werden, die den Liebefehl ankündigten. Nach einer Rückerinnerung sprachen die Führer immer über die Liebe, dort durfte man nicht streiten und schimpfen. (vgl. Szabó, 1999)

Nach Sándor Nagy ist es möglich, die Kunst auszubreiten. Die einfachen Menschen können auch Künstler sein. Die Gödöllőer Lebensgemeinde legte die Kunst, die Schöpfung ins Zentrum ihrer Arbeit. Es charakterisierte nicht nur Sándor Nagy und Körösfői, sondern auch die nicht-Künstler, also die Arbeiter. In Gödöllő wurde nämlich eine Weberei gegründet, der auch einfache Menschen arbeiteten, aber sie konnten auch Werke schöpfen. Die Leiter plaudern mit den Arbeiter auch, sie beschäftigten sich mit ihrem Problem. Die Führer gaben Ratschläge und sie bewirteten die Menschen mit Speise und Getränke. Sie betrachteten die Arbeiter nicht als einen einfach ersetzbaren Teil der großen Maschine, sondern sie behandelten sie in Mitbrüderschaft. Die Persönlichkeit des Arbeiters war auch wesentlich.

Ihre Arbeit war nicht nur das Zustandebringen der Werke der bildenden Künste, sondern sie versuchten zu erziehen. Also können wir Nagy und Körösfői als spirituelle Leiter nennen. Katalin Gellér betont die Liebereligion von Sándor Nagy. „Sándor Nagy baute in die traditionelle Ikonographie die Liebereligion der früheren Werke, an den der Glanzkult, die körperlosen Frauengestalten, die Menschenblumen, die Schmetterling-Kinder, die absonderlichen Scheusale und die Engelfiguren auf den mystischen Zusammenhang der Welt achten.“ (Gellér, 2008. S. 133.) Musik und Webarbeit standen zu den Gödöllőer Menschen nahe. Aber es zieht den Wissenschaften, genauer zu der Philosophie, Religion und Spiritualität hin. Sie gestalteten das Geistesleben und Geistesarbeit: sie schrieben und hielten Vorträge. Und wie ich schon erwähnte, brachten sie eine Weberei zustande.

Schauen wir über, was für Riten in Gödöllő waren! Wie ich früher erwähnte, verbrachten sie ihr Leben im Geist der Natürlichkeit, sie achteten auf die Bewe-

gung und die gesunde Ernährung. Die Zeit war auch von den ritualen Eigenartigkeit voll, sie hatte bestimmte Sequenz. Nach Victor Turner hat alle Riten temporale Struktur, aber in der Ritualität sieht ein Tag so aus, wieder andere. So stehen alle Zeiteinheiten aus bestimmten Riten. Aus der Hinsicht der täglichen Zeiteinheit kann festgestellt werden, dass sie morgens vor dem Frühstück bewegten, Sport trieben, dann arbeiteten sie bis 17 Uhr. Wenn wir die Sequenz monatlich betrachten, sehen wir, dass sie Leseabend, Diskussionsabend, Klavierabend und Konzerte organisierten. An diesem Abend durften alle Leute teilnehmen, sogar auch die Kinder. Daraus können wir die Verwirklichung der Gleichheit sehen. Die Künstlergruppe folgte jährlich den christlichen Feiern, sie feierten Weihnachten und Ostern. Außerdem feierten sie die Geburtstage und Namentage, und sie organisierten jährlich Ausstellungen.

1920 zerfiel die Künstlergruppe nach der Fachliteratur wegen des Sterbens Körösfői. Auf die Krise reagierten die Künstler auf zweierlei Art: Sie kehrten in die alte, aber veränderte Gesellschaft zurück, oder sie gingen in eine andere Künstlergruppe (z. B. nach Szentendre) und einige Künstler blieb in Gödöllő, aber die Künstlerkolonie aufhörte.

Die Anarchismus als Gegenkultur

„Im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts erschien der bedeutende Lebensreformprophet der tolstoianischen intellektuellen Anarchiebewegung, Jenő Henrik Schmitt (1851-1916). (Skiera; Németh; Mikonya, 2006. S. 69.) Die Philosophie von Jenő Henrik Schmitt übte auf den in Gödöllő lebenden Künstler eine große Wirkung aus. Nagy Sándor lernte in Paris die Weltanschauung von Jenő Schmitt kennen, die Neugnostizismus und die ideale Anarchismus.“ (vgl. Szoboszlai, 2008. Manuskript). Die Tolstoianismus nahm Einfluß auf die Neugnostizismus, beide wollten die Religion ohne Pfarre verwirklichen, aber sie nehmen die christlichen Werte hinzu. „Er wollte eine Revolution, die nicht mit Waffen gefochten wird, sondern durch Erziehung und die Gestaltung der Weltanschauung erreicht wird; die innere geistige Revolution sah er als die Voraussetzung der Revolution in den Gesellschaft an.“ (Skiera; Németh; Mikonya, 2006. S. 70.)

Aber was denken die Anarchisten über Anarchismus? „Die Anarchisten selbst denken, die Anarchie sei weder Chaos noch Unordnung; sondern eine sich selbst regulierende spontane Ordnung. Die Anarchisten weisen nicht nur den Staat, sondern jegliche Hierarchie und jegliche Zentralisation zurück.“ (Skiera; Németh; Mikonya, 2006. S. 296.)

Nach Schmitt kann man durch die Kunst seine eigene göttliche Unendlichkeit erleben. Die Philosophie von Schmitt stellte die Selbsterkenntnis, die Anerkennung der inneren Werte, in den Mittelpunkt und sie erforderte neue Lebensweise, neue Regeln. Ich möchte die Schmitter Selbsterkenntnis und die Subkultur-Interpretie-

nung von Cohen in Parallele stellen, denn nach Cohen ist die Selbsterkenntnis eine wichtige Komponente der Subkultur.

Nach Dániel Bíró haben die Gegenkulturen immer spirituelle Wurzel. Er schrieb Schiller interpretierend, dass man den geistigen Umwälzungsprozeß vor den gesellschaftlichen Veränderungen braucht. (vgl. Bíró, 1987) Diese geistige Wirkung war im Falle der Gödöllőer Künstlerkolonie die Philosophie von Jenő Henrik Schmitt, die Idee von Tolsztoj, und die Gedanken von Jenő Boér. Die Anarchismus hält ich für Gegenkultur, denn sie setzte mit der Staat entgegen, sie war eine gesellschaftliche Revolution durch die Kultur und Erziehung. Die gesellschaftliche Regeneration beginnt mit der Anerkennung des inneren göttlichen Wesens der Menschen, die drei Hauptmotive bewegen können: die Gewaltfreiheit, die Brüderlichkeit und die Selbsterkenntnis. Diese Elemente erscheinen im Denken, in der Erziehung und Kunst der Gödöllőer Künstler. Wir können bei ihnen die Geburt der neuen Reformideen, die Bestrebung auf das bessere, gänzliche Leben, und die Verwirklichung der Gleichheit, der Brüderlichkeit unter die Bewohner der Künstlerkolonie erkennen.

Zusammenfassung

In meiner Studie versuchte ich die Lebensreformbewegungen am Anfang des 20. Jahrhunderts, in engerem Sinne die Gödöllőer Künstlerkolonie als Gegenkultur darzustellen. Im ersten Kapitel schrieb ich über die Theorien der Subkultur, Gegenkultur, Suburbanisierung und Gegenurbanisierung, ich formulierte meine Meinung über diese Definitionen. Dann versuchte ich im zweiten Kapitel die Gödöllőer Künstlergruppe darzustellen, was für eine Riten und prophetischen Elementen gefunden werden können. Ich dachte es wesentlich, sich mit der Anarchismus zu beschäftigen, um die an der Künstlerkolonie bindenden geistlichen Wurzeln genauer zu beobachten.

Mein Aufsatz stützte sich auf die Studie von Krisztina Anna Szabó auf, die die Gödöllőer Künstlerkolonie ausführlich forschte. Sie stellte es fest, eine Insel in Gödöllő zustande gekommen zu sein und funktioniert zu haben. *„Ihre Mentalität und Lebensart untersuchend stecht ihre Demarkation hervor, wenn sie mit dem Leben des Ungartums am Jahrhundertswende zu vergleichen... Als Ausgangspunkt ihres Lebens ... bildet den klassischen, westeuropäischen bürgerlichen Norm, aber sie akzeptieren diesen Norm noch nicht in vollem Maße, sondern sie erbreitern mit den durch ihnen gedachten wichtigen, nützlichen Elementen.“* (Szabó, 1999. S. 139.)

Bibliographia

- Bíró D. (1987): *Ellenkultúra Amerikában. Tények – szociológiai értékelések*. Gondolat, Budapest.
- Boér J. (1906): *Az ember. Ébredő korszellemünk megnyilatkozása*. Kolozsvár.
- Cohen. (1969): *A szubkultúrák általános elmélete*.
- Duncan, A. (2006): *Szecesszió*. Glória, Budapest.
- Gellér K. (1978): *Nagy Sándor*. Corvina, Budapest.
- Gellér K. (2008): *Nagy Sándor művészete. Freskók és üvegfestmények Pesterzsébeten*. Stádium, Budapest.
- Gellér K.; Keserü K. (1994): *A gödöllői művésztelep*. Cégér, Budapest.
- Gennep, A. (2007): *Átmeneti rítusok*. L' Harmattan, Budapest.
- Géczi J. (Hrsg., 1999): *Nagy Sándor*. Tematikus szám: Vár Ucca Tizenhét, 2. sz.
- Géczi J. (2004): *Reform-életmód és szimbóluma: Nagy Sándor világképének és művészetpedagógiájának elemei*. Magyar Pedagógia, 1. sz. 19-34. o.
- Kiss E. (1984): *Szecesszió egykor és ma*. Kossuth, Budapest.
- Klaniczay G. (2003): *Ellenkultúra a hetvenes-nyolcvanas években*. Noran, Budapest.
- Marton, R. (2002): *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Budapest.
- Nagy S. (1906a): *Új nevelés, új élet*. Népművelés 3-4. sz. 192-196. o.
- Nagy S. (1906b): *Hol kezdődik a nevelés?* Népművelés, 1-2. sz. 43-46. o.
- Nagy S. (1907): *Mese az Egészséget szigetéről*. Népművelés, 7-8. sz. 13-43. o.
- Németh A.; Mikonya Gy.; Skiera, E. (szerk., 2005): *Életreform és reformpedagógia - nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest.
- Pók L. (szerk., 1972): *A szecesszió*. Gondolat, Budapest.
- Skiera, E.; Németh A.; Mikonya Gy.: (Hrsg., 2006): *Reformpedagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, länderspezifische Entwicklungstendenzen*. Gondolat, Budapest.
- Szabó K. A. (1999): „Az egész élet szigete” – életmód és mentalitás a gödöllői művésztelepen. Tematikus szám: Vár Ucca Tizenhét, 2. sz.
- Szoboszlai-Kiss K. (2008): *Schmitt Jenő Henrik hatása Nagy Sándor életművére*. (Kézirat.)
- Tészabó J. (2005): *A gödöllői művésztelep és a nevelés*. Iskolakultúra, 2. sz.
- Tomka B. (2009): *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris, Budapest.
- Turner, V. (2002): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest.
- Turner, V.: *Átmenetek, határok és szegénység: a communitas vallási szimbólumai*. In: Bohannon, P.; Glazer, M. (Hrsg., 1997): *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Budapest.

Pädagogik und Wirkung von Franz Brentano

KORMOS JÓZSEF

Leben und Werke

Franz Brentano war einer der einflussreichsten Denker der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Mehrere der bedeutendsten Figuren im Kulturleben der Österreichisch-Ungarischen Monarchie waren Schüler von Brentano. Die Wirkung seiner Ansichten und wahrheitssuchenden Persönlichkeit ist sowohl bei Philosophen und Psychologen als auch bei Politikern zu bemerken. Vor der Vorstellung seiner Gedanken und Wirkung soll hier eine kurze Darstellung über die wichtigsten Ereignisse seines Lebens, bzw. über seine Werke und Vorlesungen an der Universität vorangehen.

Zeittafel

- 1838 Franz Brentano wird am 16. Januar in Boppard/Rhein geboren.
- 1851 bis 1855 Besuch des Königlichen Gymnasiums in Aushaffenburg.
- 1857 bis 1860 seine Studien in München, Würzburg, Berlin und Münster. Er hört philosophische, mathematische und geschichtliche Vorlesungen.
- 1862 bis 1864 theologischen Studien in München und Würzburg.
- 1864 am 6. August die Priesterweihe.
- 1866 bis 1867 als Privatdozent in Würzburg.
- 1873 am 11. April legt er sein Priesteramt nieder. Da er sich im Vorfeld des Ersten Vatikanischen Konzils gegen die Unfehlbarkeit des Papstes ausgesprochen hatte, kam er nach Verkündigung des Unfehlbarkeits-Dogmas in Konflikt mit der Kirche.
- 1874 bis 1880 Professor für Philosophie in Wien.
- 1880 heiratet am 16. September in Leipzig Ida von Lieben.
- 1880 bis 1895 als Privatdozent in Wien.
- 1895 verlässt Österreich und reist nach Italien.
- 1897 heiratete er in zweiter Ehe Emilie Rueprecht.
- 1900 Beginn eines Augenleidens, Abnahme der Sehfähigkeit.
- 1915 Nach dem Eintritt Italiens in den Ersten Weltkrieg floh er nach Zürich.
- 1917 Am 17. März stirbt Brentano in Zürich. Er wird auf dem Friedhof Sihlfeld in Zürich beigesetzt.

Werkauswahl

- Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig, 1874.
 Über die Gründe der Entmutigung auf philosophischem Gebiete. Wien, 1874.
 Was für ein Philosoph manchmal Epoche macht. Wien, Pest, Leipzig, 1876.
 Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis. Leipzig, 1889.
 Das Genie. Leipzig, 1892.
 Das Schlechte als Gegenstand dichterischer Darstellung. Leipzig, 1892.
 Über die Zukunft der Philosophie. Wien, 1893.
 Meine letzten Wünsche für Österreich. In: Neue Freie Presse, 2. 5. 8. Dezember 1894.
 Die vier Phasen der Philosophie und ihr augenblicklicher Stand. Stuttgart, 1895.
 Untersuchungen zur Sinnespsychologie. Leipzig, 1907.
 Aristoteles und seine Weltanschauung. Leipzig, 1911.
 Aristoteles' Lehre vom Ursprung des menschlichen Geistes. Leipzig, 1911.
 Weitere Werke postum herausgegeben von Franziska Mayer-Hillebrand.

Vorlesungen

Geschichte der Philosophie, Alte und neue Logik, Metaphysik, Über die Beweise vom Dasein Gottes, Psychologie, Deskriptive Psychologie, Philosophische Schriften, Praktische Philosophie, Ausgewählte metaphysische Fragen, Ausgewählte Fragen aus der Psychologie, Philosophische Schriften, Dialektische Übungen, Philosophische Disputierübungen.

Seine Gedanken

Die Ansichten Brentanos wurden vor allem durch Aristoteles beeinflusst. Mit dessen Werken hat sich Brentano am meisten beschäftigt und dessen Gedanken hat er immer als Hilfe benutzt, um seine eigene Theorie zu formulieren. Im bestimmten Sinne konnte es dabei auch eine Rolle spielen, dass Brentano als Priester die Philosophie von Aristoteles und Thomas von Aquin tiefer kennen gelernt hatte. Die Wissenschaftlichkeit, die Systematisierung, die Betonung der Erfahrung, die realistische Ansicht und die beharrliche Suche nach der Wahrheit sind auch für Brentano charakteristisch. Er hat diese Eigenschaften auch bei den Philosophen für wichtig gehalten, die Einfluß auf ihn hatten: Thomas von Aquin, Descartes, J. S. Mill, Comte. Die Knüpfung an die letzten drei Philosophen hat wahrscheinlich die Aufnahme von Brentanos Philosophie in die französische und englische Philosophie gefördert.

Zum Überblick Brentanos vielschichtiger und tiefsinniger Gedanken ist eine Art Gruppierung nötig. Brentano hat seine Philosophie in einer systematisierten Form nicht zusammengefasst, Systematisierung interessierte ihn nicht. Er ist immer von

den gegebenen Fragen und Problemen ausgegangen und versuchte sie auf die deutlichste und evidenteste Art zu lösen.

Dazu war er oft bereit, seinen Standpunkt zu überschreiten. Die untere Gruppierung soll auch nicht als System seine Gedanken vorstellen, sondern sie versucht eher den Überblick zu fördern und zu unterstützen.

Philosophiegeschichte

Brentano hat regelmäßig philosophiegeschichtliche Kurse gegeben, die offensichtlich einen Teil seiner Lehrerpflcht bildeten. Er hat sich für Philosophiegeschichte auch aufgrund ihrer eigenartigen Optik interessiert. Seiner Meinung nach erfüllt die Philosophie im 19. Jahrhundert nicht die gleiche Aufgabe, die sie in der goldenen Zeit ihrer Geschichte erfüllen konnte. Er beschäftigt sich mit dieser Frage in zwei seiner Studien. Die Geschichte der Philosophie ist seiner Meinung nach mit der Geschichte der Wissenschaften verknüpft. „*Die Geschichte der Philosophie ist eine Geschichte wissenschaftlicher Bestrebungen, und hat darum in gewissen Beziehungen Ähnlichkeit mit der Geschichte anderer Wissenschaften.*“ (Brentano, 1926. S. 7.) Die Entwicklung der Wissenschaftlichkeit bedeutet gleichfalls die Entwicklung der Philosophie. Seine Aufteilung erinnert in vielen Punkten an die Aufteilung von Comte. Nach Brentano stellen sich die Epochen der Philosophiegeschichte aus vier Phasen zusammen: die erste ist die Phase der Entwicklung und die anderen sind die des stufenweisen Verfalls. Die erste Phase wird vom Interesse purer theoretischer Art und von der Untersuchung, basierend auf empirischen Gründen, charakterisiert. In der zweiten Phase meldet sich der Verfall der Philosophie in jenem Moment, in dem theoretische, wissenschaftliche Untersuchung durch praktische Fragen abgelöst wird. Das tiefsinnige und strenge Denken verliert seine Kraft und wird von einem seichten, oberflächlichen, aber populären und praktischen Denken abgelöst. In der dritten Phase wird all das, was in der zweiten Phase noch Praxis war, auf eine theoretische Ebene gehoben. Das Denken wird noch seichter und oberflächlicher, was schließlich zum Skeptizismus führt. In der vierten Phase erscheinen die spekulativen und mystischen Gedanken als Gegenwirkung des Skeptizismus, so dass diese sich noch mehr von der originellen wissenschaftlichen und empirischen Ansicht entfernen. Dies bedeutet den Zerfall des philosophischen Denkens. Sie vermehren die Kenntnisse nicht, eher behindern die Entwicklung der Wissenschaften. Danach erscheinen wieder Denker, die zur wissenschaftlichen und empirischen Methode der ersten Phase zurückkehren. Die Philosophiegeschichte bringt aus ihren Epochen für diese Phasentheorie auch genügend Beispiele.

Viele betrachten Brentanos Phasentheorie kritisch, da weder die Dauer noch der Charakter der Phasen genau zu bestimmen sind und weil sich die entsprechenden Phasen der einzelnen Epochen einander auch nicht in allen Hinsichten ähneln. Trotz dessen sind in der Philosophiegeschichte in Hauptlinien die wissenschaftli-

chen, dann die praktischen, skeptischen und die spekulativen Phasen zu betrachten. Brentano zeigt mit seiner Vier-Phasen-Theorie die Notwendigkeit, dass in der Philosophie seiner Zeit, die einen mystisch-spekulativen Charakter besaß, eine Epoche der wissenschaftlichen, empirischen Philosophie kommen müsse, deren Gründung und Formulierung er auch angestrebt hatte.

Erkenntnistheorie

Auf den ersten Blick scheint es komisch zu sein, dass Brentanos psychologische Ansichten unter der Definition der Erkenntnistheorie vorgestellt werden. Dies hat den Grund – über den didaktischen Gesichtspunkt hinweg –, dass Brentano zu den Themen der Psychologie durch das wissenschaftliche Erkennen und durch die Fragen der Erkenntnis der Wahrheit geführt wird. Die Entscheidung, ob die wissenschaftliche Erkenntnis Wahrheit besitzt, geschieht im Bewusstsein. Deshalb bleibt die Frage, wie die psychischen Bewusstseinserebnisse und Phänomene zu beschreiben sind. Brentano vertritt die Meinung, dass die Psychologie die geeignetste Wissenschaft sei – unabhängig von allerlei metaphysischen Prämissen – die seelischen Phänomene zu beschreiben. Diese Funktion der Philosophie ist für jeden akzeptabel, egal welcher Meinung er ist. Brentano möchte die Eigenschaften der psychischen Phänomene bestimmen, die ermöglichen, sie eindeutig zu beschreiben. Bei der Charakterisierung der psychischen Phänomene benutzt er den Begriff „scholastische Intentionalität“. *„In der Vorstellung ist etwas vorgestellt, in dem Urtheile ist etwas anerkennt oder verworfen, in der Liebe geliebt, in dem Hasse gehasst, in dem Begehren begehrt u. s. w.“* (Brentano, 1874. S. 115.) Die psychischen Phänomene werden von physischen Phänomenen unterschieden, indem sie (die psychischen) sich immer auf etwas richten. (vgl. Brentano, 1921. S. 14-15.) Somit besitzen sie Intentionalität. Außerdem können nur die seelischen Phänomene die Gegenstände der inneren Wahrnehmung sein und nur sie können mit unmittelbarer Evidenz wahrgenommen werden. Zu den seelischen Phänomenen gehört nicht nur das intentionale, sondern auch das reale Sein. Die seelischen Phänomene bilden immer eine Einheit, und sind nicht von räumlichen Charakter. Das Gleiche kann von den physischen Phänomenen nicht behauptet werden. Die Methode der Psychologie ist die innere Wahrnehmung, der sich immer die perfekte Überzeugung anschließt, die auf der unmittelbaren Evidenz basiert und das Erkennen charakterisiert. Deshalb hat die Psychologie im Vergleich zu den Naturwissenschaften eine bedeutende Rolle, weil die Naturwissenschaften die weniger perfekte äußere Wahrnehmung anwenden. Brentano ist auch an das Problem der Definierung des Wahrheitsbegriffs mit einem neuen Verfahren herangetreten. Er hält den Gedanken der „adaequatio“ für nicht vollständig akzeptabel. Es gibt Wissenschaften, bei denen es sich um nicht realistisch Seiende handelt, z.B. die Geometrie. In den negierenden Behauptungen existieren auch nicht immer real Seiende, z.B. Drachen existieren nicht. Um

das Wahre eines einer Behauptung darzustellen, bräuchten wir von vornherein eine Behauptung, die sich das Wesen des Wahren betreffend vorhin als Wahres herausstellte. Zugleich stößt er die Meinung Kants auch beiseite. Das Wahre der Urteile sei nicht im Gegenstand zu suchen, sondern im erkennenden Subjekt selbst. Dies würde das Ende der wissenschaftlichen Philosophie und zugleich den Anfang einer Philosophie bedeuten, die sich mit den Produkten der mystischen Phantasie beschäftigt. So bleibt nur eine Möglichkeit, den Wahrheitsbegriff auf empirische Art zu definieren. Es muss ein seelisches Erlebnis gesucht werden, das als Fundament der Wahrheit dienen kann. Nach Brentano ist dies das Erlebnis der „Evidenz“, das Erlebnis der vollständigen Gewissheit. Die „Evidenz“ kann nicht genau definiert, nur erlebt und erfahren werden. Die Evidenz garantiert das Absolute und die Objektivität der Wahrheit. Nur die Urteile der inneren Wahrnehmung können evident sein, aber gerade die Äußerung dieser stellt eine große Schwierigkeit dar. Brentano sieht es richtig, dass es hier um das alte Problem des richtigen Philosophierens geht. Nämlich darum, dass es zwischen Denken und Rede nicht immer Entsprechungen gibt. Seine Gedanken bezüglich der Erkenntnis hatten deshalb über die Psychologie hinweg auch eine große Wirkung auf die Logik und auf die Sprachphilosophie.

Bei seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen ist auch zu sehen, dass er aus den existierenden philosophischen Ansichten eine neue wissenschaftliche, strenge und objektive Methode ausarbeiten wollte.

Metaphysik

Die Fragen der Erkenntnistheorie und der Psychologie führen in die Metaphysik und darüber hinaus. Brentano hielt dieses Gebiet wegen der Wirkung von Aristoteles für besonders wichtig. Seiner Meinung nach sollte es einen obersten Allgemeinbegriff geben, den wir auf jedes Seiende — sei es Gott, Welt u. s. w. — anwenden können. Das Sein ist, was wir als den allgemeinsten Begriff betrachten. Unsere psychischen Aktivitäten können auch fiktives, gar nicht existierendes, zum Gegenstand haben. Auf diese können wir den Ausdruck „Sein“ nur im übertragenen Sinne anwenden. Damit das Ding, woran wir denken, wirklich Seiend sein kann, muss es konkret vorhanden sein. Die Universalien und die Allgemeinbegriffe haben also keinerlei reales Sein. Unter Seiendem kann nur immer etwas Konkretes verstanden werden. Abstraktionen und Allgemeinbegriffe allerdings haben nur fiktives Sein. Das Sein kann nämlich nur reales Sein bedeuten. So sind sowohl der Raum als auch die Zeit pure Abstraktionen. Nur das Zeitliche und das Räumliche können als wirklich Seiende funktionieren. Brentano ist kein Nominalist, nur weil seiner Meinung nach zwar Allgemeinbegriffe in dem Fall existieren, wenn wir an das individuelle Ding unbestimmt, also nicht mit vollständiger Bestimmtheit denken. Das Erkennen und die Benennung der individuellen Dinge ist auch nicht zufällig oder willkürlich, sondern sie enthalten wegen des Erlebnisses der Evidenz die Wah-

heit. Jeder erkenntnistheoretische Problemanregung, die über die beschreibende Untersuchung der psychischen Phänomene hinweggeht, ist nach Brentano überflüssig und führt nur zu Absurditäten. Aristoteles folgend beschäftigt er sich auch mit der Frage der Kategorien, also in welchem Sinne über die Grundzüge der Seienden gesprochen werden kann und was diese bedeuten. Die Kategorien von Aristoteles akzeptiert er, aber er hält sie nicht für die abstrakte Züge und Universalien einer Sache, sondern für Züge, die auf empirische Art kennenzulernen sind. Es ist zu sehen, dass sich Brentano im bestimmten Sinne von den Ansichten Aristoteles entfernt. Diese Tatsache hat den Grund, die Intentionalität, das Erleben, und den Empirismus zu betonen. Unsere psychischen Phänomene können sich beim Erleben der Evidenz nur auf reale Sachen richten und können nur aus der Erfahrung stammen.

Bei seinen metaphysischen Überlegungen ist auch zu sehen, dass er aus den existierenden philosophischen Ansichten eine neue wissenschaftliche, strenge und objektive Methode ausarbeiten wollte.

Ethik

Brentanos ethische Ansichten hängen mit seinen, über die Erkenntnistheorie, genauer über die beschreibende Psychologie formulierten Ansichten zusammen. Er hält die moralischen Ansichten seiner Zeit für subjektivistisch und relativistisch. Zugleich will er die Formulierung jener Ethik vermeiden, deren Prinzip nur die Befehlsdurchführung und Dressur wäre. Er strebt nach der Formulierung eines moralischen Prinzips, das jedem, unabhängig von Religion und Weltansicht akzeptabel, aber nicht angeboren ist. Dies ist seiner Meinung nach möglich. So wie beim Erkennen nur die Urteile der inneren Wahrnehmung evident sein können, so ist es auch im Falle der moralischen Urteile. *„Und so, wird es denn auch eine gewisse innere Richtigkeit sein, welche den wesentlichen Vorzug gewisser Akte des Willens vor andern und entgegengesetzten und den Vorzug des Sittlichen vor dem Unsittlichen ausmacht.“* (Brentano, 1921. S. 12.) Aristoteles folgend betont er, dass es die wichtigste Aufgabe der Ethik sei zu entscheiden: *„Welcher Zweck ist richtig welcher unrichtig?“* (Brentano, 1921. S. 14.)

Seiner Meinung nach müssen wir aus den zu erreichenden Sachen die Beste wählen. Der Begriff des Guten soll auch nicht aus äußeren Sachen, Regeln und Erwartungen abgeleitet werden, sondern aus dem Inneren (aus psychischen Inhalts). Die Intentionalität hier auch verwendend, gibt er eine Erklärung auf diese Frage. In der Entscheidung des Guten geben Gefallen und Nichtgefallen (in der Wirklichkeit: das Gefühl der Liebe und des Hasses) Auskunft. Gefallen bezieht sich auf das Gute, Nichtgefallen auf das Böse. Über die Entscheidung des Guten und Bösen hinaus, bedeutet es eine noch größere Schwierigkeit, zu entscheiden, welches von den Zwei Guten besser ist. Seiner Ansicht nach ist jenes besser, welches auf alles ausbreitet, also nicht nur auf uns selbst, sondern auf die Familie, den Staat und die

ganze Welt. „So ist denn der Mensch ethisch bestimmt zum Leben in der Gesellschaft.“ (Brentano, 1921. S. 28.)

Hier ist auch die Geltung der utilitaristischen Gesichtspunkte zu betrachten, woran man die Wirkung von Mill erkennt. So kann die Liebe Gottes das Wichtigste sein, da sich alles in Gott summt. Der Mensch ist ein praktisches Wesen, der genug Macht und Freiheit hat, alles, was er will zu verwirklichen. Das wichtigste praktische Prinzip des Menschen ist es, dem Guten zu helfen, voranzukommen. Brentano entspricht diesem Prinzip, wenn er sich entscheidet, aus den zu erreichenden Möglichkeiten immer die Beste zu wählen.

Bei seinen ethischen Überlegungen ist auch zu sehen, dass er aus den existierenden philosophischen Ansichten eine neue wissenschaftliche, strenge und objektive Methode ausarbeiten wollte.

Theodizee

Seine ethischen Gedanken führen zu sich auf Gott beziehende Fragen. Es spielte auch eine Rolle, dass er als aus der Kirche ausgetretener Priester seinem katholischen Glauben treu geblieben ist. Die Frage ist, ob die Welt Schöpfung eines Zusammenspiels blinder Zufälle oder die Schöpfung eines vernünftigen und guten Wesens ist. Ist es gerechtfertigt ein solches Wesen vorauszusetzen? Brentano hält vier Gottesbeweise für möglich.

Das erste ist das teleologische Argument, dem nach Alles zweckentsprechend ist, d.h. es verlangt einen Zielsetzer. Zu diesem traditionellen Argument gibt er noch zwei Anhänge. Einerseits soll es bewiesen werden, dass die Welt zweckentsprechend ist.

Die Welt ist entweder zweckentsprechend – die Wahrscheinlichkeit dafür liegt bei 50 Prozent (genauso viele Argumente sprechen dafür wie dagegen) – oder zufällig. Den Aufbau der Welt in Betracht ziehend, ist die Wahrscheinlichkeit des zweiten allerdings sehr gering. Also ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Welt vernünftig zweckentsprechend ist. Andererseits kann der zielsetzende Gott nicht nur Weltformer (Demiurgos) sein – sondern auch schöpferischer Gott.

Das zweite Argument folgert aus der Unmöglichkeit der Bewegung ohne Anfang auf den obersten Beweger.

Auf der Kontingenz basiert das dritte Argument. Unsere empirische Welt kann nicht vollständig zufällig sein, aber sie kann auch nicht vollständig notwendig, sondern nur teilweise (proportional) notwendig, also kontingent sein. Aber es muss wenigstens eine Sache geben, die notwendig und mit der Welt verglichen transzendent ist. Das vierte Argument basiert auf dem geistlichen Wesen der menschlichen Seele. Unser Denken läuft zwar im Gehirn ab, trotzdem stellt sich das Denken nicht nur aus den Teilen des Gehirns zusammen. Das Denken ist eine Null-Dimension

Substanz. So kann es nicht aus dem Körper stammen, also aus dem „Elternorgan“, sondern ein schöpferischer Gott bringt es zustande.

Bei seinen Überlegungen über Gott ist auch zu sehen, dass er aus den existierenden philosophischen Ansichten eine neue wissenschaftliche, strenge und objektive Methode ausarbeiten wollte.

Brentano als Pädagoge

Obwohl die dargestellten Themenkreise bei Brentano gründlicher und ausführlicher erklärt werden, sind Aristoteles treue Methoden, Präzision, Konsequenz, Wissenschaftlichkeit und beständige Wahrheitsuche bei ihm klar zu entdecken. Dieser Tatsache war er sich bewusst und von seinen philosophischen Diskussionspartnern hat er das Gleiche erwartet. Zitat „*Auch darf ich versichern, daß mir, wenn ich selbst freimütig spreche, auch jedes aufrichtige Wort des Gegners immer von Herzen willkommen ist*“. (Brentano, 1921. S. 3.)

Es kann sicher gestellt werden, dass diese Art von beruflicher Einstellung auch seinen Schülern sympathisch war.

Brentanos Schülern waren: Edmund Husserl, Sigmund Freud, Carl Stumpf, Rudolf Steiner, Kazimir Twardowski, Tomas Masaryk, Alexius Meinong, ...

Viele von seinen Schülern haben später an verschiedenen Universitäten der Monarchie als Professoren gearbeitet: Marty in Prag, und auch Tomas Masaryk, der Gründer und erster Präsident der Tschechischen Republik war Brentanos Schüler. Brentanos Fragestellungen haben auch auf spätere Denker und Richtungen Wirkung ausgeübt. Unter anderen in Heideggers Ontologie, in Steins Religionsphilosophie, in der Forschung nach der künstlichen Intelligenz bei H. L. Dreyfus und Jerry Fodor können wir auf seine mittelbare Wirkung stoßen. Im Falle von Stein ist diese Wirkung besonders interessant, weil er als Katholik auch zur aristotelisch-tomasischen Philosophie zurückgeht, sowie auch Brentano.

Seine Anhänger haben nicht nur seine Lehre erweitert, sondern sie haben sie auch kritisiert, oder einen gegensätzlichen Standpunkt vertreten. Aber selbst in diesem Fall haben sie mit Ehre und Liebe über ihren Meister gesprochen.

Was war es jedoch, das bei seinen Schülern eine solche Wirkung auslösen konnte?

Brentano war eine richtige „Lehrerpersönlichkeit“. Während seiner Lehrzeit „*in Wien bedeuteten Brentanos Kurse in der Stadt große intellektuelle Ereignisse, die hochgeistig waren, sich aber gleichzeitig die wissenschaftliche Exaktheit zum Ziel gesetzt haben*“. (Pléh, 2000. S. 295.)

Das ausgezeichnete Wesen seiner Lehrerpersönlichkeit beweisen auch die persönlichen Erinnerungen seiner Schüler.

Oskar Kraus – der erste Verfasser von Brentanos Leben und Lehren – hebt die sokratische Kraft von Brentanos Persönlichkeit hervor. Er hält es für wichtig, dass

Brentano eine erweiterte Korrespondenz mit seinen Schülern ausübte. Husserl hielt sich für glücklich, Brentanos Schüler gewesen sein zu dürfen. Auf seine Wirkung hin ist er vom Mathematiker zum Philosophen geworden. *„In einer Zeit des Anschwellens meiner philosophischen Interessen und des Schwankens, ob ich bei der Mathematik als Lebensberuf bleiben oder mich ganz der Philosophie widmen sollte, gaben Brentanos Vorlesungen den Ausschlag.“* (Kraus, 1919. S. 153.) Über sein Aussehen schrieb er das Folgende: *„Diese hagere Gestalt mit dem mächtigen, von lockigen Haar umrahmten Haupt, der energischen, kühn geschwungenen Nase, den ausdrucksvollen Gesichtslinien, die nicht nur von Geistesarbeit, sondern von tiefen Seelenkämpfen sprachen, fiel ganz aus dem Rahmen des gemeinen Lebens heraus. In jedem Zug, in jeder Bewegung, in dem aufwärt- und innengewandten Blick der seelenvollen Augen, in der ganzen Art sich zug eben, drückte sich das Bewusstsein einer großen Mission aus. Die Sprache der Vorlesungen, vollendet in der Form, frei von allen künstlichen Wendungen, von allem geistreichen Aufputz, aller rhetorischen Phrase, war doch nichts weniger als die der nüchternen wissenschaftlichen Rede. Sie hatte durchaus einen gehobenen und künstlerischen Stil, der dieser Persönlichkeit den ihr völlig gemäßen und natürlichen Ausdruck bot.“* (Kraus, 1919. S. 154.)

Mit seinen Schülern hatte er eine gute menschliche Beziehung. Nach den Seminaren hat er sie oft zu sich nach Hause eingeladen, wo seine Frau Abendessen für sie gekocht hatte, und am Tisch haben sie die Seminarthemen weiter besprochen. (vgl. Kraus, 1919. S. 155.)

Stumpf war lange Jahre sein Schüler und als Gesellschaftsmensch charakterisiert er Brentano folgendermaßen: *„Brentano kam nun auch öfters in unsere Familie. Er fühlte sich da wohl und war ein ausgezeichnete Gesselschafter. Das Erzählerblut regte sich, er wußte die schnurrigsten Geschichten, bei denen er selbst aufs herzlichste lachen und in der Ausmalung komischer Situationen schwelgen konnte, und sang mit eigentümlich pathetischem, aber abwechslungsreichem Vortrag und guter Tenorstimme schaurige Balladen, wie die von der Großmutter Schlangenköchin aus des Knaben Wunderhorn, die Jung und Alt gruseln machte.“* (Kraus, 1919. S. 97.)

Masaryk betont auch seine Wirkung: *„Während meiner Wiener Studentenjahre übte der Philosoph Franz Brentano als Lehrer und Mensch den größten Einfluß auf mich aus. Ich besuchte ihn sehr häufig. ... Mir half er viel durch die Betonung der Methode, der Empirie und vielleicht am meisten durch das Vorbild seiner durchdringenden Kritik der Philosophen und ihrer Lehren.“* (Čapek, 1969. S. 65.) Er erwähnt nebenbei auch ihre enge Beziehung und Brentanos Hilfsbereitschaft: *„Selbst von Brentano borgte ich mir einmal 80 Gulden, die ich ihm erst von Prag aus abzahlte.“* (Čapek, 1969. S. 84.)

Also Brentano war eine besondere, charismatische Persönlichkeit, ein echter Pädagoge. Er verfügte über die Persönlichkeitszüge und pädagogischen Fähigkeiten, die die beliebten Lehrerpersönlichkeiten charakterisieren: die Empathie, die Fähig-

keit des Akzeptierens ohne Voraussetzung, reiche und flexible Verhaltensrepertoire, die Kongruenz, die Kommunikationsfähigkeit, die Gewaltlosigkeit, die Kreativität, die mentale Gesundheit, die Zusammenarbeit, die Situationserkenntnis.

Neben seiner beruflichen Leistung spielte es die größte Rolle, dass er eine zentrale Figur in der Entwicklung der osteuropäischen Philosophie war.

Literaturverzeichnis

- Ballauff, T. (1969-1973): *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. 3 Bände. Freiburg, München.
- Breinbauer, I. M. (2000): *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien.
- Brentano, F. (1874): *Psychologie vom empirischen Standpunkt*. Leipzig.
- Brentano, F. (1921): *Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis* Leipzig.
- Brentano, F. (1926): *Die vier Phasen der Philosophie*. Leipzig.
- Brentano, F. (1956): *Die Lehre vom richtigen Urteil*. Bern.
- Čapek, K. (1969): *Gespräche mit T. G. Masaryk*. München.
- Kormos, J. (2004): „Die ontische Struktur der Person und ihre erkenntnistheoretische Problematik“
Die Möglichkeit der phänomenologischen Religionsphilosophie bei Edith Stein. In: Enders, M./Zaborowski, H. (Hrsg.): *Phänomenologie der Religion*. Freiburg, München. S. 457-462.
- Kraus, O. (1919): *Franz Brentano*. München.
- Mezei, B. M. ; Smith, B. (1998): *The Four Phases of Philosophy*. Amsterdam, Atlanta.
- Pléh, Cs. (2000): *A lélektan története*. Budapest.
- Ritzel, W. (1980): *Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Smith, B. (1994): *Austrian Philosophy. The Legacy of Franz Brentano*. Chicago, La Salle.
- Werle, J. M. (1989): *Franz Brentano und die Zukunft der Philosophie*. Amsterdam, Atlanta.

Az iskolai térszerkezet történeti alakulása

MIKONYA GYÖRGY

Bevezetés

Az iskolát a maga komplexitásában egyre gyakrabban tekintik olyan „*sajátosan szakralizált intézménynek, amelyik rá jellemző rituálékkal, érintkezési formákkal, nyelvhasználati szokásokkal és fegyvelmezési technikákkal rendelkezik*”. (Tutenel, Coorevits, 2017. 24. o.) Tehát az iskola falai, a folyosók, a tantermek egyfajta, a tudásról alkotott elképzelés térbeli kivetítéseként is értelmezhetők. Ebből adódóan az iskola felfogható olyan térként, amelynek részelemei akár „szövegként olvashatók” a vizuális kódot ismerők számára. Ezen összetett rendszer megismerésének egyik lehetősége az iskolai térszerkezet több szempontú vizsgálata. Ez jelenti a neveléstörténeti, antropológiai, szociológiai, művelődéstörténeti, és nem utolsósorban az építészeti megközelítést. A klasszikusnak és sokáig egyedülinek tekinthető Jeney-féle monográfia mellett (Jeney, 2014) az utóbbi időben több doktori disszertáció is készült ebben a témában. Sanda István a hazai és külföldi iskolaépítészetről írt értekezést az építészeti és a pedagógiai szempontok együttes alkalmazásával (Sanda, 2009). A Műszaki Egyetemen pedig Tánczos Tibor védte meg ilyen tárgyú értekezését az iskolaépítészeti modellek evolúciós történetének leírásával. (Tánczos, 2017)

Az iskolaépítészettel foglalkozók számára hasznos lehet Foucault heterotópia fogalmával megismerkedni. E szerint „*az iskola voltaképpen olyan hely, amely kézzel fogható, a mi világunk része, de bizonyos értelemben külső is: kapu valamilyen megfoghatatlan jövő irányába. Sok tekintetben rokona a könyvtárnak, csak míg az egyik a helyben összegyűjtött, de helytől szellemi értelemben független tudás tároló helye, addig a másik (az iskola) a tudás átörökítésére, újjászervezésére jött létre*”. (Idézve in: Tamáska, Sárkány, 2017. 24. o.)

Az iskola térszerkezete, a falak, a folyosók, és főleg a tantermek elrendezése és berendezése, az ablakok, az iskolaudvarok, az iskolakertek a tudásról alkotott elképzelések térbeli megjelenítésének is tekinthetők, ilyen értelemben mindenképpen indokolt ennek szisztematikus vizsgálata. A többféle lehetséges szempontrendszer egyike történetesen hat minőségi dimenziót vizsgál: ilyen az esztétika, az átláthatóság, az aktív tanulás feltételeinek és az együttműködés lehetőségeinek biztosítása, valamint a külső szabad terekhez való szerves kapcsolódás lehetőségének megléte. Magának az iskolai térszerkezetben rejlő nevelőhatásnak a felismerése és ilyen szempontú tudatos alkalmazása a reformpedagógia egyik vívmánya.

Az iskolaépítészet vázlatos történeti megközelítése

A történetiség korai időszaka meglehetősen homályos az iskolaépítészet szempontjából, így a szakmunkák többnyire nem is foglalkoznak ezzel. Ennek ellenére azért érdemes felidézni néhány erre vonatkozó fragmentumot. A régészek a mezopotámiai kultúrában az uralkodó palotájának alaprajzában már találnak olyan helyet, amelyet feltehetőleg tanulásra szántak, mégpedig a trón közelében, ami a tanulás jelentőségének felismerésére utal. A zsidó kultúrkör korai időszakában még kövekbe vájt, tanulás célját szolgáló ülőhelyekről is említést tesznek, a későbbi zsinagógában történő oktatásról nem is szólva. Ismert a görög kultúrkörből az Akadémosz liget (Platón), a Lykeion (Arisztotelész) és a gymnasium, mint testgyakorlást szolgáló, de szobrokkal is díszített tér leírása. A szökökutakkal és növényzettel ellátott oszlopcsarnokokban peripatetikusan sétálva oktató mesterek lehetőségei még napjainkban is csak nosztalgiával említhetők. A tanulás további színhelyeiként szolgáló könyvtárakról – az alexandriai könyvtárról, a Muszeionról és Pergamonról – is maradtak fenn töredékes források. A jósdák művelődési szerepe kevésbé ismert, térbeli elrendezésük még kevésbé. Leginkább bejártuk feliratából és töredékes leírásokból lehet következtetni a fontosságukra. Az ókori kultúrák egyik meghatározó specifikuma a tudás kettéválása nyilvánosra és rejtettre. Az előzőt a kalokagathia eszménye fogta össze, az utóbbit pedig a beavatási szertartások bonyolult és kódolt rendszere titkosította. Az egyiptomi piramisok tájolása és bonyolult labirintus-rendszere nemcsak „mérnöki”, hanem komoly szervezési, logisztikai, oktatási és építészeti teljesítmény. Ez a tudás gyakorlati alkalmazásának is örök emléket hagyó, és napjainkig megfektetésre váró példája. Hasonlóképpen gondolhatunk a még megfektetlen írású korai krétai kultúrára a tanúként megmaradt knosszoszi labirintus hálózattal. A római kultúrkörből ismert a ludi magister szerepe, az is tudható, hogy forgalmas útkeresztezésekben helyezte el dobogóját, ahol meghatározott díjszabást alkalmazva tanított. Természetesen a patriciusok által foglalkoztatott házitánítók tudománya és működésük terei egészen mások.

Művelődési szempontból még fontosak a közösségi terek, ilyen a görög kultúrában az agora, a rómaiban pedig a fórum említése. Térszerkezetük, és főleg belső működési rendjük elemzéséről monográfiákat írtak, hatásuk pedig napjaink iskolaépítészetében újra előtérbe kerül. A középkorban az oktatás tartalmában és színhelyében a templomhoz, a sekrestyéhez, az oratóriumhoz és a körülötte levő helyiségekhez kötődik. A szerzetesrendek sajátosságainak megfelelő kolostori építészet szimbolikus elemei és térszerkezetük sok részlete töredékesen, vagy ritkábban teljességében is fennmaradt. A legtöbb kolostorban működött a belső nevelést szolgáló kolostori iskola. A szerzetesi élet fontos része a bibliotéka és scriptorium. Mindkettőnél különös figyelmet fordítottak a tájolásra, hiszen a természetes fényhatás jelentőségével számolni kellett. Legelőször az egyetemek, majd a székesegyházi és a káptalani latin iskolák kaptak külön épületeket. Ezek közül néhány napja-

inkig is megmaradt, építészeti és térszerkezeti megoldásaik jól dokumentáltak, és monográfiák alapján megismerhetők. (Die schönsten Universitäten der Welt, 2015) Az elemi oktatást végző iskolamesterek viszont kezdetben saját házukban tanítanak, részletesebb leírások csak a népiskolák 18. századi megjelenésétől állnak rendelkezésre.

Néhány későbbi iskolaépítészeti megoldás

A kora újkorban még az olyan fejlett országokban – mint *Anglia* –, az iskola gyakran csak egyetlen nagy tanteremből állt, a hozzá csatlakozó egyik oldalon az iskolamester, a másik oldalon pedig a másodtanító lakásával. Amennyiben az iskolának tágabb vonzáskörzete volt, a tető alatt még kis kamrákat létesítettek a bentlakók számára. Gazdagabb településeken az emeleten helyezték el a könyvtárat és még néhány lakószobát. A nagy tanteremben együtt volt minden tanuló, az idősebbekkel többnyire a rektor, a fiatalabbakkal pedig a másodtanító foglalkozott. Ha túl nagy volt a létszám, előfordult, hogy a tantermet függönyökkel vagy spanyolfallal osztották több részre. Angliában a falakkal elválasztott osztálytermek csak a 17. században jelentek meg. A nagy tanteremben a padokat a falak mentén hosszában helyezték el. A falon polcok voltak a taneszközök és a könyvek elhelyezésére, utóbbiak vékony lánccal a falhoz erősítve. (Hankiss-Makkai, 1965. 201. o.)

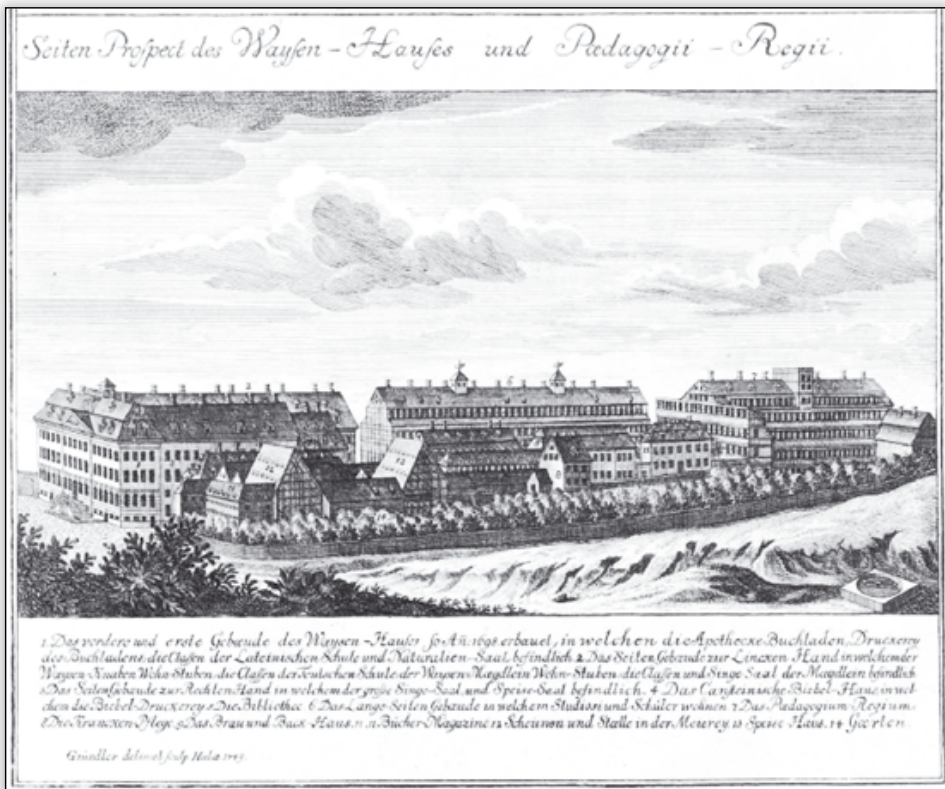


1. sz. kép. *A stratford-on-avoni iskola egyik terme. Itt tanult latinul Shakespeare is.*

Forrás: Hankiss-Makkai, 200. o.

Németországban a *filantropisták* – Basedow, Salzmann, Campe – az iskolakert fontosságát emelték ki, mert a természetet tekintették a legjobban felszerelt „laboratóriumnak”, ahol életszerű körülmények között lehetett megfigyeléseket végezni.

Hasonló álláspontot képviseltek a *pietisták* is, kiegészítve azzal, hogy az önállóság és a fenntarthatóság érdekében – attól függően, hogy mennyi pénzt tudtak építkezésre fordítani –, kénytelenek campus-szerűen építkezni. Ennek legismertebb példája August Hermann Francke hallei intézmény-komplexuma. Ennek részei: az árvaház, az alapfokú iskola, az internátus, a pedagógikum, a polgári iskola, a reáliskola, a gimnázium, a könyvtár és a gyűjtemények. Külön említést érdemelnek a gyakorlati képzést és a komplexum fenntartását gazdasági vonatkozásban is biztosító műhelyek, ilyen még a nyomda, a szövöde, a sörfözde, a pékség, a könyvkötészet, az esztergaműhely és a patika. A koncentrikusan bővülő intézményesülés vezérfonala ebben az esetben a gyakorlatiasság, a gyors reagálás a hétköznapi élet problémáira a pietas szellemiségében. Francke önéletrajzában többször említi, hogy számos alkalommal abszolút anyagai fedezet nélkül kezdtek építkezéssel és sokszor egy váratlan adomány, a támogatás és a gazdasági leleményesség segítette a befejezésben. A következő kép a hallei pietista szellemiségű campust ábrázolja:



2. sz. kép. Francke hallei pedagógiuma

Karl Volkmar Stoy a herbarti pedagógia alkotó továbbfejlesztőjeként Jénában 1858-ban megalapítja a Johann-Friedrich-Schule-t mégpedig a kor egyik legmodernebb építészeti és térszerkezeti koncepciója szerint. A négy utca által határolt tágas területen a vezetőtanári és a gondnoki lakással egybekapcsolva helyezkedik el a jól tájolt épület, ahová nem hallatszik be az utca zaja. A külsőre impozáns, középen karcsú toronnyal ellátott kétemeletes épület szolidan díszített főkapujától indulva, a földszinten jobbra helyezkedik el a szint felét elfoglaló tornaterem, ami a maga korában még elég ritka. Mellette osztálytermek és tanári lakások helyezkedtek el. A következő szintre a jól megvilágított, az iskola minden tanulója számára elegendő férőhellyel rendelkező díszteremhez tágas lépcsőház vezet. Az, hogy a jó részt szegény sorsú gyermekek nevelésére szolgáló intézménynek díszterme és tornaterme is volt, Stoy szervezőképessége mellett a város, illetve a weimari herceg bőkezűségének köszönhető. A díszteremben kapott helyet egy, a volt szeminaristák adományából vásárolt orgona is. A folyosókon elhelyezett szekrényekben gyűjteményeket és a tanárok által készített kísérleti eszközöket tároltak. A tágas osztálytermekben úgy helyezték el a padsorokat, hogy a diákok természetes fényt kapjanak. Fontosnak tartották azt is, a tanárnak elegendő hely maradjon ahhoz, hogy be tudjon menni a padsorok közé. Arra is ügyeltek, hogy a tantermekbe a legújabb szabadalom alapján gyártott öntöttvas kályha kerüljön a padoktól megfelelő távolságba helyezve. Az iskolához tartozó kertben sportpálya, és ettől elkülönítve egy tágas fákkal beültetett játszótér is helyet kapott. Az iskola része még egy nagy, gazdálkodásra is alkalmas terület díszkerttel, faiskolával, növényházakkal, botanikus kerttel, gyümölcsössel, faskamrával és mellékhelyiségekkel. Itt található még egy szabadtéri órák tartására alkalmas kertrész egy kis házzal. Az iskolakertben minden tanuló kaphat saját művelésre egy ágyást, ennek termését pedig szabadon értékesítheti. Az iskolai játszótérrel egy újdonságnak számító mászótoronnyal is felszerelték. (Mikonya, 2002. 31. o.)

A térszerkezet alakítása szempontjából igazi különlegesség Hermann Lietz haubindai internátusa. A reformpedagógiai megújulási folyamat kezdetét jelentő koncepció alakításában fontos az internátusi jelleg, mert ez lehetővé teszi a tanulók és a tanárok mindennapi életét holisztikusan formálni a maga teljességében. Ez a pedagógiai gyakorlatban a szabadság és a kontroll helyes arányának megválasztását jelenti.

A térszerkezet alakulása a belső és a külső terekre való felosztás alapján tanulmányozható. A belső terek alakítására a „poroszos, merev szisztémától” való elszakadás jellemző. Ezt klasszikusan a „falak eltüntetésével”, mobil belső terek kialakításával, a padok és a székek spontán áthelyezésének biztosításával oldják meg. A külső tér nagyjából három körre bontható. Az első kört a főépület és a közös használatú helyiségek alkotják, klasszikusan innen indul és ide csatolódik vissza minden kezdeményezés. A második kört a legyezőszerűen elhelyezett, otthonként funkcionáló házak jelentik. A harmadik körbe a gazdasági épületek, a műhelyek, a kertek

és a sportpálya tartoznak. A reformpedagógia korántsem jelentett kontrollnélküliséget, különösen nem az alapító Hermann Lietz személyében, aki ezt úgy biztosította, hogy az első kör közepén álló főépület harmadik emeletére egy üveglakokkal ellátott erkélyt tervezett – amit dolgozószobaként használt –, és ebből a magaslatból ráláthatott minden külső intézményi történetre. (Mikonya, 2003. 110-115. o.)



3. sz. kép. A Johann-Friedrich-Schule Jénában
Forrás: Coriand, 134. o.

Egy további reformpedagógiai koncepcióban a Peter Petersen által működtetett Jéna-planban a terek érzelmileg telített konstrukciók. (Hammarer, 2017. 56. o.) Ennek előnyei főleg a hagyományos évfolyamosztályok megszűnésével, a heti terv bevezetésével, valamint a tantermi és a műhelyszerű munkamódszer bevezetésével érvényesíthetők.

Az antropozófus Rudolf Steiner térszerkezeti elképzelésének legpregnansabb összegzése a Waldorf pedagógiai reprezentatív épület, a Goetheanum. Steiner antropozófiai megközelítésének lényege a holisztikus szemlélet. Ennek jegyében az épület minden részlete a pedagógiai koncepció szerint alakul az éles sarkok kerülésétől a színviláig. A pontos és mindenkor értelmező magyarázattal ellátott steineri alapelvek célja a környezeti harmónia biztosítása, a gyermekek szükségletei a tanító személye és a módszerek közötti egyensúly figyelembevételével.

Az orvos alapképzetségű Maria Montessori (1870-1952) egyik alapvető felismerése a hároméves oktatási ciklusok következetes alkalmazása. Ennek egyik eredménye a bútorok és a taneszközök gyermekek méreteihez történő igazítása. Az öntevékenység lehetősége és az esztétikai igényesség együtt eredményezték a módszernek az egész világon történő elterjedését.

Ovide Decroly mai napig működő brüsszeli iskolája nagyszerű és látványos példa a tanterem munkaszobákká, laboratóriummá történő átalakítására. Mindez nem keverhető össze a szaktantermi rendszerrel. Decroly munkássága ugyanis fontos figyelmeztetés arra vonatkozóan, hogy a térszerkezet és a tanterem berendezésének átalakítása csak az első lépés a korszerűsítés felé. Ezt követnie kell a tantárgyi rendszer és az alkalmazott oktatási módszerek teljes újragondolásának.

Loris Malaguzzi (1920-1994) modellje kevésbé ismert Magyarországon. A második világháború után az Olaszországban működő iskolájában hasznosítja és továbbfejleszti a korábbi reformpedagógiai elemeket. Konceptiójának lényege három alapelvben foglalható össze. Szerinte a tanulási környezet a folyamat résztvevőinek olyan konstrukciója, amelyik a lehetséges interakciók gyűjtőhelye és kínálata, továbbá az oktatást olyan szociális konstrukciónak tekinti, amelynek alapja a tanulók-tanárok-szülők hatékony együttműködése. Konceptiójában új elem, hogy a gyermekek az iskolai tér aktív formálói, és erre lehetőséget is biztosít számukra.

A hazai kezdeményezések között említést érdemel a budai Új iskola, és ennek a két világháború közötti időszakban érvényesülő térszervezési gyakorlata. Ebből a munkaszobák Decrolytól átvett alkalmazása mellett az osztályterem kitérítése érdemel figyelmet, ugyanis egy időben itt lehetőség nyílt arra, hogy az osztályteremhez egy sövényrel elkerített saját, kinti szabadtéri kertrész is tartozzon, lehetővé téve a mindenkori időjárástól és tananyagtól függő flexibilitást.

Iskolaépítészeti szempontok, típusok és funkciójuk

A modern térszervezési és térképzési elvek, valamint a pedagógia kapcsolódási pontjai alapján később a következő újabb iskolatípusok jelennek meg: a folyósós-cellás iskola, a hagyományos iskolák közösségépítő közlekedőterekkel, a művelődési központok integrált funkciókkal, beleértve a felnőttoktatást is, a kiskolák, a tanulástúdiókból és műhelyekből álló iskola olvasógalériával és projekt-munkára alkalmas zónákkal. A nagyterű vagy nyitott terű iskolák a zavaró akusztikus hatások miatt további fejlesztésre szorultak, ennek jegyében hozták létre a klaszterek szerinti elrendezést, vagy másként elnevezve a 100-120 főt összefogó tanulólházakat. Legújabb térelemként megjelenik a „tanulóbarlang” és a „tanuló-ázs” megnevezés is. (Tánczos, 2017)

Építészeti és térelrendezési szempontból is külön figyelmet érdemel a *kisiskolás kor*. Ugyanis az óvoda-iskola átmenetnek nemcsak pedagógiai-módszertani, hanem térszerkezeti vonatkozásai is vannak. Ez azt jelenti, hogy a kisgyermek egy meghitt, barátságos környezetből egy tágasabb, ridegebb, nem az ő méretéhez szabott környezetbe kerül. E téma szakértői három megfontolandó környezeti tényezőt sorolnak fel: 1. támogatja-e a térszerkezet a kisgyermek felfedező kedvét, jóllétét, fejlődését, 2. támogatják-e ezeket a célokat a kiegészítő tényezők: ilyen a térelrendezés, a padlózat, a bútorok, a színek és a fények, 3. kapcsolódik-e ehhez egy külső sza-

bad tevékenységre alkalmas tér. (Tutenel, Coorevits, 2017. 17. o.) Ilyen szempontból szerencsések azok az intézmények, ahol lehetőség van az 1-2. osztályok különálló elhelyezésére. A kisiskolák működésében az utóbbi időben külföldön és hazánkban is a térszerkezet átalakítása mellett markáns módszertani paradigmaváltás kezdődött el. Ennek legfontosabb elemei:

1. a kötetlen tanulási formák – műhelymunka, csoportmunka, egyéni és páros munka – heti terv szerinti előtérbe kerülése,
2. a differenciált tanulásszervezés és feladatadás elterjedése,
3. projektoktatás osztálytermi és egész iskolai szervezésben
4. a beszélgető körök megjelenése,
5. az időkeretek rugalmas szabályozása – a tanóra-rendszer aktuális tevékenység szerinti alakítása,
6. tagolt többfunkciós tanulási terek biztosítása, olyan elhatárolódást segítő lehetőségekkel, mint télikert, terasz stb.,
7. egyre gyakoribb különböző életkorú tanulók projekt munkájában vagy más szervezésben történő közös tevékenysége.

A térszerkezet változtatása mellett fontos az iskolabútoroknál is a nagyobb változtatosság. Ez önmagában önálló tanulmányt érdemlő terület. Legfontosabb elemei a változtatható magasságú és trapéz alakú tanulói asztalok, a lábtámlás, anatómiai szempontok szerint elkészített székek. Újabban sor kerülhet olvasópultok elhelyezésére azért, hogy az állandó ülőmunka kiváltására állva, térdelve is lehessen tanulni. Egyre több osztályteremben van szőnyeg, sokféle funkciójú sarkokat alakítanak ki, és sor került a sokféle technikai eszköz változatos elhelyezése konzolokkal, polcrendszerrel, szekrényekkel, tárlókkal.

A jövő iskolája

Az 1980-as évek célja az effektív iskola működtetése volt. Ennek központi feladata az osztálytermi tanulás hatékonyságának fokozása, így a hangsúly a szűkebb téren volt. Az 1990-es évek minőségi iskolájában paradigmaváltás kezdődött. E szerint az iskola egyre inkább szolgáltatásként jelenik meg ennek minden következményével együtt. Ez fokozott elvárásokkal, a teljesítmény mérhetőségének igényével és a piaci viszonyok megjelenésével járt együtt. A 2000-es években a globalizációra való válaszként megjelent a világosztálynak nevezett modell, amit erőteljesen befolyásolnak az információtechnológia által generált változások. Mindennek hatására a korábbi belső és külső iskolai környezet tovább tágul a cybertér felé terjedve. A kompetencia-alapú fejlesztés és a flexibilitás kiemelt értékévé válása feltételezi a gyors és hatékony alkalmazkodásra képes személyiségeket, ami a térszerkezet és a módszertani kultúra radikális megváltoztatását feltételezi. Az iskolai térnek biztosítania kell az elmélyült egyéni munka lehetőségeit, ami sokféle tanulási helyszín formájában jelenik meg, de biztosítani kell az team-munka lehetőségét is, ami-

re a bútorzatot alkalmassá kell tenni. Fontosak a nagy közösségformáló terek is: ilyen az agora vagy a fórumszerű terek létesítése. A gyorsuló idő következménye, hogy szinte tízévenként jelenik meg egy-egy új elgondolás. Ennek a kereteit a 2010-es években a fenntartható fejlődés gondolata középpontba kerülése jelentette. Ezt alapvetően a természeti és a társadalmi környezet iránti fokozott felelősségvállalás szükségességének igénye indukálta. Az ökoiskolák megjelenése nemcsak külsőségekben (virágos iskola, szelektív hulladékgyűjtés stb.) hozott változást, hanem kihat az iskolai élet egészére. Ilyen új jelenség a táplálkozásra való fokozott figyelem, a pénzügyi kultúra fontosságának felismerése, a mindennapos mozgás és éneklés igényének megjelenése. Az egész napos iskola is feltételezi a közösségi terek és a zavartalan tanulás helyszíneinek bővülését. A jövőben „*az iskola osztálytermek sorozatából egymással összefüggést alkotó tanulási környezetté válik*”. (Tutenei, Coorevits, 2017. 26. o.) Ennek fontos része a szünetek eltöltésére szolgáló belső és külső terek fontosságának újbóli felismerése, valamint az egész napos iskolai tevékenységet és az élethosszig tartó tanulást segítő campusszerű elrendezés preferálása. Az iskolaépítészetben hagyományosan nagy gondot fordítanak a színházra és a színek harmonikus kombinációjára. Fontos lehet figyelmet fordítani egy sokáig elhanyagolt érzékelésre, a szaglásra is. Az „iskolaszag” szinte mindenki számára más-más emlékeket jelent. A kulturált iskolai étkeztetés megoldása egyrészt gasztronómiai feladat, másrészt célszerű bútorzatot, megfelelő elszívó berendezéseket és optimális térelrendezést igényel. A szellőztetés, a takarítás, a megfelelő tisztítószerek használata, a mellékhelyiségek állapota és a hulladékok kezelésére már sokféle, részleteiben is kidolgozott technológia létezik. A fényviszonyok fontossága is régóta ismert, amihez hozzájárul még a hőmérséklet szabályozási lehetősége. Érdekes, hogy a legújabb fenntarthatóság jegyében működő fűtési-szellőztetési rendszer már az iskolában tartózkodók testhőmérsékletével is számol a megfelelő hőkomfort biztosítása érdekében. A hangszigetelés terén alkalmazható új műszaki megoldások is jótékonyan hatnak az egyébként meglehetősen zajos iskolai életre.

Összefoglalva: Az iskolai térszerkezet alakulásának vázlatos történetét jól érzékelhető a régi és az új elemek kölcsönhatása. A görög szabadtéri peripatetikus oktatás ma is modernnek tűnik. A fórumszerű közösségi terek iránti igény újra megjelenik. A falakkal lehatárolt osztálytermek egykor a korszerűséget jelentették, napjainkban ezek újbóli lebontása zajlik. Érdekes mozzanat az is, hogy a me-rev, csak ülésre használható padok mellett visszatér az olvasópultok, térdelő zsámolyok, állópultok használata.

Felhasznált irodalom

- Die schönsten Universitäten der Welt.* Fotografiert von Guillaume, De Laubier Texte von Jean Serroy. Knesebeck, München, 2015.
- Coriand, Rotraud (2000): *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung.* Ergon Verlag, Würzburg.
- Hankiss Elemér–Makkai László (1965): *Anglia az újkor küszöbén.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hammerer, Franz (2017): *Az iskolai terekről másként.* In: Tamáska Máté; Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet.* Martin Opitz Kiadó, Budapest, 55-71. o.
- Jeney Lajos (2014): *Építészet, közösségi művelődés, iskola, nevelési központok: összegyűjtött tanulmányok.* Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete, Budapest.
- Mikonya György (2002): *Két Herbart-tanítvány: K. V. Stoy és W. Rein az iskolapedagógia megújításáért.* Iskolakultúra, 5. sz. 27-38. o.
- Mikonya György (2003): *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben.* Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára.* PHD-értekezés. Kézirat.
- Tamáska Máté – Sárkány Péter (szerk., 2017): *A tanulás helyei: iskolaépítészet.* Martin Opitz Kiadó, Budapest, 33-55. o.
- Tánczos Tibor (2017): *Az iskolaépítészeti modellek evolúciója a történeti fejlődés tükrében.* In: Tamáska Máté – Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet.* Martin Opitz Kiadó, Budapest, 33-55. o.
- Tutenel, Piet-Coorevits, Sarah (2017): *Nem csupán egy tégl a falban: a tanító tér.* In: Tamáska Máté; Sárkány Péter (szerk.): *A tanulás helyei: iskolaépítészet.* Martin Opitz Kiadó, Budapest, 15-33. o.

Jewish Students in the Evangelical Secondary Grammar Schools of Békés County in the Horthy Age

LIPCSEI IMRE

Introduction

In the culture of the Jewish and Protestant denomination the individual and the family have got particular role in holy text reading and studying. Respect of the text tradition appears as early as the very young age, anticipating a good production in school as well. It is especially true for the Jews as Jewish people, being the “folk of the book”, always placed primary importance on acquiring knowledge, which was manifested in schooling and the students’ progress as well.

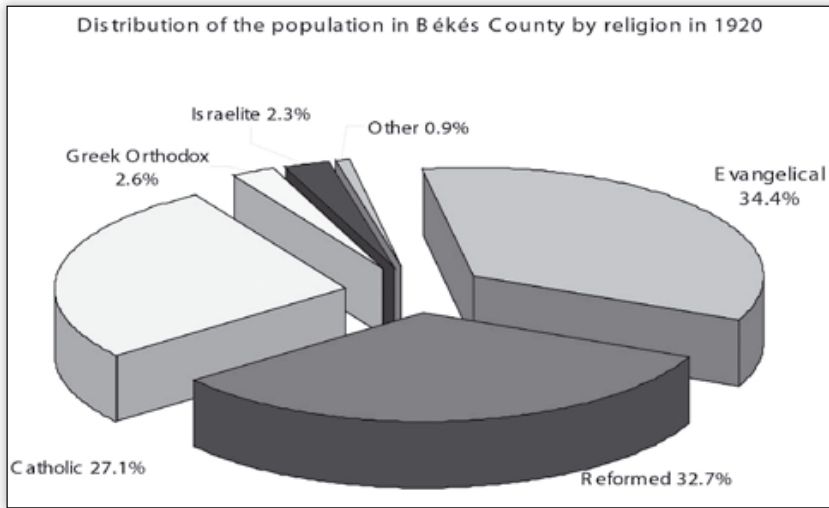
Regarding education occasionally a parallel can be traced between the Jews and the Evangelicals. Both denominations lived as a minority with a great number of population in the Hungary of Trianon, sharing more or less the same demographic part in the total population. They sought to compensate their marginal social status by schooling their children, paving their way to be integrated into the higher society and make a more reputable career.

In my study I’ll give an insight into my research focusing the two Evangelical grammar schools of the post-Trianon Békés County, with special view to the Jewish students. Treating the matriculation data by sociological method I’ll try to give an answer whether the Jewish students of the county had got any specific features in comparison with those marking them at countrywide level and whether there were any proprieties distinguishing them from the students belonging to other denominations.

The Evangelical Secondary Grammar Schools in the educational structures of the county

A region is well characterised by its population’s religion and nationality. Regarding its denominational distribution Békés County diverges relevantly from the national average, since this it was predominated by Protestants following the 18th century resettlement. The rate of the population belonging to the Evangelical and the Reformed church was one-third each, while the Israelites can be said to be under-represented in the region, taking in account that their rate was 2.3% in Békés County, while 5.9% in the other part of the truncated country.

Diagram, no. 1



Karner K.: Denominations in Hungary in the light of statistics. Debrecen, 1931.

This circumstance did not change in the examined period so the Israelites can be said to live in particular minority in the county. This fact however did not put them at a disadvantage since the Israelite citizens were respected members of both cities. In their work they were in contact with many people and in the county where four nationalities lived together belonging to a religious minority was of no special consequence. Their attitude toward learning, however, followed the countrywide trend which can be proved by the data of table no. 1 showing that five times more Israelite students attended the secondary schools of the county than the average of other students.

Table 1. Denominational distribution of the students in the county in the average of the period between 1920-1940.

	R..Cath.	G.Cath.	Ref.	Ev.	G.Orth.	Isr..	Other
Bcs.Lőrántffy State.	32,7%	0,5%	11,8%	33,9%	0,8%	20,1%	0,2%
Bcs. Rudolf Ev.	33,8%	1,1%	12,1%	37,5%	0,4 %	14,7%	0,4%
Békés Ref.	22,4%	0,2%	63,4%	6,7%	1,1%	5,4%	0,8%
Gyula Cath.	69,5%	1,2%	16,6%	1,9%	2,5%	8,5%	0,6%
Orosháza Ev.	23,3%	-	11,5%	54,7%	1,2%	8,9%	0,4%
Szarvas Ev.	26,4%	-	9,4%	53,3%	0,4%	10,2%	0,3%
Szeghalom Ref.	18,9%	0,4%	69,4%	2,9%	0,7%	6,8%	0,9%
Total:	32,3%	0,4%	27,8%	27,4%	1%	10,6%	0,5%

Source: Reporting documents of the Békés County secondary schools

If we take a look at the percentage of the students, we can observe a correlation between the Israelite students and the school-maintainers since they learned at the highest rate in the Evangelical grammar schools and the female secondary grammar school of Békéscsaba. Their ratio is relatively high at the Catholic institution as well, but the two lowest values clearly belong to the Reformed secondary grammar schools. The numbers above are not surprising in comparison with the country wide outcomes. Regarding the Lórántffy Zsuzsanna State Female Secondary Grammar School the preference is well understandable in the light of that there was only one female grammar school in the county. Here girls could take part as public students in the everyday life of the school, while in other secondary schools they had got the opportunity to get to the secondary school-leaving exam in no other way than as private students struggling with the difficulties of learning individually. The countrywide trend observed in his researches by Viktor Karády that beyond schooling there was shorter distance between the Jewish people and the Evangelicals being closer in other fields of life as well can be recognised in this county also.

Out of the three Evangelical secondary grammar schools recorded in the table I'll brought under survey only those located in Békéscsaba and Szarvas, with view to the fact that the one in Orosháza started operating no earlier than 1938 so it cannot be examined in its continuance.

Number of students

In my study I compared the data of the first school-year following the peace-treaty of Trianon with the results produced twenty years later. I was also concerned with the degree of impact the social and education-political changes made on the life of the students in the period between the two World Wars, especially on the life of the Israelite students. First I examined the number of students. Table no. 2 shows that the total number of students decreased remarkably in comparison with the starting year of 1920/21, which can be explained by the fact that till the second investigated period two secondary grammar schools and more urban schools had been set up, rearranging the educational map of the county. In addition in Szarvas and Békéscsaba in the middle of the 1920s there were agricultural secondary schools established as well. In the meaning of Act XIII from 1938 even secondary school-leaving exam could be gained here by students, which was welcomed primarily by parents from lower classes preferring for their children schools giving practical knowledge. Decrease in the number of students was thus necessary due to the expansion of schools provided more options for the contemporary youth, which had got remarkable impact on the life of the Evangelical secondary grammar schools as well.

Table, no. 2. *Number of students leaving the Evangelical secondary grammar schools of Szarvas and Békéscsaba.*

Division	1920-1921		1940-1941	
	Lower	Upper	Lower	Upper
Number of students	618	378	402	287
thereof Israelite %	9,5%	20,3%	7,5%	10,1%

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

When data examined it is a striking fact that in accordance with the countrywide outcomes remarkably more students attended the first four classes than the upper classes. However this does not necessarily involve that the students dropped out. Finishing the first four classes of the grammar schools brought some advantage when someone wanted to get employed as a “white-collar” worker, therefore poorer parents aimed at this level from the beginning for their children.

The proportion of the Israelite students was higher in the upper classes in both years, indicating that unlike those belonging to other denominations the Israelite parents insisted steadily on their children’s taking the secondary school-leaving exam, so they were represented more strongly in the sharply reduced upper classes. In the second year of the examined period these rates are decreasing, primarily in the upper classes, which can be explained by the contemporary political situation.

Study progress of the students

Regarding the study progress I compared the results of six subjects. The Hungarian education in the period before 1945 used a grading system different from that of today. The students were measured at a scale consisting of four numbers and the grades were used in reverse of the today practice: 1 – excellent, 2 – good; 3 – satisfactory; 4 – failed. So the averages must be taken in a way that the better performance is tending toward value 1.

Table, no. 3. *The cumulate study progress of the Israelite students from Békés County in the year 1920-21.*

Ev. Cumulate	1920-21							
	Evangelical		Catholic		Reformed		Israelite	
	lower	upper	lower	Upper	lower	upper	lower	upper
Religion	2,12	2,00	1,74	1,78	1,60	1,63	1,56 I.	1,30 I.
Latin	2,46	2,55	2,65	2,74	2,66	2,64	2,79 IV.	2,28 I.
Hungarian	2,90	2,31	2,72	2,68	2,54	2,53	2,64 II.	2,19 I.
History	2,81	2,40	2,60	2,42	2,70	2,32	2,34 I.	2,31 I.
German	2,82	2,58	2,73	2,73	2,78	2,71	2,40 I.	2,31 I.
Mathematics	2,72	2,50	2,63	2,57	2,53	2,59	2,46 I.	2,16 I.

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Comparing the subjects, remarkably significant divergence cannot be observed in the Israelite students' case, indicating that they were delivering consistent performance. In both years there were two subjects each, in which they did not achieve the best result, but in upper classes both in 1920-21 and twenty years later they gained the first place on the "winner's stand" in all subjects. There were weaker students certainly among them also, but the excellent performance of the others particularly improved the average. Hardness of the subjects appeared in the grades. Having examined the contemporary Hungarian education Viktor Karády found that „*primarily Latin and Mathematics, then German, Hungarian and Physics were graded strictly, so these can be taken as the most serious disciplines, while Religious Studies and Physical Education were qualified as secondary subjects according to this standard*”. (Karády, 1997. p. 28.) These values appeared similarly in the Evangelical secondary schools of Békés County. Religion in both examined year seems to have been easier, while Latin for the most part brought the worst result. The other subjects also proved to be as difficult as its countrywide „fame” for the students.

Table no. 4. *The total study achievement of the Israelite students from Békés County in year 1940-41.*

Ev. Cumulate	1940-41									
	Evangelical		Catholic		Reformed		Israelite			
	lower	upper	lower	upper	lower	upper	lower	upper		
Religion	1,59	1,33	1,35	1,40	1,81	1,13	1,57	II.	1,12	I.
Latin	2,52	2,05	2,72	2,66	2,57	2,33	2,48	I.	1,44	I.
Hungarian	2,19	2,02	2,42	2,64	2,31	2,33	2,30	II.	1,82	I.
History	1,97	1,84	2,51	2,27	2,20	2,07	1,95	I.	1,68	I.
German	2,22	2,14	2,88	2,47	2,60	2,20	2,00	I.	1,56	I.
Mathematics	2,35	2,05	2,47	2,77	2,57	2,40	2,34	I.	1,81	I.

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Analysing the numbers we can also observe that in year 1940-41 the averages were better than twenty years earlier. What can be in the background of this? In my hypothesis this cannot be explained simply with some decline in the teachers' requirements. The better study achievements might be owing to the well organised education system. In the middle of the 1920s thanks to the spread of the „Klebsberg-schools” (107 classrooms were built in the county) there was no area in Békés County from where the elementary people's school could not be reached within a circle of three-four kilometres. It was very important in the light of that almost one third of the county's population lived in a remote home-stead, farming or peripheral area, particularly blocking the daily school-attendance in the first years of the decade. In addition the reduction of crowdedness and the employment of more qualified teachers in the peripheral schools might result in that more prepared students with solid knowledge started attending the secondary schools. This must have ap-

peared in the positive change in the students' progress during the examined two decades as well.

Distribution of students by the employment of their parents

The parents' background may influence positively the children's attitude toward learning. The level of importance the parents attach to schooling and acquiring knowledge can determine greatly in which school they enrol their children. In the period between the two World Wars it was even a more acute question since due to the above-mentioned school-expansion the number of options rose. Those who wanted their children to continue their study preferred a secondary grammar school, from where there was the only real chance to get into an institution of higher education in which the diplomas ensuring to get into the higher social circles could be acquired. The Israelite parents belonged to this group. They were not so divided regarding their employment status as those of other denominations, thus the data recorded in table no. 5 show a relatively homogenous picture.

Table no. 5. *Distribution of students by the employment of their parents.*

	mer- chant	entre- neur	law- yer	physician, veterinary, pharmacist	Landowner, mill-owner	crafts- man	engi- neer	teacher, civil serv- ant
20-21	109	7	6	8	4	11	2	18
40-41	23	2	8	9	5	7	4	19

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

The details show clearly that in years 1920-21 among the students' parents there were twice more persons living by commerce than those all together working in other businesses. This agrees with the outcomes of Karády's research, according to which above all tradesmen the Jewish merchants were the most literate men. Their children typically carried on the business, so the high level of literacy passed from father to son.

In 1940s these rates already evened up which can be explained by that the expansion of urban schools and the opening of upper commercial and medium-level agricultural schools offered the middle-class children new opportunities.

Regarding the intellectuals the lower share is in congruence with the county's circumstances, since in Békés County beyond the vitally needed intellectuals (civil servant, physician, pharmacist etc.) those from other intellectual sphere (artist, engineer, lawyer etc.) were fewer in number than the countrywide average, their place were taken over by the merchants and the craftsmen in the secondary schools. The agrarian and small-holder layer, which was typical in the county and appeared in

relevant number in the institution of Békés County, cannot be observed in case of the Israelite parents.

Distribution of students by their place of living

In Békéscsaba in both years the local students outnumbered the others and this proportion did not change twenty years later. This information may sound curious for the first time since a secondary school operating in the largest city of the county is supposed to have attracted the young people. However, Békéscsaba was in a unique situation. There were more secondary schools or medium-level institution operated within a circle of no more than twenty kilometres. In Békés there were a Reformed secondary grammar school and a female urban school, in Gyula a Catholic secondary grammar school and a male and female urban school. So the students living in the surrounding settlements had got more opportunities. Young people living in a longer distance did not come either, because the county was covered well by institutions of different type.

Table 6. *Distribution of students by their place of living*

	Békéscsaba	within 20 kilometres	longer distance
1921-21	46 persons	11 persons	9 persons
1940-41	27 persons	4 persons	5 persons
	Szarvas	within 20 kilometres	longer distance
1921-21	37 persons	18 persons	5 persons
1940-41	16 persons	10 persons	22 persons

Source: Matriculations of the Evangelical grammar schools of Békés County

Relying upon table no. 6 it can be claimed that in years 1920-21 the situation was similar in the Evangelical secondary grammar school of Szarvas, where great majority of the Israelite students lived in the city. More students travelled here from the surrounding settlements (Békésszentandrás, Öcsöd, Gyoma, Kunszentmárton) which can be ascribed to the fact that Szarvas is located at the periphery of the county, preferred by more students from the neighbouring counties as well. In the first examined year only few students came from longer distance (Pilis, Rákoshegy, Budapest) who lived either at relatives or the student house. However, the composition of Israelite students regarding their place of living underwent a radical change in 1940-41. The number of local population substantially decreased, the proportion of those coming from closer than 20 kilometres did not change, at the same time the number those applying for entrance from longer distance jumped up sharply. No explanation was written in the annals but from the places of living we can figure out the events provoking the big shift. Many arrived from Budapest and its surroundings. Supposedly the Israelite parents sent their children to their relatives in

the countryside because of the more and more strained situation at the time. They might hope their children more protected far from the capital in the threatening political situation.

School fees

School fee had to be paid in all secondary grammar schools of the county at enrolment. The amount of this was changing. There were differences not only among schools but within schools as well. It was a general practice that the students attending the church maintaining the grammar school had to pay the smallest amount and those of other religion and coming from other counties the more. Discrimination of the Israelite students was, however, a uniform practice since in all secondary schools they paid the most amount of fee. As an example I can mention the decision of the Governing Body of the Evangelical Secondary School of Szarvas from 1926.

- I. A local Christian student shall pay 60 pengős for a whole year
- II. A Protestant coming from Békés and Csanád-Csongrád County 70 pengős
- III. A Protestant coming from other counties 80 pengős
- IV. A non-Protestant coming from other counties 90 pengős
- V. An Israelite student for the whole year 120 pengős

They gave more allowances, however, from the amount to be paid, e.g. the children of civil servants, junior officers, servants, gendarme officers and war-widows paid half of the usual school-fee. In all institutions those coming from poorer classes, if they had got certificate of poverty and made good progress, received exemption from paying school-fee.

Summary

In Békés County in the period between the two World Wars seven secondary grammar schools were operating. Three of them were Evangelical, two Reformed, one Catholic and one run by the state. In line with the countrywide situation the Israelite students were overrepresented in the secondary grammar schools of the county. Just as in other parts of the country they were attracted primarily by the Evangelicals, which is shown by the fact that the proportion of Israelite students learning in Evangelical secondary grammar schools was twice more than those learning in other secondary schools. Their study progress raised them among the good or the best students, which is not a local speciality, corresponding to the countrywide trend, indicating that the Israelite parents recognised the importance of education. They were aware of that by knowledge one could rise high on the social ladder and at

the time a secondary school-leaving exam certificate opened a gate toward the social elite. Beyond study work the Israelite students joined the self-training circles, charitable societies, youth organisations, getting involved organically in the everyday life of the secondary grammar schools in one of the hardest time of the Hungarian history.

Literature

- Karády, V. (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). [School system and confessional discrimination in Hungary (1867-1945)]*, Budapest.
- Karády, V. (1997): *A középiskolai piac társadalomtörténeti problémái Magyarországon [Social historical problems of the secondary school market]*. In: Sasfi, Cs. (ed.): *Iskola és társadalom [School and society]*. Zalaegerszeg, p. 28.
- Karner, K. (1931): *Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában [Denominations in Hungary in the light of statistics]*. Debrecen.
- Korniss G. (1930): *Békéscsaba város közoktatásügye [Public education in Békéscsaba city]*. Békéscsaba.
- Nádor J. (1941): *Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Vajda Péter Secondary Grammar School of Szarvas in year 1940/41]*. Szarvas.
- Pataki S. (1941): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Gimnázium 1940/41. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1940/41]*. Békéscsaba.
- Raskó K (1931): *Szarvasi Ág. H. Ev. Vajda Péter Gimnázium 1930/31. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Vajda Péter Secondary Grammar School of Szarvas in year 1930/31]*. Szarvas.
- Rell L. (1921): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1920/21]*. Békéscsaba.
- Rell L. (1931): *Békéscsabai Ág. H. Evangélikus Rudolf Fiú Reál-gimnázium 1930/31. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Rudolf Male Secondary Grammar School of Békéscsaba in year 1930/31]*. Békéscsaba.
- Saskó S. (1921): *Szarvasi Ág. H. Evangélikus Főgimnázium 1920/21. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Secondary Grammar School of Szarvas in year 1920/21]*. Szarvas.
- Saskó Samu (szerk., 1926): *Szarvasi Ág. H. Evangélikus Gimnázium 1925/26. tanévi Értesítője [Report of the Evangelical Secondary Grammar School of Szarvas in year 1925/26]*. Szarvas.
- Sebő L. (1974): *Békéscsaba közoktatásának története [History of the public education of Békéscsaba]*. Békéscsaba.
- Szentkereszti T. (1933): *Békés vármegye népoktatásának története [History of the people's education of Békés County]*. Békéscsaba.
- Szegedi tankerületi Főigazgatóság iratai [Documents of the Directorate of Szeged Educational District] Csongrád Megyei Levéltár [Csongrád County Archive] VI. 501.39.

A magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka

FÜLE SÁNDOR

A 2007. évben a témával kapcsolatos kutatási tervünkben a témaválasztás indoklásaként megemlítettük, hogy a 19-20. századi magyar pedagógiai gondolkodók kiemelkedő színvonalú munkásságának szellemi hagyatéka szinte könyvtárnyi anyagot tesz ki és rendkívül értékes. Azt is jeleztük, hogy a pedagógiai gyakorlatban a magyar pedagógia klasszikusai által megalkotott elméleteknek sokszor nincs megfelelő értékelése. A magyar értékek meglehetősen jellemző elhallgatása miatt a magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka a pedagógusok legnagyobb részéhez nem jut el.

Kutatási feladataink között azt terveztük, hogy először bevezető tanulmányban szintetizáljuk ezeket az értékeket, majd részletesebben Bodosi Béla neveléstörténeésszel közösen, egy kötetben dolgozzuk ki a választott tíz szerző hagyatékát. Terveink között az is szerepel, hogy a hagyatékuk legértékesebb részeiből egy szemelvény-gyűjteményt készítünk.

Ebben a bevezető tanulmányunkban Tavasi Lajos, Lubrich Ágost, Kármán Mór, Schneller István, Nagy László, Fináczy Ernő, Weszely Ödön, Imre Sándor, Karácsony Sándor, Prohászka Lajos munkásságának legnagyobb értékeit emeljük ki. Remélhetőleg, már a jelen összegzésünk alapján is, a szellemi hagyaték értékeinek a pedagógiai gyakorlatban való hasznosítása jóval erőteljesebb alkalmazására lesz lehetőség.

A kutatás során összegzett eredmények alapján meggyőződésünké vált, hogy a magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatékának értékei a legtöbb külföldi pedagógiával való összehasonlítás próbáját is kiállják.

A témakör kutatására bennünket legfőbb motívumként az ösztönözött, hogy a magyarság értékeinek, azon belül a magyar pedagógia értékeinek gyakran tapasztalható elhanyagolását meg lehet állítani.

A kiemelt pedagógiai gondolkodók által létrehozott legfontosabb értékek a következők:

Tavasi Lajos (1814-1877)

Tavasi Lajos a magyar köznevelés reformkor utáni átalakításának vezéralakja volt. Pedagógiai működését házitánítóként kezdte, majd a pesti evangélikus gimnáziumban tanárként folytatta. Ott 31 éves korától 1848-ig igazgatóként működött. Gyakorló pedagógusként elmélyülten foglalkozott a hazafias neveléssel, a tanítás módszereivel, az iskolai fegyelemmel, a tanítási órákon kívüli, délutáni foglalkozások megszervezésével. Növendékei számára a budai hegyekbe, Visegrádra sok

kirándulást szervezett. Őket úszni is taníttatta. A szegényebb tanulóknak mindezt nem kellett fizetniük.

Az egységes nemzeti tanrendszer megteremtése érdekében országos szinten tervező és szervezőmunkát végzett. Őt is lelkesítették Kossuth Lajos és körének küzdelmei. Ehhez a pedagógusok megnyerésére törekedett. A polgári haladás érdekében lelkesen szolgálta az erők és a célok egyesítésének eszméjét.¹ Azt írta, hogy az egységre való törekvés csak akkor hasznos, ha... „*általa a nemzeti tudományoság és a nevelés ügye nyerhet.*”²

Tudjuk, hogy e fentieket, és a Tavasi által részletezett kezdeményezéseket Diesterweg és Fröbel is pártfogolta.³

Tevékenységében jelentős volt az, hogy szorgalmazta az oktatói, tanári közgyűlések szervezését. Ilyen közgyűléseket a protestánsok már 1842-től rendszeresen kezdeményeztek. Például Pestalozzi születésének 100. évfordulóján (1846. január 12.) Tavasi ünnepi gyűléseket javasolt. Saját költségén – Nevelési Emléklapok címmel – adta ki a Pestalozzi Emlékkönyvet. Erőteljesen szervezte a pedagógiai szakirodalom megjelentetését is. A szabadságharc előtti években kifejtett jelentős munkájáról magyar neveléstörténészek munkájaként sok ismeretet sajátíthatunk el.⁴

Tavasi Lajos nagy küzdelmek során jutott el a Magyar Tanító Első Egyetemes Gyűlése (1848. július 20-24.) megszervezéséhez. Ennek a gyűlésnek ő volt a vezetője.⁵ Magyarország pedagógusai első nagy megmozdulásának hatalmas sikere volt. Ez elsősorban Tavasi Lajosnak és a magyar forradalom mellé álló pedagógusoknak volt köszönhető.

A szabadságharcig eltelt öt-hat esztendőben a munkássága rendkívül intenzív volt. Pedagógiai nézetei jelentősen gazdagodtak, rendszerbe foglaltakká váltak. A már idézett neveléstörténeti kutatók munkásságának eredményeiből, mint értékes hagyatékot, az alábbiakat emeljük ki.⁶

A nevelés fogalmáról Tavasi Lajos azt írja, hogy az ember természetes képességeinek kibontakoztatása. Pedagógiájában legtöbbször az ember (nem a gyermek) fejlődéséről, neveléséről beszél. A nevelés általános törvényszerűségeit kutatja. Szerinte a nevelést nem lehet leszűkíteni a szülő, a pedagógus és az iskola tevékenységére. A természeti és a társadalmi környezet hatásait is figyelembe kell venni. Ebben Helvetiusra hivatkozik.

Tavasi Lajos hangsúlyozta az iskola nevelő szerepét, azonban számításba veszi az egyéb szervezetlen nevelő erőket is. Erről a rendkívül helyes álláspontjáról

¹ Tavasi Lajos (1846): *Nevelési Emléklapok. 2. füzet. 85. o.*

² *Im. 5. o.*

³ Tavasi Lajos (1955): *Válogatott pedagógiai művei.* (Összeáll. Oroszné Murvai Margit.) Tankönyvkiadó, Budapest, 17. o.

⁴ *I. m. 18-29. o.*

⁵ Lásd bővebben Ravasz János (1951): Az 1848-as első egyetemes tanítógyűlés. Köznevelés, október 15. 827-829. o.

⁶ Oroszné Murvai Margit, *i. m. 45-209. o.*

1847-ben írja: „...*ha az egész magyar hazát egy közneveldévé lehetne varázsolni, akkor igazán mentve lehetne a magyarok jövője! Csak a nevelés az, amire szükségünk van!*” (Nevelési Emléklapok, 3-4. 193. o.)

A nevelés céljáról (1847-ben) írja, az ember feladata, hogy életével az egész emberiség szellemi örökségét, boldogságát gyarapítsa. A humanitás fogalmába – szerrinte – az egyes ember, az egész emberiség eszméje benne van. A humanizmus megvalósításához egész embernek, humánusnak kell lenni. Tavasi pedagógiájában ez a cél demokratikus humanizmussá fejlődik és nemzeti tartalommal is bővül. E kérdésben Pestalozzin is túljutott. Pedagógiájában megteremtette a humanizmus és a patriotizmus, valamint az emberiség, a nemzet iránti hűség összhangját. Tavasi felismerte azt, hogy a nemzeti történelemben hatalmas nevelőerő van. Az a véleménye, hogy nemzeti szellemű nevelés lehetetlen nemzeti szellemű tanítás nélkül, mert ezzel a nemzeti célok megvalósítását, a nemzeti függetlenség és a szabadság kivívását is szolgálhatjuk.

A „társias” (a közösségi) nevelésről napjainkban is hasznosítható elveket, módszereket ír le. Nem híve az „önleges” (az individuális) nevelésnek. A közösségi nevelésnek, az iskolának nagy szerepet tulajdonít.⁷

Tavasi, személyes tapasztalatai alapján, nem ért egyet a magánneveléssel. Ennek erős kritikáját adja.⁸ Véleménye szerint a családi nevelés hatásával mindig számolni kell, akkor is, ha az iskola veszi át az egyén nevelése szerepét. Az iskola és a család közötti összhang biztosítását hangsúlyozza.⁹ E téma említése a magyar pedagógiai gondolkodók között először nála a leghangsúlyosabb.

Tanulságosak a gyermek tapasztalatainak a nevelésben való felhasználásáról, a büntetésről, a didaktikai problémákról, az állami nevelésről, a tanszabadságról írt demokratikus pedagógiai elvei is. Rendkívül korszerűek a tanítók szerepéről, a tanítóképzés egyetemi fakultásokon való megszervezéséről írt javaslatai.¹⁰ Ő volt az első a magyar nevelés történetében, aki a tanítóképzés ilyen magas szintre emelését hangsúlyozta. (A 2000 utáni években és napjainkban mindez a magyar pedagógia gyakorlatában valósággá vált. Erre sokat kellett várnunk.)

A kiemelt pedagógiai értékek azt mutatják, hogy Tavasi Lajost megérdemelten soroljuk a magyar pedagógiai gondolkodók nagyjai közé. Gazdag hagyatékának értékéből most csak válogattunk. A jelzett kötetben mindezt sokkal teljesebbé fogjuk tenni. Tavasiról is elmondhatjuk, hogy a magyar nevelés tudományban jeles előd volt. Mintáját a mai és a jövőbeni pedagógus generációknak érdemes követniük. Szellemi hagyatéka értékes és hiteles.

⁷ Uo. 51-56. o.

⁸ Uo. 56-58. o.

⁹ Ld. Füle Sándor (1986): *A pedagógusok és a szülők együttműködése* című kandidátusi értekezésében. Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottság.; Füle Sándor (2002): *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker Kiadó, Budapest, 252 o.

¹⁰ Oroszné i. m. 58-63. o.

Lubrich Ágost (1825-1909)

Lubrich Ágost az 1867. évi kiegészés utáni magyar neveléstudomány kiemelkedő gondolkodója. Szegeden Tanítóképző Intézetben volt tanár (1848-1855). Onnan elbocsátották, mert szembeszállt a németesítési törekvésekkel.¹¹ Az ezt követő gimnáziumi tanári állások után (1870-1900) Budapesten az egyetem pedagógiai professzora lett. Ő írta meg a magyar neveléstudomány és a neveléstörténet első nagy összefoglalásait.¹² E munkáiért a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjává választották. (Erről a tagságáról 1891-ben lemondott.)

A kiegészés után, Eötvös József koncepciója alapján, a hazai tanügy korszerűsítéséért küzdött. Egy kiváló neveléstörténeti tankönyv Lubrich pedagógiájának elemzésével, értékelésével öt oldalon foglalkozik.¹³ Ebből az összegzésből most csak néhány fontos tény emelünk ki.

Lubrich Ágost a neveléstudományról írt négykötetes munkájában írta le az első teljes hazai neveléstudományi rendszert. Ebben alaposabban tárgyalja a nevelés antropológiai, anatómiai, biológiai problémáit. Szerinte ezek adják a nevelésben az alapokat.

Pedagógiájának fő jellegzetessége a vallásosság. Ő a magyar katolikus orientációjú neveléstudomány jelentős hagyományainak továbbfejlesztője. Szerinte, a nevelés célja az igazságra, a szépségre, a jóságra, az engedelmességre nevelés. Ő ezeket az erkölcsi tulajdonságokat meghatározott valláserkölcsei alapokon értelmezi. Az etikát, a pszichológiát, a jog- és orvostudományt, a politikát a neveléstan segédtudományának tekinti.

A mai pedagógiai gyakorlat számára sokat mond a nevelés eszközeinek és módszereinek Lubrich Ágost alapművében leírt részletes kifejtése. Szerinte, a növendékkel kapcsolatos eszközök, módszerek: a felügyelet, örködés, a gondoskodás, az „igenleges ápolás” serkentéssel, gyakorlással, kényszerítéssel, fegyelmezővel történhet.

A nevelővel kapcsolatos eszközök, módszerek között említi a nevelő személyiségének hitelességét, jellemét, a nevelő oktató, parancsoló, tiltó és fegyelmező szavait, a nevelő tetteit, amelyek a növendékek számára példát jelentenek. Felfogása szerint az érett nevelői személyiséget a gyermekszeretet, a hivatástudat, az általános szakműveltség, a nevelői tekintély, a rátermettség, a tapintat, a nevelő egészséges testi megjelenése (testalkat, beszédkészség) jellemzi. Fontos nevelő eszköznek tekinti a gyermeki közösséget is.

Ebben az összegzésünkben Lubrich Ágost pedagógiai hagyatékából még kiemel-

¹¹ Lubrich Ágost. *Pedagógiai Lexikon*, 1997. 2. k. 375. o.

¹² Lubrich Ágost (1868): *Neveléstudomány I-IV. Pozsony*; Lubrich Ágost (1874): *A nevelés történelme I-III. Budapest*.

¹³ Pukánszky Béla; Németh András: (1994): *Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 502-507. o.*

jük, hogy A nevelés történelme című háromkötetes munkáját követésre méltó szintetizáló szemléletmód jellemzi. A neveléstudománnyal kapcsolatos problémákat az adott korba ágyazottan, az uralkodó eszmékkel összhangban tárgyalja, természetesen a keresztyén vallás erkölcsi alapjain állva.¹⁴ Ez a szintetizáló szemléletmód fontos a neveléstudományban. A magyar pedagógiai gondolkodók többségének ez kiemelkedő képessége. Lubrich Ágost egész munkássága során e szemléletmód érvényesítésére törekedett.

Már a kiemeltek alapján is levonhatjuk azt a részkövetkeztetést, hogy Lubrich Ágost a mai magyar neveléstudomány jeles elődje volt.¹⁵ Mintáját érdemes követni. Aki a keresztyén orientációját nem fogadja el, az teheti. Bár ne feledjük el, hogy ő a budapesti egyetem első világi pedagógiaprofesszora volt. Szellemi hagyatéka a mai pedagógia elmélete és gyakorlata számára is értékes, hiteles.

Kármán Mór (1843-1915)

Kármán Mór a budapesti egyetem „pedagógiai iskolájának” kiemelkedő neveléstudományi professzora, igazi neveléstudósa volt. Több mint negyven éven át oktatta a pedagógiát. A vele foglalkozó kutatók megállapították, hogy Kármán bár nem alkotott átfogó neveléstudományi rendszert, de a többkötetes Pedagógiai dolgozatokban jól láthatóan egy egységes pedagógiai gondolkodás jelenik meg.¹⁶

Gondolkodásának minden értéke válogatott pedagógiai műveiben tanulmányozható.¹⁷ Az értékek közül most csak néhány fontosabbat emelünk ki.

Kármán Mór Herbart pedagógiai koncepciója híve volt. Ennek terjesztésével (1870) nagy hatást gyakorolt a magyar pedagógiai gondolkodásra. Hangsúlyozza, hogy az emberiség feladata az erkölcsi eszmék megvalósítása. Ez Herbart pedagógiájában az etikai gondolkör. Kármán szerint a pedagógia hivatott a nemzet erkölcsi feladatainak megoldására. Ezt a pedagógusoknak kell elősegíteniük. Ebben – Kármán Mór szerint – döntő szerepe a műveltségnek van. Az etika szerepét a pedagógiában a pszichológiánál is lényegesebbnek tartja. Segítségével történik meg a nevelési cél („az erényes élet”) megvalósítása.¹⁸ Az erényes élethez vezető úton az emberi cselekvések mozzanataihoz érzékenység, motiváció, elhatározás, tett szükséges. Ezekhez Kármán Mór a következő erkölcsi eszméket kapcsolja: tökéletesség, jóság, személyiség, szentség. E felsorolt eszmék kialakulásának fejlődési fokait is leírja: hatalmasság – sokoldalúság – összhangzóság; viszonyosság – törvényesség – jogosság; állhatatosság – jellemesség – egyéniség; okosság – célszerűség – lelki-

¹⁴ Uo. 507. o.

¹⁵ Németh András: Lubrich Ágost pedagógiáját alaposan elemzi monográfiájában. Ld. a Magyar pedagógusok c. sorozatban, 1992. OPKM, Budapest.

¹⁶ Kármán Mór: *Pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban I.* Eggenberger, Budapest, 1909. 9-10. o.

¹⁷ Faludi Szilárd (összeáll., 1969): *Kármán Mór válogatott pedagógiai művei.* Tankönyvkiadó, Budapest.

¹⁸ Pukánszky; Németh, i. m. 511. o.

ismeretesség. Neveléstudományi rendszerében a leírtakat egymással összefüggésbe hozva építi fel.¹⁹

A nevelés három (testi, erkölcsi és értelmi) területéből kibontva állapítja meg a nevelési feladatokat.²⁰ Ezeket a pedagógiai dolgozataiban részletesen kifejti.

Kármán Mór nem csak nagy elméleti tudású pedagógiai gondolkodó volt, hanem alaposan vizsgálta a pedagógia gyakorlati kérdéseit is. A pedagógiai elmélet és a gyakorlat egységének megteremtésére való törekvését jól mutatja a Gyakorló Főgimnázium megszervezése (1872). 25 évig e főgimnázium vezetője volt. Jelentős tevékenységet fejtett ki az új gimnáziumi tantervek kidolgozásában. Értékes volt a tevékenysége a Magyar Tanügy című lap szerkesztőjeként (1873-1882) és az Országos Közoktatási Tanács jegyzőjeként (1873-tól). E tanácsnak titkára is volt.

Az általános pedagógiai, didaktikai, módszertani dolgozatokban megjelent írásai jól bizonyítják a „tanítás technikájára” való figyelését és annak fejlesztéséért tett fáradozásait. Jelentős magyar neveléstörténészek dolgozták fel a didaktika fejlődésében kifejtett értékes munkásságát. Mindezt jól mutatják a szakirodalomban található gyakori hivatkozások.²¹

Pedagógiája Herbart elméletére épült, de ezt alkotó módon továbbfejlesztette. Munkásságával az oktatást a humanista és liberális felfogással, a nemzeti műveltség tartalmának középpontba állításával jelentősen megváltoztatta. Hangsúlyoznunk kell, hogy a gyakorlatias és rugalmas szemléletével Herbartot meghaladva, sokat tett a magyar oktatás színvonaláért.

A kiemelt tények is mutatják, hogy a magyar neveléstudományban Kármán Mór jeles előd volt. Mintáját, a nevelésben való hitét a mai és a holnapi fiatal és „régebben fiatal” pedagógusoknak is érdemes követniük. Pedagógiai hagyatéka rendkívül értékes és hiteles.

Schneller István (1847-1939)

A magyar neveléstörténet Schneller Istvánt a kolozsvári és a szegedi egyetem legjelentősebb pedagógiaprofesszorai között tartja számon. Először magánnevelőként, majd az eperjesi (1874) és (közel húsz esztendeig) a pozsonyi (1877-) evangélikus teológiai intézet tanáraként működött. Ezután került a híres kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékére (1894). Egyetemi tanárként a tanárképző intézetben és a középiskolai tanárképzésben is értékes tevékenységet fejtett ki. A Kolozsvárt is elszakító trianoni döntés után egyetemi rektorként helyezték át 1920-ban a budapesti egyetemre. Egyetemi tanárként Szegedre került (1921), itt 1923 végéig működött.²²

¹⁹ Uo. 510. o.

²⁰ Kármán Mór (1909): *Pedagógiai dolgozatok I-II.* Budapest.

²¹ Felkai László (1957): *Adalékok Kármán Mór oktatástanához. I. m. Tanulmányok a magyar neveléstörténetéből 1849-1944.* Budapest, 23-81. o.

²² Pukánszky; Németh: i.m. 527-528. o.

Schneller István hosszú ideig tartó tudományos munkásságának nagy alkotása a neveléstani rendszere volt.²³ Ezt a neveléstani rendszert főiskolai oktatóként hallgatóinkkal is megismertettük. Természetesen tudtuk azt, hogy a pártállami időkből a magyar pedagógiai gondolkodók neveit alig lehetett említeni, mert valamennyiőnjüket elhallgatták.

Schneller személyiségpedagógiájának központi gondolata az ember erkölcsi nevelhetőségbe vetett feltétlen hit. E munkájában jól érzékelhető Kant és Pestalozzi hatása.

Neveléstani rendszerét három erkölcsi nevelési folyamatszakasra építi. Az „érzéki Éniség”, a „történeti Éniség”, a „tisztá Éniség”. E háromlépcsős folyamat során Schneller szerint a személyiség az isteni értékek hordozójává válik.²⁴ Felfogásában az egyén erkölcsösödését a szeretet mozgatja. Ő magasrendű etikai érzelemre és nem szentimentális érzélgésre gondol.²⁵

Neveléstani rendszerének központi alakja a pedagógus, aki figyelembe veszi a gyermek lelkületének sajátos vonásait. Szerinte a személyiség fejlesztésében nagy szerepe van az öröklött sajátosságoknak. Pedagógiájában számol a gyermek egyéni sajátosságával is. A tanári konferenciákon (ezt ajánlja) a fejlődésről vezetett jegyzőkönyveket kellene megvitatni az osztályzatok „mechanikus bediktálása” helyett.²⁶ Ezt az elképzelést tanítóképzős hallgatóként (Lehoczki Egyed pedagógiai tanárunktól) tanultuk meg. (Általános iskolai tanítói, tanári működésünk során az ilyen tanulói fejlődésről készített jegyzőkönyveket iskolánk igazgatójának, Cserháti Ferencnek átadtuk. Ezért nagy elismerést kaptunk.)

Schneller István pedagógiai rendszerében a kultúra rendkívül fontos helyet foglal el. Szerinte a család, a közösség, a nemzetiség, a nemzet, a kultúrállam, az egyház és az emberiség jelentős kulturális értékeket hordoznak! Ezeket a nevelés során meg kell ismertetnünk. Neveléstanában a közösségi, a szociális pedagógia az egyén fejlesztését szolgáló pedagógiájával együtt van benne. A szeretetben kiteljesedő személyiség pedagógiáját hirdeti.²⁷

Didaktikai és tantervelméleti elgondolásait a kolozsvári Reform Középiszkolában (1917-1919) valósította meg. A humán- és a reáltantárgyak között a tanulók számára választási lehetőséget kínált.

²³ Schneller István (1900): *Paedagogiai dolgozatok I-III.* Hornyánszki, Budapest.

²⁴ *Pedagógiai Lexikon III. k.* 1997. és Pukánszky; Németh, i. m. 292. o.

²⁵ Schneller, i. m. 34. o.

²⁶ Schneller István (1915): *Neveléstudományi munkák keletkezése.* Magyar Paedagógia, 254. o.

²⁷ Schneller István személyiségpedagógiája és a tanárképzésről vallott elvei; Pukánszky Béla (1990): *Schneller István.* Magyar pedagógusok c. sorozat. OPKM, Budapest; Tettamanti Béla (1995): *A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere.* OPKM, Budapest. (Hasonmás kiadvány.); Pukánszky Béla (1997): *Schneller István neveléstana – a „személyiség pedagógiája”.* In: Keresztyén igazság. Az Ordas Lajos baráti kör folyóirata, új folyam, 35. sz.; Pukánszky Béla; Németh András, i. m. 474-485. o.

Schneller István is jeles előd volt a magyar neveléstudományban. Az ő mintáját is érdemes követnie a mai és a holnapi pedagógus generációknak.

Nagy László (1857-1931)

Nagy Lászlóról először azt kell megállapítanunk, hogy az európai törekvések hatására a hazai gyermektanulmány létrehozója és kiemelkedő pedagógiai gondolkodó.²⁸ Életművének, szellemi hagyatékának tanulmányozása rendkívül tanulságos, mivel a történelmileg nehéz körülmények (I. világháború, Tanácsköztársaság, trianoni döntés) rendkívül sok energiáját kötötték le.²⁹ Gazdag tartalmú, és napjainkban is jól felhasználható munkáinak elismerését mutatja, hogy az 1997. évi Pedagógiai Lexikon szokatlanul nagy címszóval foglalkozik vele.³⁰

Nagy Lászlóról és válogatott pedagógiai műveiről Nagy Sándor professzor írt és szerkesztett egy kimagaslóan értékes könyvet. Ebben megállapítja, hogy ő az a jeles előd a magyar pedagógiatudományában, aki a pszichológiatudománynak is sokat adott. „Felfénylő” szellemi hagyatékát megismerni, követni minden pedagógiaelmélettel és pedagógiai gyakorlattal foglalkozónak kötelessége.

Nagy László sorsából könnyen megrajzolható egy követendő minta. Ez még akkor is így van, ha egyes (csak szűk, politikai szempontokból) „értékelők” nem objektíven, nem tudományos módon ítélik meg e jeles személyiséget. Kutatásaink során mi valamennyi (szélsőséges) politikai szemponttól elvonatkoztatunk. Bennünket csak a magyar pedagógiai szellemi hagyaték valóságos értéke, a magyar nevelés-oktatásügy fejlesztésében való tényleges hatása érdekel. Más kutatók közé „tették-teszik” a más szempontú, remélhetőleg nem elfogult és hiteles szakmai, politikai értékeléseiket is. A most megállapított tény az eddig és az ezután tárgyalt magyar pedagógiai gondolkodókra egyaránt vonatkozik. Nem véletlenül választottuk ki ezt a tíz neveléstudóst az oly sok lehetséges személy közül.

Nagy László pedagógiáját – több kutatóval együtt – ma is időszerűnek tartjuk. Fő műve, a *Didaktika gyermekfejlődéstan alapon* (1921), kiemelkedő alkotás. Ez a könyv napjainkban is példamutató pedagógiai koncepciót ad, ahogy ezt Nagy Sándor írja.³¹ Ennek a könyvnek a II. részében Nagy László a nyolcosztályú egységes népiskola tantervét is kidolgozta.³² Aki ezt a művét olvassa, azonnal szembetűnik az ő hatalmas tudása, bizonyításainak tudományos szakszerűsége. A leírtakból az általános iskola minden tantárgyának tanítója, tanára ma is sokat tanulhat. Szokatlan az elemzései mélysége és meggyőző ereje. Remélhető, hogy a mai és a holnapi

²⁸ Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához 1918-1922*. Trezor Kiadó, Budapest. 9-173. o.

²⁹ Nagy László. In: *Pedagógiai Lexikon II. k.*, 1997. 534-535. o.

³⁰ Nagy Sándor (szerk., 1972): *Nagy László Válogatott pedagógiai művei*. Tankönyvkiadó, Budapest. 414 o.; *Nagy László (1921): Didaktika gyermekfejlődéstan alapon*.

³¹ Nagy László: *A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve II. rész* Budapest. 113 o.

³² Nagy László (1907): *A gyermektanulmányozás mai állapota*. Budapest. Egy részletét ld. Nagy Sándor i. m. 89-128. o.

tantervkészítők a munkájuk megkezdése előtt ennek a műnek a tanulmányozását nem mulasztják el, sőt ezt tarthatnák kiindulópontjuknak. Magunk (a Pedagógiai Tudományos Intézetben és a későbbi időszakban) számos tantervkészítési munkában vettünk részt. A Nagy Lászlótól tanultak jelentősen segítették a munkánkat.

Nagy László, mint tanítóképzős tanár, a pedagógiai tantárgyak tantervét is kidolgozta. (Hasonló tantervek készítésének munkájában az 1954. évtől rendszeresen részt vettünk. Nagy László világosan megfogalmazott és rendkívül logikusan rendezett írásából sokat tanultunk.)

Számos munkája közül ebben a tanulmányban még néhányat csak egészen tömören tudunk megemlíteni. A gyermektanulmányozásról írtak (1907) a 19. század közepétől Európa-szerte létrejövő gyermektanulmányozó, gyermekvédő mozgalmak egyik kiemelkedő műve.³³ Ebből a műből (a 21. század elején) valamennyi gyakorló pedagógus sokat tanulhat. Azt is írhatjuk, hogy e munkái napjainkban nagyon időszerűek. Nagy László (és az e tanulmányban tárgyalt többi magyar pedagógiai gondolkodó is) jól ismerte a külföldi szakirodalmat, és a választott téma tárgyalásakor meggyőző tudományossággal azokat fel is használta.

Nagy László *A magyar közoktatás reformja* címmel egy jelentős javaslatrövegzetet készített.³⁴ Ebben a munkájában erőteljesen szerepelnek a gyermekvédelmi reformok, az egészségügyi és az erkölcsi védelem kérdései. Jó lenne, ha „Minden állami iskolában az iskoláztatás ingyenes” Nagy László-i elv legalább a 21. században megvalósulna.

A tanulók pályaválasztása című tanulmánykötetben leírt pedagógiai tennivalók a témával foglalkozó számos mai pedagógus tudásából, tevékenységéből – úgy tűnik –, hiányzik.³⁵ Ennek az előkészítéséről, a 9-10, a 14-15 és a 18-19 éves tanulók egyéniségének vizsgálatáról, megfigyeléséről leírt Nagy László-i gondolatok jelentősen növelhetnék a pedagógusok szakmai kultúráját. A témával kapcsolatos kísérleti vizsgálatok lefolytatásához Nagy László olyan szakmai tudásanyagot ad, amelyet a mai hasonló témájú anyagokban ritkán találunk. A tanulók pályaválasztási felvilágosításáról szóló „műveleti terv”, a döntést a pedagógusokon kívül a mai szülőknek is fontos lenne megismerniük. (Ennek a mai társadalmi, oktatási viszonyok és körülmények a legtöbb esetben alig kedveznek.)

Nagy László értékes hagyatékával való foglalkozásra bennünket az is ösztönöz, hogy (az 1957-1962 években) a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium Pedagógiai Tanszéke adjunktusaként módunk volt az ott található több mint 5000 kötetes könyvtárának megtekintésére és egyes könyvek tanulmányozására. Nagy László számos könyvbe megjegyzéseket írt, amelyek a nagy tudását mutatják. (Az általa létrehozott, Európában is egyedülálló gyermeklélektani kísérleti laboratórium felszerelése-

³³ Nagy László (1934): *A magyar közoktatás reformja*. Budapest, és Nagy Sándor i. m. 233. o.

³⁴ Nagy László (1924) i. m. *A pályaválasztás. Tanulmányok*. Budapest, 45-67. o. Ld. még Nagy Sándor i. m. 393-412. o.

³⁵ Pukánszky; Németh, i. m. 489-498. o.

seit (a pszichológiaellenes párthatározat alapján) az emeletekről – a mai Fazekas Gimnázium – udvarára dobálták ki.)

Ismert, hogy Nagy László munkájának egy jelentős része (tevékenységének számos nagy értéke) ma még a kutatók által is nehezen elérhető vagy hozzáférhetetlen. Nagy Sándor írja (az említett könyvének hatodik lapján), hogy „*tanulmányainak többsége nehezen elérhető folyóiratokban alussza a maga csipkerózsa-álmát*”. Donáth Péter (2006) az új kutatásai alapján hasonló megállapítást tesz.

*Nagy László pedagógiai szellemi hagyatékának értékeit az is mutatja, hogy a legismertebb mai neveléstörténeti tankönyvben munkásságával majdnem kilenc oldalon foglalkoznak. Egy tankönyvben ez szokatlan terjedelem.*³⁶ Ha ez a tény nem meggyőző azok számára, akik a magyar pedagógiai gondolkodók értékeit írásaikban lebecsülik, akkor tanulmányozzák Donáth Péter új kutatási anyagában Nagy László hozzáférhető munkáinak teljesebb felsorolását.³⁷ A Donáth Péter rendkívül alapos kutatásával készült könyv számos eddig nem ismert tényt is magába foglal. Ezeknek a megismerése egyértelműen meggyőz arról, hogy Nagy László (a politikailag rendkívül nehéz időkben) egy igazi pedagógiai gondolkodóhoz méltóan cselekedett. Rendkívül fontos, hogy mi, magyarok, a magyar pedagógiai gondolkodókról mindig objektíven, a valóságnak megfelelően írjunk, és ismerjük el, hogy Nagy László a magyar neveléstudományban jeles előd volt.

Nagy László egy 1916-ban megjelent kötetében ezt írja: „*Lehet-e a pedagógiának szentebb, magasabb feladata, mint az ifjúságot nemes elhatározásában, nagyra hivatottságának érzésében támogatni és a nemzetre váró szép jövőt előkészíteni?*”³⁸

Fináczy Ernő (1861-1935)

Fináczy Ernő a budapesti egyetem pedagógiai iskolája, a magyar neveléstudomány kiemelkedő alakja. Tevékenysége során elért rendkívül jelentős tudományos eredményeinek értékelésével számos magyar kutató elfogulatlanul foglalkozik.³⁹ Magunk a neveléstörténet oktatása során az egyetemi előadásai alapján készült neveléstörténeti munkáit pedagógia szakos hallgatóinkkal alaposabban megismertettük.

A középkori nevelés történetének (1926) tartalmából a következő témákat emeljük ki: I. Az evangélium pedagógiája; például az új életeszmény, a keresztyén nevelés. II. A görög egyházatyák; például a művelődés problémája; a keresztyén er-

³⁶ Donáth Péter, i. m. 125-127. o.

³⁷ Nagy László (1916): *A háború és a gyermek lelke*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest, 137-143. o.

³⁸ Pukánszky; Németh, i. m. 512-516. o.

³⁹ Fináczy Ernő (1914 és 1926): *A középkori nevelés története. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz*. Budapest, 333 o.

kölcsi nevelés; művelődés és nevelés. III. A latin egyházatyák: például Minucius Felix; Tertullianus; Arnobius és Lactantius; Szent Ágoston pedagógiája, az értelmi és az erkölcsi nevelésről vallott nézetei. IV. A középkori művelődés kezdetei; például Spanyolország, Afrika, Itália, Írország és Britannia. V. Nagy Károly; például olasz, angol hatások; a népnevelés; művelődési politikája. VI. A 9. század: például Európai közállapotok; Olaszország, Franciaország, Németország, Magyarország, Anglia nevelésügye. VII. Az egyházi nevelés; például nevelés és fegyelmezés; a tanuló gyermekek napirendje; az elemi ismeretek; a hét szabad mesterség; egyházi írók mint pedagógiai elmélkedők. VIII. A világi nevelés: például a szerzetesi, az egyházi és a világi nevelés. IX. Szellemi mozgalmak a tizenegyedik és a tizenkettedik században; például közviszonyok, skolasztika, az univerzálciák. X. Az egyetemek; például a francia, angol, német, olasz, spanyol, lengyel és magyar egyetemek. XI. Muszlimok és zsidók; például muszlim nevelés; a zsidó nevelés. (Ezekről is elismerően és objektíven szól Fináczy Ernő.) XII. A keresztyén nőnevelés; például kolostorokban; művelt világi nők a középkorban.⁴⁰

Ha Fináczy Ernőnek csak a neveléstörténeti könyveit tanulmányoznánk és értékelnénk (mi ezt megtettük), az is elég lenne hatalmas tudásának bizonyítására. Szerencsésebb nemzet fiaként értékelése, elismerése jóval kiemelkedőbb lenne. Egy magyar pedagógus 2007-ben készített írását olvastuk egy pedagógiai lapban (A Tanító), hogy a magyar neveléstörténetnek nincsenek példaadó, követhető gondolkodói. (A szerző az állításait nem bizonyította!)

Fináczy Ernő keresztyén elkötelezettségű ember és a vallásos nevelés híve volt. Pl. Montessori Mária is az volt. Őt mégis másképpen emlegetik Magyarországon „egyes” szakemberek. A magyar pedagógiai gondolkodók értékeit „egyesek” elhallgatják, és nem tartják őket követendő mintának. Természetesen az egyetemen és főiskolákon neveléstörténetet oktató felkészült magyar szakemberek Fináczy Ernő értékeit és a többi magyar pedagógiai gondolkodó értékeit objektíven tárgyalják, és nem valamilyen külföldi „eszmevilág” zavaros nézetei oldaláról közelítik meg őket.

A neveléstörténet világviszonylatban is kiemelkedő nagy tudósának jelentős didaktikai munkássága is volt.⁴¹ A magyar neveléstudomány elismert didaktika-tudósa (Nagy Sándor) róla mindig elismerően nyilatkozott. Azt is megemlítette, hogy Fináczytól sokat tanult.

Neveléstudományi koncepcióját a lehető legteljesebben kidolgozta. Nagy műve, az Elméleti pedagógia (tanítványai gondozásában), halála után jelent meg.⁴² E művében az elméleti pedagógiát teológiára és metodológiára osztja. Az első adja a nevelés céljellegű filozófiai megalapozását, a másik pedig a nevelés részeivel, esz-

⁴⁰ Fináczy Ernő (1935): *Didaktika*. Budapest.

⁴¹ Fináczy Ernő (1937): *Elméleti pedagógia. Studium, Budapest, és OPKM, Budapest, 1995.* (Hasonmás kiadás.)

⁴² Uo. 16. o.

közeivel foglalkozik. E munkájában kifejti a világnézet, a vallás és a nevelés kapcsolatát.⁴³ Meghatározta a nevelés fogalmát.⁴⁴ E kérdésben felhasználta Lubrich Ágost és Kármán Mór tanításait is.

Különösen jelentősnek tartjuk a legfontosabb nevelési cél, az erkölcsi jellem, a tökéletesség megfogalmazását.⁴⁵ Szerinte a szorosabb értelemben vett erkölcsi nevelés elsősorban az akarat nevelését jelenti.⁴⁶

Az ő pedagógiája erőteljesen hatott (az általunk is megtapasztalt) Horthy-rendszer kiváló iskoláiban és az erős nevelő hatású Magyar Cserkészmozgalomban. Sajnos, a II. világháború utáni Magyarországon (az ún. szocialista pedagógiában), az akarat- és a jellemnevelés nem volt középpontban a pedagógia elméletében, és főként nem a pedagógia gyakorlatában. E kérdéssel fogalmi szinten csak a pszichológia foglalkozott.

A rendszerváltozás utáni pedagógia elméletében az akarat- és a jellemnevelés témái már jóval kidolgozottabbak.⁴⁷ A pedagógiai gyakorlatában e téren, tapasztalunk szerint, a megtalálható kevés eredmény mellett még mindig a sok hiányosság és probléma a jellemző. Fináczy Ernőtől az oly fontos akarat- és jellemnevelés kérdésében is sokat tanulhatunk. Pedagógiájának megismertetésével a mai pedagógusok továbbképzésében ritkán találkozunk.

Fináczy Ernő nevelési cél- és tartalomfelfogása (a transzcendens, világfeletti orientációja ellenére) egy korszerű pedagógiai koncepció kereteit adja. Ez a nevelési koncepció a magyar pedagógia elméletének egyik kiemelkedő teljesítménye.⁴⁸

A fentiekben leírtak is bizonyítják, hogy Fináczy Ernő a magyar neveléstudomány nagy klasszikusa és jeles előd volt. Mintáját (a nevelési koncepciók és a nagy értékű munkák megalkotására való törekvését) követni érdemes. Pedagógiai szellemi hagyatéka a mának is értékes, mivel rendkívül hiteles. Ezt a hagyatékot nem csak a magyar szakemberekkel, hanem az Európai Unió tagországainak szakembereivel is érdemes lenne megismertetni. Nem tudunk olyan próbálkozásokról, hogy az Európai Unióban felmutatnák a magyar pedagógia kiemelkedő értékeit. Ehelyett (ahogyan eddig is többször megemlítettük), egyre jellemzőbb a magyar pedagógia tradicionális értékeinek az elhallgatása. Ennek ellenkezője tapasztalható például a Kodolányi János Főiskola Neveléstörténet című folyóiratában, amelyben (helyesen), a tanulmányunkban eddig és ezután tárgyalt magyar pedagógiai gondolkodóknál kisebb magyar pedagógiai értékek felkutatására és megmutatására is törekszenek.

⁴³ Uo. 31. o.

⁴⁴ Uo. 39-40. o.

⁴⁵ Pukánszky; Németh, i. m. 516. o.

⁴⁶ Bábosik István (1987): *Jellemformálás és jellemfejlődés. Pedagógiai Közlemények*. Tankönyvkiadó, Budapest. 183 o.

⁴⁷ Pukánszky; Németh, i. m. 516. o.

⁴⁸ Németh András (1990): *Wesely Ödön*. Monográfia. Magyar Pedagógusok sorozat. OPKM, Budapest.

Weszely Ödön (1867-1935)

Weszely Ödön munkásságának alapos megismerése jelentős segítséget adhat a 21. századi magyar pedagógia megújításához. 1918-tól (annak megszűnéséig) a pozsonyi, majd a pécsi és a budapesti egyetem (1935) pedagógiaprofesszora volt.⁴⁹

Pedagógiai szellemi hagyatékát alaposabban megismertük, és hallgatóinkkal a pedagógusképzésben, a pedagógus-továbbképzésben pedagógiájának gazdag tartalmát igyekeztünk megismertetni. Gazdag életművét, gyakorló tanári és a pesti egyetemi magántanári munkásságát rendkívüli elméleti, s szakirodalmi tájékozottsága alapozta meg. Ennek az életműnek a gazdagságát például az 1905-ben (átdolgozva 1932-ben) megjelent (reánk nagy hatást tett) *Pedagógia* könyve és ennek fejezetenkénti jelentős szakirodalmi utalásai is jól mutatják.⁵⁰

Szellemi hagyatékának értékelését ennek a könyvnek a bemutatásával kezdjük.⁵¹ A *Pedagógia* 1905. évi kiadásának előszavában írja, hogy ez a „kis könyv” első irodalmunkban, amely rövid összefoglalásban adja a mai tudományos pedagógia eredményeit. Az 1932. évi második kiadás előszavában azt írja, hogy könyvének átdolgozására azért volt szükség, mert a pedagógia éppen ezekben az években jelentős mértékben fejlődött. Kiemeli, hogy ez a könyv új és korszerű neveléstudományi rendszert ad. Rendkívül tetszik az általa leírtakból kitűnő felfogása, amely szerint „a nevelés segítség-nyújtás a fejlődő növendék számára oly célból, hogy életföldadatait annak idején megoldhassa.”⁵²

Pedagógiakönyvének rendszere négy részből áll. 1. Elméleti alapvetés: a pedagógia, mint tudomány; a nevelés fogalma és célja; műveltség és kultúra; a nevelés tényezői. 2. Neveléstan: a nevelő hatás eszközei és módjai. 3. A testi nevelés: feladatok; testgyakorlatok; a kirándulások; cserkészzet; egészségügyi ismeretek; egészségügyi intézmények. 4. Szellemi nevelés: a képességek fejlesztése; az akarat nevelése; az ösztönök; a szokások; a jellem; az érzelmek nemesítése; az értelem fejlesztése; a figyelem; az emlékezet fejlesztése; a képzelet; a gondolkodás; a beszéd; a kultúrártékek továbbármaztatása; technikai, gazdasági nevelés; szociális értékek; az állampolgári nevelés (hazafias nevelés!); az erkölcsi nevelés; ideális értékek; a tudományos műveltség; az esztétikai nevelés; a vallásos nevelés; a hivatásra való nevelés.

Weszely Ödön igazi pedagógiai gondolkodói nagyságát a fentiekben vázolt rendszerének kifejtése során (könyvének elmélyült olvasásakor) látjuk meg. Csak né-

⁴⁹ Weszely Ödön (1932): *Pedagógia*. Második, teljesen átdolgozott kiadás. Tudományos Zsebkönyvtár, 171-172. Révai kiadás, Budapest; OPKM, Budapest (hasonmás kiadás).

⁵⁰ Az 1918-1932. években megjelent könyveinek és fordításainak teljes könyvszeti anyaga jegyzéke itt található.

⁵¹ Uo. 3. o.

⁵² Pukánszky; Németh, i. m. 517. o.

hány pedagógiai elvét emeljük ki: a nevelés egyre nehezebb feladatok elé állítja a szülőt és a nevelőt;

elismeri, hogy Herbart (1776-1841) volt az első, aki a pedagógiának tudományos formát adott; kiemeli a nagyobb értékű magyar pedagógiai kézikönyvek szerzőit, például Szilasy János, Lubrich Ágost, Felméri Lajos, Kornis Gyula, Imre Sándor, Weszely Ödön munkáiról is olvasható a könyvében.

Pedagógiai elveinek értékei a további kiemelésekkel egyértelműen világosakká válnak: a nevelés egy-egy nemzetnek a megmaradásért való küzdelme; az önnevelésre is képessé kell tenni az embereket; a nevelés eszményképe a tökéletes ember; a nevelés legfőbb célja műveltséget adni, az embert kultúrlénnyé tenni; a civilizáció lehet lelki kultúra (erkölcs) nélkül is; erős magyarság, lángoló hazaszeretet biztosíthatja csak nemzetünk fennmaradását és fölvirágzását. Pedagógiakönyve „tele van” a hazai (nem csak az általunk érintett) és a külföldi pedagógiai gondolkodókra való utalásokkal.

Elméleti pedagógiájának körvonalait *A modern pedagógia útjain* (1909) című tanulmánykötetében fogalmazta meg. Ezt a *Bevezetés a neveléstudományba* (1923) című művében fejlesztette tovább.

A korszerű nevelés alapelvei címmel jelent meg (1935) a *Neveléstana*. Halála előtt néhány hónappal (amikor 68 éves volt), lett a budapesti egyetem pedagógiaprofesszora.⁵³

Pedagógiai koncepciójának elemei: a nevelést a kultúrának a felnövekvő nemzedék számára történő átszarmaztatásaként értelmezi. Hangsúlyozza a nevelés értékelméleti megalapozását. Pedagógiai rendszerében integrálja a századforduló új pedagógiai irányzatait, a reformpedagógiai koncepciókat, a gyermektanulmány és a korszerű pszichológia új kutatási eredményeit. Munkáiban Imre Sándor nemzetnevelési koncepcióját is felhasználta, és a Nagy László által létrehozott gyermektanulmányi mozgalom eredményei is megtalálhatók. Mindezeket, egy nagy tudósra jellemző módon, kreatívan fejlesztette tovább.⁵⁴

Munkásságának, szellemi hagyatékának áttekintésekor még említésre méltó a tanulmányban, hogy a 20. század első évtizedeiben jelentős szerepe volt Budapest közoktatásügyének átszervezésében. Ennek hatásait például kezdő pedagógus körünkben (1948) jól érzékeltük a III. kerület Szentendrei út 129. sz. fiú iskolában. (Ez ma a Kőrösi Csoma Sándor Gimnázium.)

A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium szervezésében is nagy szerepe volt. Ennek az európai hírű kiváló intézménynek ő volt az első igazgatója (1912-1918). Az 1957-1962. években magunk is dolgoztunk ennek az intézménynek a pedagógiai

⁵³ Ld. a 49. lábjegyzetet. Weszely Ödön pedagógiájának részletes bemutatása megtalálható Németh András monográfiájában a *Magyar pedagógusok* sorozatban. OPKM, Budapest, 1990; Ld. még Pukánszky; Németh, i. m. 520. o.

⁵⁴ Imre Sándor (1928) *Neveléstan*. Studium kiadás, Budapest. Újra megjelent *A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai* sorozatban. OPKM, Budapest, 1995. (Hasonmás kiadás.)

tanszékén. Weszely Ödön pedagógiai szellemi hagyatékával a szeminárium nagy könyvtárban (ahogyan ezt már Nagy László esetében említettük), rendszeresen ismerkedhettünk. A tőle tanultakat például a budapesti igazgatóknak, osztályfőnököknek, napközi otthoni pedagógusoknak tartott előadásainkban felhasználtuk. Ebben az időszakban csak a szovjet Kairov- és Makarenko-pedagógiára való hivatkozások voltak „időszerűek”. A nagy tudású magyar elődök elhallgatása „kívánatos” volt.

Weszely Ödön teljes pedagógiai szellemi hagyatéka bizonyítja, hogy a magyar neveléstudományban ő is jeles előd volt. Munkája a magyar pedagógia feldolgozásában, bemutatásában és tanításában jelentős fejezet. Pedagógiai szellemi hagyatéka a mának, és meggyőződésünk szerint a 21. századi holnap számára is értékes, hiteles.

Imre Sándor (1877-1945)

Imre Sándor Schneller István tanítványa volt. A kolozsvári és a szegedi egyetemen pedagógiaiprofesszorként működött. A szegedi egyetemen az egyik legnagyobb hatású professzor volt, aki a tanítványaira nagy hatást gyakorolt.

A munkássága rendkívülien sokszínű. Gimnáziumi (1904), majd tanítóképző intézeti tanárként, minisztériumi államtitkárként, rövid ideig (1919. augusztus 7-15.) kultuszminiszterként is működött.

Neve összefonódott a nemzetnevelés (nem nacionalista) eszméjével. Egész életművét (Széchenyi István hatására) a nemzetnevelés eszméje hatja át. Írásaiban megtalálható, hogy a magyarság, mint nemzet, még nem tekinthető igazán egységesnek és öntudatosnak.

Imre Sándor nagy szintézist teremtő képességekkel rendelkezett. Ez a Nevelés-tan (1928) című összegző-rendszerező munkájában igen jól látható.⁵⁵ Ezt az alapművét főiskolai oktató munkánk során (de a pedagógusok továbbképzésein is) rendszeresen felhasználtuk. Azt tapasztaltuk, hogy a szocializmus éveiben mások is ezt tették.

Kiemelkedő munkáját ebben a bevezető tanulmányunkban csak vázlatosan ismertethetjük. E könyvének előszavában írja, hogy „*Az egész munkában az iskolai nevelés tudatossá tévése az irányító gondolat*”, továbbá, hogy „*senkinek sem szabad megelégednie semmiféle tárgyban egyetlen könyv ismeretével*”. Büszkén ír a tanítói múltjáról. Reméli, hogy a Nevelés-tan könyvét „*mindenik iskolafaj emberei haszonnal olvashatják*”.

A Bevezetésben megemlíti, hogy „*a nevelés szövevényes munkájára az iskola a társadalomnak csak egyik szerve*”. Iskola és iskola között nagy különbség van. (Ezt

⁵⁵ I. m. 312. o.

egész életünkben magunk is tapasztaljuk!) Hangsúlyozza, hogy „mindenféle munkát csak az végezhet jól, aki a feladatot tisztán látja”.

Egyetértünk a megfogalmazásával is, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata szorosan egybetartozik. A gyakorlat embereinek mindkettőre szüksége van. Nagy „primitívség” egyes pedagógusok pedagógiaelmélet-ellenessége! Észrevételei biztosítják a neveléstudomány haladását és az iskolai nevelés állandó javulását.⁵⁶

A Neveléstan könyve első része a nevelés és a neveléstudomány kérdéseivel foglalkozik (fogalma; nevelői gondolkodás; cél és feladatok; eszközök; szervezet). A második rész az iskola kérdéseiről szól: a köznevelés és az iskola; az iskola kialakulása, feladata; külső szervezete; belső szervezete.

A harmadik, a legterjedelmesebb részben az iskolai nevelésről van szó: az iskolai munka egysége; az iskolai nevelő; az iskolai növendék; az iskolai osztály. Az iskolai nevelés ágai-szakaszban az egészséges életre való nevelésről, az önállóságra való nevelésről, az oktatásról, a gondozásról, és a nemes érzületre, erkölcsre való nevelésről van szó.

Könyvének befejező részében a magyar nevelés mai (1928) feladatairól ír. Tényként elmondható, hogy a fent jelzett főbb témák kifejtése (hivatkozások nélkül is) rendkívül tudományos és stílusában mintaszerű, nagyon világos és jól érthető. Az egyik legkiválóbb munkának tartjuk Imre Sándor Neveléstan című könyvét.

Szellemi hagyatékában páratlanul gazdag a pedagógiatudományt népszerűsítő munkássága is. Előadásainak, könyveinek, tanulmányainak, folyóiratcikkeinek sokaságát sorolhatnánk. Egyaránt értékes mondanivalója van a családi nevelésről, a valamennyi intézménytípusban folyó nevelésről.⁵⁷

Jelentős életútját és pedagógiai hagyatékát több kiváló magyar szerző feldolgozta.⁵⁸ Igaznak érezzük Pukánszky Béla megjegyzését, amikor ezt írja: „*Imre Sándor Neveléstan című könyve a ma pedagógus olvasójának is hasznos, továbbgondolkodásra ösztönző olvasmány lehet*”.⁵⁹

Több munkájában foglalkozott a nevelés háború utáni új helyzetével és feladataival. Nézetei, a legszigorúbb erkölcsi és politikai értékelések szempontjából is, kifogástalanok. Ezek a gondolatok a pedagógiának magasztos feladatokat adnak. Minden gondolatát az ifjúságért, a nemzetért, Magyarországért való felelősségérzet hatja át. Mindezeket a gondolatokat a német és a magyar fasiszmus tobzódása idején le merte írni! Imre Sándort (munkásságának értékei alapján,) a magyar neveléstudomány jeles elődjének tarthatjuk.

⁵⁶ Imre Sándor (1925): *A családi nevelés fő kérdései*. Studium, Budapest; *Népiskolai neveléstan (1932)*. Studium, Budapest; *Egyetemi nevelés (1930)*. Budapest.

⁵⁷ Heksch Ágnes (1969): *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó, Budapest; Pukánszky Béla (1995): *Imre Sándor: Neveléstan*. OPKM, Budapest. 337-344. o. (Hasonmás kiadás.)

⁵⁸ Pukánszky, i. m. 344. o.

⁵⁹ Karácsony Sándor (1922-1946): *Pedagógiai írások (9 tanulmány)*. Válogatta: Hatvany László. Exodus Kiadó, Budapest. Ld. még Kontra György (1992): *Karácsony Sándor pedagógiája*. Magyar pedagógusok sorozat.

Karácsony Sándor (1891-1952)

Karácsony Sándor a 20. század magyar pedagógiájának egyik klasszikusa. Pedagógiáját tanítványai meggyőző módon elemzik, ismertetik és védik.⁶⁰ Jól emlékszem egy kandidátusi védésre, amely (a szocializmus éveiben) Karácsony Sándor pedagógiájáról szólt. Őt számos kérdésben, ahogy az akkor szokás volt, a nézeteiért elmarasztalták, mert például a magyar néplelekről, meg az ocsúdó magyarságról beszélt. (A védésen volt tanítványai igen határozottan felálltak és rendkívül bizonyító argumentumokkal bemutatták annak a kandidátusi értekezésnek a hamisságát, tételeinek a helytelenségét.)

Karácsony Sándor a középiskolai tanári tevékenysége után a debreceni egyetem pedagógiaprofesszora lett (1942-). A kommunisták 1950-ben kényszernyugdíjazták. Halála előtt a nyugdíját is megvonták tőle. Szégyenteljes volt egy kimagasló alkotásokat létrehozó magyar pedagógiai gondolkodó ilyen „elintézése”.

Pedagógiai szellemi hagyatéka igen gazdag. Munkássága alatt leginkább a neveléstudomány társaslélektani alapjainak kidolgozásával foglalkozott.⁶¹ A neveléstudomány társaslélektani alapjai című legismertebb könyvében bírálta a Horthy-korszak közoktatását, és a nevelés új útjainak keresésére ösztönzött. Megfogalmazta a magyar köznevelés fejlesztésének lehetőségeit, különösen a falvakat sújtó körülmények között. Leginkább azt hiányolta, hogy a magyar nemzet legnagyobb részének gyermekei, a falvakban élők nem jutnak túl az elemi iskola (gyakran csak a) négy osztályán. (Az én mezőnagy Mihályi, Borsod vármegyei édesanyám és földműves rokonaim is csak az elemi iskola négy osztályát tudták elvégezni!)

Karácsony Sándor pedagógiai nézetei eltérőek voltak a Horthy-rendszerbeli és az ezt követő pedagógiai gyakorlatban fellelhető nézetektől. Fontos az a megállapítás, hogy az iskolában a tanulókat ne a világ szemlélésére, nézésére neveljük, hanem arra, hogy a magyar életet hatékonyan éljék, alakítsák. Ezt a 21. század elején határozottan kell tenni.

A vallásos nevelésről többek között azt vallja, hogy a nevelőnek nem kell feltétlenül vallásos témáról beszélnie. Vallásos nevelés az is, ha a pedagógus bármilyen tantárgyat tanít, mert a magatartása sugározza a vallásosságot.⁶²

Elmélyülten vizsgálta a társadalmi nevelés alapkérdéseit, például a tettrendszert és az etikát. Megemlítjük, már pedagógussá válásunk kezdetén, a kiváló miskolci öt évfolyamú evangélikus tanítóképző harmadik évfolyamában ránk Karácsony Sándor Ocsúdó magyarság (1942) című könyve volt a legnagyobb hatással.⁶³ Ezt a

⁶⁰ Karácsony Sándor (1939): *A neveléstudomány társaslogikai alapjai. A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*. Budapest. És még az 1938-1946 között írt könyvei, lásd még *Pedagógiai Lexikon* (1997) II. kötet. 16.

⁶¹ Karácsony Sándor (1941): *A magyar világnézet*. Karácsony Sándor (1943): *A magyarok Istene*. Karácsony Sándor (2003): *Magyarság és nevelés*. Válogatott tanulmányok. Áron Kiadó, Budapest.

⁶² Karácsony Sándor (1942): *Ocsúdó Magyarság* – Exodus kiadás. Budapest 267-311.

⁶³ Karácsony Sándor (1922-1946): *Pedagógiai írások*. i. m.: 255-302.

könyvet első saját kerestetünkből vettük, és ennek alapján a Pedagógiai Önképző-kör elnökeként számos előadást tartottunk hallgatótársainknak.

Az 547 oldalas könyv nem könnyű olvasmány. Ennek alapján egy „feszesebb tartalmú” pedagógiakönyv is készülhetett volna. Karácsony Sándor e könyvében legbővebben a „nevelés praktikus tere”, a falusi kultúra kérdéseiről szól. Rendkívüli tájékozottsággal, tudással, jelentős tapasztalatokkal ír a kultúra falun való terjesztésének akadályairól, a kultúrigények hiányáról. Jól emlékszünk a könyvnek arra a részére, amikor ő egy faluban a kultúra terjesztésének legsürgősebb tennivalóiról beszélgetett egy fiatal tanítóval (lásd a könyv 269. lapján). A tanító azt mondta, hogy ő csak akkor csinál valamit, ha fizetnek érte. Azt is mondta, hogy semmit nem csinál, mert semmi értelme. És ha tenne valamit a kultúra terjesztéséért, ki is nevetnék miatta. Azután gyorsan elbúcsúzott Karácsony Sándortól: „..., *de megyek is már, tessék megbocsátani, mert rí a malac*”.

A falusi intelligencia kultúrközönyéről, a kulturális csődről leírtak napjainkban is tanulságosak, mert sok esetben jellemzőek, amikor a magyar falusi élet, a falusi kultúra, a falusi oktatás és a tömegek megnyomorításának tényeit itt-ott még látjuk. Szerencsére, az eltelt közel hetven év alatt sok minden jó irányba is változott, a falusi lakosság és az ottani fiatalok nevelésében. De még bőven vannak a Karácsony Sándor által említett tennivalókból is.

Ebben a könyvében a falun kínálkozó kultúráközvetítő módszerekről is írt. A Karácsony-i gondolatokat érdemes alaposan elemezni. A módszertani követelmények sorában kiemeli, hogy a kultúráközvetítés helyes módszere, utolsó és legnagyobb követelménye, hogy a tanító tudja az utat, és másokat vezetni tudó egyéniség legyen. Részletesen ír a falun alkalmazható kultúraterjesztési megoldási lehetőségekről, például egy tanyán felfedezett tehetséges gyermek gondozásáról. Azt írja, hogy a tanyákra a magyar tanítói karnak a legjava kellene. Korunkban sokszor nem ez történik. Jól ismerjük számos magyar tanító életútját, (közöttük nem egy volt esztergomi hallgatónk életútját is), akik a tanyán kezdték keserves pedagógusi munkájukat. (Például Váci Mihály, Gáspár László erről a témáról könyvet is írtak.)

Nagyon tanulságos Karácsony Sándornak a magyar néplélekről adott jellemzése, amely szerint például... „*akármilyen rezsim uralkodik felette, mindig kisemmizve érzi magát és az uralmat csak diktatórikus kényszerűséggel tűri, gyakorolni is csak így lehet felette*”.⁶⁴ A közömbösséget a legnegatívabb magyar emberi vonásnak tartja. A kivezető út keresése közben megállapítja, hogy „*A magyar ember iskolaszeretete emberemlékezet óta köztudomású és sokat emlegetett valóság.*”

Karácsony Sándor Ocsúdó Magyarország című könyvét neveléstudományi kandidátusi értekezésünk elkészítésekor is kiválóan fel tudtuk használni.⁶⁵ Könyvében

⁶⁴ Füle Sándor (1986): *A szülők és a pedagógusok együttműködése*. Kandidátusi értekezés. Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága, Budapest; Füle Sándor (2002): *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Okker, Budapest, 17-19. o.

⁶⁵ Karácsony Sándor: *Ocsúdó Magyarország*. I.m. 342-358. o.

a szülők és a pedagógusok együttműködésének kritikáját adja, bár kétségtelenül, számos elismerő megállapítást is tesz. Szerinte a nevelésben mindig bünbakkérés folyik. Mindenki mást hibáztat a hiányosságokért. Fontos gondolata, hogy „*egy tanár más szemmel nézi és bírálja tanítványait, ha neki is hancúroznak néhány gyermeke odahaza*”. Ezt ő, mint három gyermek édesapja, jól tudta.

Karácsony Sándor könyvének A szülő megszervezése nevelésre alcímű részéből még számos, napjainkban is jól alkalmazható tanácsát lehetne kiemelni. (Ezt az említett értekezésünkben meg is tettük.)⁶⁶

Az Ocsúdo magyarság című könyvében derülátó, biztató jeleket vehetünk észre a nevelés tényezői egymásra hatása vonatkozásában. Itt (Karácsony Sándor szerint) a magyarság körében tapasztalható visszatérő öntudatnak és a magyar közösségek életjelenségeinek komoly jeleit tapasztalhatjuk. Azt is írja, hogy „*A nemzet él: a nemzet összeretten, átfut szívében a nemlét iszonya.*”

Karácsony Sándor, viszonylag rövid élete alatt, hatalmas értékű és nagy terjedelmű pedagógiai műveket alkotott, miközben jelentős közéleti tevékenységet végzett a Keresztyén Ifjúsági Egyesületben (KIE) és a Magyar Cserkészfiúk Szövetségében. (Mint Miskolc város KIE titkárát és a 794 számú Szittyá cserkészcsapat őrvezetőjét, segéd-tisztjét, majd 1948-ig tisztjét, több esetben hallhattuk nagy hatású előadásait Debrecenben.. Azok egy életre szóló élményt, és a magyarságért munkálkodásunkban ösztönzést jelentettek számunkra is.)

Karácsony Sándort a magyar neveléstudomány jelentős képviselőjének tartjuk. Pedagógia szellemi hagyatéka a mának, a holnapnak is értékes és hiteles!

Prohászka Lajos (1897-1963)

A magyar neveléstörténet Prohászka Lajost a magyar kultúrfilozófiai elméleti pedagógia legnagyobb alakjának tartja. Mielőtt pedagógiai szellemi hagyatékáról vázlatos áttekintést adnánk, megemlítjük, hogy életének utolsó másfél évtizedét (főként politikai okok miatt), rendkívüli mellőzésben élte le. 1949-ben kényszernyugdíjazták, sokáig még nyugdíjat sem kapott. 1952-ben a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága számára tudományos fokozatot nem adott,⁶⁷ pedig ekkor már a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja volt. Politikai szempontból döntöttek így egy magyar tudósról, pedig 1943-ban, a polgári humanizmus oldalán állva, elutasította a faji gondolatot és szót emelt a fasiszta és a militarista szellemű nevelés ellen.⁶⁸

Pedagógiai szellemi hagyatékának legfőbb értékeit a következőkben látjuk. 1937-től a budapesti egyetemen (Weszely Ödönt követve) a pedagógiai tanszék professzora. Az oktatás elmélete című fő művében fejti ki a kultúra, a műveltség, a

⁶⁶ *Pedagógiai Lexikon* II. k. 1997. 169. o.

⁶⁷ *Pedagógiai Lexikon* III. k., i. m. 214. o.

⁶⁸ Pukánszky; Németh, i. m. 441. o.

nevelés és az oktatás lényegét, és egymáshoz való viszonyukat. Pedagógiai rendszerének alapelveit az 1929-ben megjelent *Pedagógia*, mint kultúrfilozófia című tanulmányában fejtette ki. Szerinte a pedagógiának a műveltség fogalmából kell kiindulnia. Felfogása szerint a pedagógia elmélete és gyakorlata csak tudományos vizsgálat eredménye lehet.

A pedagógia kultúrfilozófiai alapvetésén túl elsősorban az oktatás elméletére vonatkozó nézetei jelentek meg a publikációiban. A régi magyar Pedagógiai Lexikon (1933) Elméleti pedagógia címszavában a pedagógiáról írva megállapítja, hogy az a következő csoportokra tagozódik: 1. a pedagógia tudományos elmélete; 2. a nevelés metafizikája, 3. a nevelés értékelmélete; 4. műveltségelmélet; 5. szervezetelmélet (pedagógiai szociológia).

A pedagógia, mint kultúrfilozófia című könyvében ezek alapkategóriáit is részletezi,⁶⁹ kibontja a kultúrfilozófia teljes rendszerét. Szerinte a kultúrfilozófiai műveltség elméletével foglalkozó rész a pedagógia.⁷⁰ Nézeteire leginkább Eduard Spranger hatott.

Pedagógiai hagyatékában jelentősek a tantervelméleti munkái is.⁷¹ Erről több értékes összegzés jelent meg magyar kutatók részéről.⁷²

Az egyetemen tartott neveléstörténeti előadásait tanítványai állították össze kötetekbe.⁷³ Ez (Finácynál már említettük), csak az egészen nagy hatású professzorok esetében fordult elő.

Prohászka Lajos a tudományos és a pedagógiai közéletben mindig nagy szerepet vállalt. Például a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja és a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke (1939-1949) volt. Hitt a demokrácia és a humanizmus eszményének lényegi azonosságában. Erről a Magyar Pedagógiai Társaság háború utáni első nagygyűlésén (1946) előadást is tartott. Más munkáiról és tevékenységének értékeléséről neveléstörténészekről számos méltatás jelent meg.⁷⁴ Prohászka Lajos teljes szellemi hagyatéka, de ezt a fenti kiemelések is bizonyítják, rendkívül értékes és hiteles.

Összegzés

1. A tervezett kutatásunk mostani bevezető tanulmányában tárgyalt tíz magyar pedagógiai gondolkodónak a klasszikusok között van a helye. Sajnálatos, hogy az 1945., de különösen az 1948. év utáni politikai változások hatására több magyar pedagógiai gondolkodót kényszernyugdíjaztak, sőt, a nyugdíjukat is meg-

⁶⁹ Prohászka Lajos (1929): *A pedagógia, mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Budapest.

⁷⁰ Uo. 23. o., és Pukánszky; Németh, i. m. 521-524. o.

⁷¹ Prohászka Lajos (1938): *A tanterv elmélete*. Újabb kiadása 1983-ban jelent meg Zibolen Endre bevezetőjével.

⁷² Prohászka Lajos (1947): *A hellenizmus kor nevelésének története; A római nevelés (1948); A nevelés története a középkorban (1948)*.

⁷³ Tökéczki László (1989): *Prohászka Lajos*. Budapest.

- vonták. Itt említjük meg (bár most nem tárgyaltuk), Kornis Gyulát bírósági per nélkül hosszú időre internálták. Többüknek szomorú sors jutott a magyar pedagógiai tudomány fejlődéséért végzett eredményes munkájuk ellenére.
2. A tanulmányunkban tárgyalt magyar pedagógiai gondolkodókra hatást gyakorló külföldi (vagy hazai) eszmeáramlatokról a félreértések elkerülése érdekében ebben a tömör tanulmányunkban nem szólhattunk. Az eszmeáramlatokra való pontos, tudományos értékű utalások a neveléstörténeti könyvekben és a pedagógiai lexikonokban megtalálhatóak. A tervezett kötetünkben ezekre majd utalni fogunk.
 3. A tanulmányunkban említett magyar pedagógiai gondolkodók, szinte kivétel nélkül, külföldi egyetemeken is tanultak vagy dolgoztak. Nyelvtudásuk kimagasló volt. Ezt többüknek az idegen nyelveken megjelent munkái is mutatják. Ők a fejlett Európában ismertek és megbecsültek voltak.
 4. A tanulmányunkban vizsgált magyar pedagógiai gondolkodók munkái működésük idején gyakorlati alkalmazásra is kerültek. Ennek tényeit az említett forrásokban megtaláljuk. Munkásságuk jelentősen hatott az utánuk következő, neveléstudománnyal foglalkozó generációk tevékenységére.
 5. A tanulmányunkban tárgyalt valamennyi magyar pedagógiai gondolkodónál (szinte refrénszerűen) megemlítettük, hogy a magyar neveléstudomány jeles képviselői voltak. Hagyatékuk a mának is értékes és hiteles.

Magyarországnak, a magyar pedagógiának, a magyar pedagógiai gyakorlatnak, a pedagógusoknak nagy szüksége lenne/van a tárgyalt magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatékának felhasználására. Magyarország, a magyar nemzet felemelkedése, a magyar ifjúság hatékony, minőségileg is mérhető nevelése a tanítási felhasználásával sokkal eredményesebb lehetne.

Karácsony Sándor a hagyományok vonzásában

KARACS ZSIGMOND

Hadd tiszteljem meg és emeljem a fénybe Petőfinek egy általam szállóigévé avanszált sorával: *Van-e, ki e nevet nem ismeri?*¹

A címbe ugyan akár a sokszínű életmű is beleférne, amelyből kiindulva igaznak érezzük Karácsony Sándor földesi szomszédja, Csáth Géza gondolatát: „*akik a művészeteket minden emberismeret nélkül, minden az író személy iránti érdeklődés nélkül élvezik, ... akik ... nem látják meg egy pillanatra se a megette álló embert, ... azok önmagukat a műélmény teljességétől fosztják meg*”.² Ha még ezt kiegészítjük Kurucz Róza Bezerédj Amália bemutatásában követett módszerével,³ az elődök, a körülményei, a környezete ismertetésével, közelebb kerülhetünk Karácsony Sándor megértéséhez. Mindennek maga Karácsony Sándor is jelentőségét, fontosságát érzi, amikor nemcsak egyik életrajzában, hanem a szülőfalujának ajánlott, 1941-ben megjelent, *A magyar világnézet* bevezetőjében megjeleníti elődeit és bemutatja családját, szülőhelyét. „...*A többi őszám is mind református, nemes, magyar vér. ...E tekintetben mindenki más is lehet magyar, de én nem lehetek nem magyar... Másfajta embert, mint magyart 18 esztendőskoromig nem is láttam. Szülőfalum lakossága is magyar, kuriális nemes és református.*”⁴ Karácsony Sándor szülőhelye és családja hagyományaihoz kötődő írásai egybefogva, összeválogatva a különféle munkáiból akár egy külön kötetet alkothatnának. A maguk helyén szétszórva, mikor beleütközünk, érezzük mennyire befolyásolják életművét. Azért is érezzük, őt sem ismerhetjük meg eléggé egy történeti mélyelemzés nélkül. Karácsony Sándor és korán elhalt nyelvész fia is foglalkozott – amint néha tévutakra is kalandozó hátrahagyott irataik mutatják –, az elmúlt, a régmúlt időkkel többféle szempontból is.⁵

Természetesen a magam elgondolását sem tartom sem tévedhetetlennek, sem véglegesnek. A Karácsony névalak kialakulásáról különféle véleményeket látunk ütköztetni a hagyatékban, ez szerintem túl messzire vezetne. Úgy gondolom, itt most elég, ha a magyar nyelvben már elfogadott személynévvé válását próbáljuk tetten érni. Ez minden bizonnyal már 1211 előtt megtörtént, amint egy az évi iratban látjuk: „*Karason cum filio suo Chuswet*”, azaz, Karácson fiával, Húsvétal.⁶ A kereszténység elfogadottságát mutatja, hogy az ünnepneveket már egyelemű személynévként használták. A hazai családnevek kialakulása folyamán a 14. századtól

¹ Petőfi Sándor (1955): *A tintásüveg*. In: Összes költeményei. Budapest, 75. o.

² Karacs Zsigmond (1997): *Tiszántúli rapszódia. Csáth Géza földesi napjairól*. Üzenet, 9-10. sz.. 675. o.

³ Kurucz Rózsa (2004): *A tehetséges, európai műveltségű Bezerédj Amália (1804-1837) öröksége*. In: Neveléstörténet, 2004. 3-4. sz. 34. o.

⁴ Karácsony Sándor (2007): *A magyar világnézet*. Budapest, 13. o.

⁵ (ifj.) Karácsony Sándor: *A Karácsony családnévről*. Kézirat, 18 o. (Magánkézben.)

⁶ Erdélyi László (1908): *A tihanyi apátság története*. In: A pannonhalmi Szent Benedek rend története. X. köt. Budapest, 515. o.

a 16. századig tartó időszakban e magyar névadási gyakorlatnak megfelelően vált apai (egyelemű) keresztnévből családnévvé.⁷

Itt ki kell térnem egy identitást kereső családi legendára, aminek a kialakulásában a debreceni református kollégium és a földesi partikulája mélyreható oktatásának hatását látjuk. A tanulmányaikban szereplő Karácson Györgyben, a fekete emberben vélték megtalálni elődjüket, ki sem magyar, sem református nem volt. Vallásilag is fanatizált paraszthadával a török uralta Balaszentmiklós (ma Török-szentmiklós) sikertelen ostroma után Debrecen alá vonult, ahol 1570-ben seregét szétverték, őt magát kivégezték, fiait Debrecen fogadta be.⁸ Úgy tűnik, Karácsony Sándor is hitt a legendában, bizonyos mértékig az ő vallási eltökéltségét is erősítette. Nyomait tanítványainál szintén megtaláljuk, így Lükő Gábornál.⁹ Herpay Gábor, Hajdú vármegye főlevéltárosa tényként kezeli, az 1936-ban kiadott Földes község története című munkájában azt írja, a Karácson család eredetileg Debrecenben lakott.¹⁰ Ez önmagába visszatérő körre alapozva írta ifjabb Karácsony Sándor, hogy „*A családi hagyomány tehát igaz lehet.*” Többek között egy 1573-ban Debrecenben élt Gergellyel igyekszik erősíteni.¹¹ E fikciót az alábbi adatok cáfolják.

A két Bihar vármegyei Csökmő közül a Margitta környéki a XV. században már nem létezett. A jelenleg is fennálló sárréti Csökmőben Jakó Zsigmond szerint már 1526 előtt előfordult a Karachon családnév.¹² A település 1552-ben a Csákyaké és a váradi káptalané¹³, ez utóbbi tulajdonjoga a reformáció térhódításával már 1557-től megszűnt.¹⁴ Az 1571 évi defter szerint lakosai, köztük Karácson Péter, a töröknek adózik.¹⁵ A falu 1591-ben a szolnoki szandzsákhhoz tartozott, Csökmőn megtaláljuk a család akkor élő férfi tagjait: „*Karacson Boldizsár nős, fia András nőtlen, fia János nőtlen, Miklós szolga nőtlen, fia István nőtlen, fia Gergör nőtlen.*”¹⁶ 1599-ben pusztán áll a falu, még 1604-ben is¹⁷, és a Csákyak birtoka. Szétfutott lakosai közül Karácson András, István és Gergely életben maradt. Közülük Gergely Bocskai zászlai alá állt és vitézségével kiérdemelte, hogy testvéreivel együtt címeres nemesi levelet nyerjen.

⁷ Kálmán Béla (1969): *A nevek világa*. Budapest. 60., 67., 70. o.

⁸ Kathona Géza (1958): *Karácsony György „Szent hada” 1569-1570*. Egyháztörténet, I. (IV.) évf. A füzet. 265. o. – Kérdés, voltak-e fiai Karácsony Györgynek?

⁹ Lükő Gábor: *Az üveghegyen túl*. Kalendárium az 1948. szököévre. Kiadja Hajdú vármegye Szabadművelődési Tanácsa. Debrecen. é. n. 80-84. o.

¹⁰ Herpay Gábor (1936): *Földes község története*. Debrecen., 180 o.

¹¹ Balogh István (1992): *Debrecen város magisztrátusának jegyzőkönyvei 1573*. Debrecen, 11.o.; - ld: 5. jegyzet 6. o.

¹² Jakó Zsigmond (1940): *Bihar megye a török pusztítás előtt*. Budapest, 230 o.

¹³ Lukinich Imre (1918): *Erdély területi változásai a török hódítás korában 1541-1711*. Budapest, 144., 145. o.

¹⁴ Bunyitay Vince (1883): *A váradi püspökség története*. I. k.. Nagyvárad, 428 o.

¹⁵ Györfly Lajos (1956): *Adatok az alföld törökkori településtörténetéhez*. Szolnok, 45 o.

¹⁶ Ágoston Gábor (1989): *A szolnoki szandzsák 1591-92. évi összeírása*, II. rész. Botka János: *Zounok*. A Szolnok Megyei Levéltár Évkönyve. 4. Szolnok, 1989. 227. o.

¹⁷ Lukinich, i.m.: 147., 345. o.

Feltehetően már ott lehettek a Bocskai által 1605. december 16-án Gáborjánba telepített hajdúk között, ám az adománylevél szövegét nem ismerjük.¹⁸ De rájuk mosolygott a szerencse. 1606. november 14-én Kassán Bocskai István erdélyi fejedelem „*Czeknői Karacson Gergelt, ő általa az ő verzerint való attiafi-ait Karacson Andrast, es Karacson Istvant az Magyar orszaghi és erdeli Nemesek güolekezeti es zama kozze zamlall-ja.*”¹⁹ Az oklevelet 1607. január 22-én Váradon, Bihar vármegye nemesi közgyűlésén ellentmondás nélkül kihirdették és ezt rávezették az iratra.²⁰ A Karácsony-család adománylevelében levő Czeknői predikátum, azaz előnév, mai alakjában Csökmei, a korabeli fejedelmi címereslevél adományozás szokásainak megfelelően származáshelyükre utal. Az 1606. június 23-án megkötött Bécsi béke létrejöttében, ami egyben a magyarországi protestánsok vallásszabadságának legfőbb biztosítója volt, a Karácson család egyik őse élete kockáztatásával hozzájárult. Természetes, hogy Karácsony Sándor 1911-ben genfi vendéghallgatóként a reformáció emlékművét is felkereste, és a Bocskai mögött álló hajdúvitézek egyikében elődjét vélte.

A Bocskai adta oklevélnek van még egy különlegessége: a szokásoktól eltérően egyike azon keveseknek, amit magyar nyelven adtak ki. Ez már megmaradt, még ha másolatban is, a család kezében. Veretes szép magyar nyelvét Karácsony Sándor számtalanszor élvezhette. Nem csoda, hogy a Szenczi Molnár Albert által 1607-ben kiadott Szent Dávid király zsoltárai megújítását az 1930-as években oly nagy lelkesedéssel és buzgalommal végezte, s ez 1939-ben jelent meg Szabadkán először.²¹ Karácsony Sándornál felbukkan a család nemesi előneve. Csökmei Sándor néven jelentette meg házi kiadója 1941-ben az *Exodus Felkavart régi avar*²² címmel az első világháborúhoz kötődő verseit. Ennek az apropóján hozták létre a rendszerváltás után a Karácsony Sándor szellemiségét ápoló Csökmei Kört Pécelen. Évenként két alkalommal, augusztus végén és karácsony után tartanak konferenciát jeles előadók részvételével. A gáborjáni hajdúk birtokvásárlását fejedelmi adománylevelével Bethlen Gábor erősítette meg 1616. december 16-án. Az 57 nemes hajdú vitéz között Gerendási Gergely hadnagy után mindjárt Karacson Gergely esküdt nevét látjuk²³, ugyanő 1618. május 25-én Szentpéterszegen kapott egy telket Bethlen Gábortól adományba.²⁴ Karácsony Sándor apjának, Zsigmondnak a gyászjelentésén a Péterszegi előnevet látjuk 1915-ben. A Karácsony-család iratai hiteles másolatban maradtak fenn, mivel az 1620-ban, a váradi káptalan hiteleshelyi levéltárában elhelyezett oklevelek az 1660-as váradi török foglalás és dúlás al-

¹⁸ Nyakas Miklós (1991): *Hajdú-Bihar megye címerai*. Hajdúböszörmény, 56. o.

¹⁹ Hajdú-Bihar Megye Levéltára (HB. m. Lt.) IV.A. 1/j 4. csomó 104. nr.

²⁰ Uo. IV.A. 1/j 1. kötet 616. nr.

²¹ *Énekeskönyv református keresztyének számára*. Subotica, 1939.

²² Csökmei Sándor (1941): *Felkavart régi avar*. Budapest.

²³ Szendrei István (1971): *Hajdú-szabadságlevelek*. Debrecen.

²⁴ HB. m. Lt. IV.A. 1/j 4. csomó 104.nr.

kalmával megsemmisültek.²⁵ Az ugyanaz évi Szejadi járás Gáborján pusztulását is hozta. A familiát 1688-ban Berettyóújfaluban találjuk, Gergely a tanú egy Derecske és Földes közötti egyezségben.²⁶ A török alóli felszabadulás évében, 1692-ben, hajdúként írják össze²⁷, majd 1693-ban az újjászervezett megyei közigazgatás előtt nemességigazolási pert folytat.²⁸ Az új, az osztrák uralmat biztosító állami berendezkedés az erdélyi és partiumi területeken rengeteg sérelmet okozott, nem csak az eddig hajdúszabadságot élvező közösségek, hanem a nemesség nagy része is birtokait veszítette, sőt egyéni szabadságuk is veszélybe került, nem egy esetben elenyészett az 1692-ben kihirdetett Diploma Leopoldinum²⁹ ellenére, amely papíron elismerte az erdélyi fejedelmi adományokat és kiváltságokat. Esterházy Pál herceg 1702-ben adományba kapta a bihari hajdútelepeket, a kitörő Rákóczi-szabadságharc a birtokbavételt azonban 1711-ig elodázta.³⁰

A Neoaquistica Commissio (Újszerzeményi Bizottság) előbb a birtokaitól igyekezett megszabadítani³¹, majd a Helytartó Tanács egyéni nemesi vizsgálatokkal próbálta megriktítani a török uralmat és a háborúkat végigszenvedő nemességet.³² Az 1720. évi vizsgálatból látjuk, hogy Karácsony Gergely halála előtt zálogba adta a szentpéterszegi birtokát.³³ Az Eszterházy Pál kezébe került, az úgynevezett Derecskei Uradalom területén viszont 1728-ban mindenkit adózónak nyilvánítottak.³⁴ A Karácsony-család 1731-ben minden kétséget kizáróan igazolta nemességét. 1742-ben Karácsony Máté Mária Terézia örökösödési háborújában vett részt.³⁵ Időközben, sok küzdelem után, több újfalusi nemes családnak, így a Karácsonynak is sikerült megtartani az uradalommal szemben nemesi telkeiket a hozzávaló szántókkal és egyéb haszonélvezetekkel.

Az ifjabb Karácsony Máté 1766-ban boldogabb hazába költözött, özvegyét 1767-ben vitte Földesre Domokos Ferenc³⁶ Máté, Gergely és Miklós fiával. Máté később visszatért atyai örökségébe, Újfaluba.³⁷ Gergely és Miklós Földesen alapított családot. Mindkét ágat jeles utódok képviselik.

²⁵ Bunyitay Vince (1892): *Nagyvárad a török foglalás korában*. Budapest, 34. o.

²⁶ Herpay, i.m. 165. o.

²⁷ Mezösi Károly (1943): *Bihar vármegye a török uralom megszűnése idejében (1692)*. Budapest, 67. o.

²⁸ HB. m. Lt. Herpay hagyaték: Bihar vm. nemes családjai. (Csökmői Karácson Gergely ingv. 1693. jkv. 124.)

²⁹ Marczali Henrik (1935): *Erdély története*. Budapest, 179-184. o.

³⁰ Szendrey István (1968): *Egy alföldi uradalom a török hódoltság után*. Budapest.

³¹ Bán Péter (1980): *Magyar történelmi fogalomgyűjtemény* II. k.. Eger, 653. o.

³² Herpay, i.m. 86. o.

³³ HB. m. Lt. IV.A. 1/b. 8. doboz XIII. 2105.

³⁴ Conscriptio... Oppidum Berettyó Újfalu 1728. 1808. évi átirat, magánkézben.

³⁵ HB. m. Lt. IV.B. 411/d. 12. csomó, Karácson család.

³⁶ Földesi ref. egyház házassági anyakönyve. 1767. II. 18. Domokos Ferenc. Újfaluból Karácsony Máté özvegye.

³⁷ HB. m. Lt. IV.A. II/b. 562. csomó. VIII. 301 ½. 1842.

Karácsony Sándor az 1941-ben megjelent Magyar világnézet című kötetében írja a következő sorokat: „Magyar vagyok. Karácsony Zsigmond fia, az Lajosé, az Bálinté, az Miklóse, az Mátéé, az Péteré, az Istváné, aki fejedelmi donációt nyert Szentpéterszeg birtokra, miután már több címeres nemeslevelet kapott családjában legidősebb férfit. Ezt is azóta és addig tudom, amióta és ameddig az érvényes törvények tudakolják felőlem és tőlem.”³⁸

Lássuk, mit is ír harmadik személyben az 1942. évi debreceni egyetemi tanári kinevezéséhez készült életrajzi vázlatában: „1891. január 10-én született Földesen, Hajdú megyében. Szülei református magyar emberek. Nagyszülei, dédszülei is református, magyar, nemes emberek. Édesapja okleveles gazda, anyai nagyatyja református lelkész, apai szépapja hites ügyvéd, anyai szépapja orvos volt. 1924. december 26-án feleségül vette Szalay Terézt, ő is református magyar szülők gyermeke. 1929. március 2-án született Sándor fia, 1930. július 18-án Mária leánya, 1932. június 12-én Erzsébet leánya.”³⁹

A legifjabb, a nyelvész Karácsony Sándor, A Karácsony családnévről összeállított (szerintem több tévedéssel terhelt) dolgozatában olvassuk: „Az itt szereplő Karácsonyok közül Sándor, e sorok írójának apja, Zsigmond nagyapja, Lajos szépapja, Bálint úkapja. Zsigmond óta mindenki Karácsonynak írja magát a családban, Lajos mindig Karácsonnak írta magát.”⁴⁰ Ez utóbbi kijelentéshez hadd tegyem hozzá, a földesi református egyház keresztelési anyakönyvébe, Karácsony Sándor születési és keresztelési bejegyzése mellé utólag beírt sorokat. „A vallás és közoktatásügyi m. kir. miniszternek 1912 évi augusztus 24-én 88467-912 szám alatt kelt intézvénye alapján feljegyeztetik, hogy a gyermeknek és atyjának vezetékneve nem Karácson, hanem helyesen Karácsony. Ezzel a téves bejegyzés kiigazítatik jegyz. 912. szep. 14. Karácsony (Imre) lelkész.”⁴¹

Az előbbi négy idézetből néhány kérdéssel szembesülünk. Máté és Péter között még volt két nemzedék.⁴² Az érvényes törvények a zsidótörvényekre való utalást jelentik. Most pedig ismét idézek, mégpedig a Nyelvművelő kézikönyv második kötetéből: „Jókai és Mikszáth korában a szépapa még dédapát jelentett, ma inkább valamelyik nagyszülő nagyapját, vagy dédapját, illetve távolabbi, pontosabban meg nem határozott fokú férfiősünket, ősapánkat értjük rajta.”⁴³ Ez teljes káosz. Szabó László „A magyar rokonsági rendszer”-t feldolgozó munkájában a nagyapa után a dédapát találjuk⁴⁴, a mai köznyelv ezt a sorrendet használja. Itt az elnevezések helycseréjével állunk szemben. A felsőfokú levéltári képzés tankönyve a régi szisztémát

³⁸ Karácsony Sándor, i.m. 13. o.

³⁹ Életrajz (magánkézben).

⁴⁰ (ifj.) Karácsony Sándor, i. m.

⁴¹ A Földesi református egyház keresztelési anyakönyve. 1891. I. 10./15.

⁴² A Karácsony család leszármazási táblája. Összeállította Karacs Zsigmond. (Magánkézben.)

⁴³ Grétsy László; Kovalovszky Miklós (szerk., 1985): Nyelvművelő kézikönyv. II. Budapest, 799. o.

⁴⁴ Szabó László (1980): A magyar rokonsági rendszer. Debrecen, 54. o.

használja, éspedig nagyapa, szépapa, dédapa, ükapa, ősapa a megfelelő sorrend.⁴⁵ A régi iratokban is általában így találjuk. Aki tudományos kutatás, vagy kedvtelés folytán családtörténeti kutatást végez, annak nem árt az előbbieket figyelembe venni, mielőtt kibogozhatatlannak tűnő tévutakra téved. Csak egyetérthetünk a klasszifikológus Juhász Lászlóval: „Történelmi ismereteink mélyebbek lesznek, ha a tanulmányaink közben előforduló rokoni kapcsolatokat papírra vetjük.”⁴⁶

Még egy megjegyzés a Karácson-Karácsony névváltozatról. Ezt én elsősorban nyelvi, nyelvjárási jelenségnek vélem, és természetesen művelődéstörténetinek. 1895, az állami anyakönyvezés bevezetése előtt, akár mindennap más formában írhattuk a nevünket, ezt igen gyakran az írásban való jártasságunk, de a betűjegyek írott alakjának változása is okozhatta. Az 1895-ben használt formát azóta csak hivatalos engedéllyel változtathatjuk. Ezért használják a berettyóújfalusi ágból Békésre került András lelkész utódai nevüket Karácson alakban.

A Földesen letelepedett két fiú közül Karácson Miklós volt az ifjabb. Még megérte, hogy a debreceni kollégiumban diákoskodó Gábor unokája az 1848/49-es szabadságharcban hadnagy lett a 6. Württemberg huszárezredben, aki aztán jegyző volt Földesen.⁴⁷ Gábor bátyja, Lajos, takarékos, ügyes kezű emberként több száz holdat vásárolt Berettyóújfalú határában a derecskei uradalmat felparcellázó Móricz Páltól.⁴⁸ Lajos két gyermeke közül Sándor európai hírű detektív és a budapesti VIII. kerület rendőrkapitánya⁴⁹, az ő Mihály fiának a nevét ott látjuk a röntgensugár orvosmártírjai müncheni emlékoszlopán.⁵⁰ Lajos Ágnes lánya F. Varga Lajos református esperes, egyházi és tanügyi szakíró felesége. Ugyancsak Lajos fia, Zsigmond, sokat olvasó, könyvszerető ember, Hajdú és Bihar vármegye törvényhatósági bizottságának tagja.⁵¹ Az ő fia Karácsony Sándor, a Németh László által mágnesembernek nevezett nagyhírű professzor, író, református közéleti ember, cserkészvezető, az 1943-as szárszói konferencia lenyűgöző hatású előadója, és sok minden más.⁵² Emlékét Földesen egy emlékmúzeum, iskola, tér, és az országos szerveződésű Karácsony Sándor Társaság őrzi.

A másik, Földesen letelepedett Karácson fiú, Gergely, akinek a Mihály fiától származó unokája, Mihály, 1853-tól negyven évig tanított a földesi iskolában, mint a gyerekek közkedvelt (ok)Tató bácsija. Imre nevű fia teológiát végzett, előbb nagyváradi káplán, 1891-től pedig missziói körlelkész a Körös völgyében levő Réven,

⁴⁵ Bottló Béla: (1963): *Geneológia. Történeti segédtudományi alapismeretek*. II. Budapest, 85. o.

⁴⁶ Juhász László (1946): *Családja. Útmutatás, minták és vázlatok az ősök és a rokonság szemléletes és áttekinthető ábrázolására*. Szeged.

⁴⁷ Bana Gábor (1998): *Hadnagyok és főhadnagyok az 1848/49. évi szabadságharcban*. II. Budapest, 172. o.

⁴⁸ Az „idősb” Móricz Pál két írása. Debrecen, 1970. 9 o.

⁴⁹ Gulyás Pál (1995): *Magyar írók élete és munkái* XVI. k. Budapest, 208. o. (Hasonmás kiadás.)

⁵⁰ Nedeczky György (1987): *Egy orvos mártír: dr. Karácsony Mihály*. Magyar Nemzet, március 3. 4. o.

⁵¹ Péterszegi Karácsony Zsigmond gyászjelentése. Budapest, 1915.

⁵² Lányi Gusztáv (2000): *Magyarország, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében*. Budapest; Kontra György (1992): *Karácsony Sándor*. Budapest.

ahol felemelően küzdelmes évtizedet töltött a szórványban élő református magyarság anyanyelve megtartása érdekében a hozzá tartozó tucatnál több településen. 1900 elején kezdte szülőfalujában 28 éves szolgálatát⁵³, felváltva Kiss Ferencet, aki majd a debreceni egyetem első rektora lett 1914-ben.⁵⁴

Ehhez az újabb családtörténeti epizódhoz hadd tegyek hozzá egy apró megjegyzést. Karácsony Sándor családjában '48-as szellem uralkodott. Szülőfaluja több mint 150 honvédja között ott küzdött a szabadságért Karácson Gábor.⁵⁵ A vereség anyagilag érzékenyen érintette a csalátiat: nagypapjától, Lajostól 700, szépapjától, Bálinttól pedig 230 forintot koboztak el Kossuth-bankókban a debreceni harmincadhivatalban minden ellentételezés nélkül.⁵⁶ Földes lakossága 1848-ban 80%-ig a nemességhez tartozott, mégis teljes szívvel álltak a jobbágyfelszabadítás és az új eszmék mellé. Karácsony Sándor ezt írja: „*Március tizenötödike az isteni törvény a mi számunkra, úgy, ahogy a törvényt az írás meghatározza: a megváltáshoz vezérlő fegyver.*”⁵⁷ A faluban '48-as kaszinó működött egészen a centenáriumig. Az újabb önkény ezt még Karácsony Sándor idejében betiltotta.

Egy rövid expozé erejéig elérteztünk immár a szülőfalu bemutatásáig. Már az Árpádok korában, 1215-ben szerepel a Váradai tüzesvaspróba-jegyzékben.⁵⁸ A lakosság sajátos nemesi közigazgatási és bírósági gyakorlatának elismerését először 1537-ből Szapolyai János király oklevelében látjuk, amelyet az erdélyi fejedelmek és a Habsburg királyok okleveleinek sora követett. 1848-ig állt fenn ez a pallosjoggal is bíró szervezet Szabolcs vármegye többszöri próbálkozása ellenére.⁵⁹ Karácsony Sándor a munkáiban többször utal erre a sajátos autonómiára. Ennek egyik késői gyümölcsének tartja, hogy a 19. század végén a regáléváltásból kapott pénz egy részét az előljáróság a helyi iskoláztatás körülményeinek javítására adta.⁶⁰

A földesi iskolakultúra a reformáció kezdeti időszakától ismert. A nagyobb református iskolák, kollégiumok, így 1660-ig a váradi, majd a török foglалás utána debreceni végzős diákjaikat tanítani a partikulákba küldték. Földesen 1665-ben tűnik fel Micskei Gáspár, az első ismert rektor. A latin nyelv tanítása a fiúknál a harmadik osztálytól bevett szokás volt. Az 1848-49-es szabadságharc leverése után bevezetett osztrák iskolatörvény ezeknek az iskoláknak a visszafejlődését eredményezte.⁶¹

⁵³ Karacs Zsigmond: *Adatok Karácsony Imre emlékezetéhez.* (Kézirat a szerzőnél.)

⁵⁴ Karacs Zsigmond (2007): *Kiss Ferenc, a debreceni egyetem első rektora.* In: Kovátsné Németh Mária (szerk.): *Fenntarthatóság, pedagógia, kutatás.* Győr, 216 o.

⁵⁵ Karacs Zsigmond (2002): *Kiváltságolt közösség a forradalomban.* Veliky János (szerk.): *Földes története I.* Földes, 145 o.

⁵⁶ Herpay, i. m. 156. o.

⁵⁷ Karácsony Sándor, i. m. 305. o.

⁵⁸ Mády György (2002): *Korai birtoklás – és irodalomtörténet.* In: Veliky János (szerk.): *Földes története I.* Földes, 22. o.

⁵⁹ Herpay, i. m. 28., 43., 45., 62., 66., 74., 98. o.

⁶⁰ Karácsony Sándor (1985): *A magyar észjárás.* 2. kiad. Budapest, 337 o.

⁶¹ Karacs Zsigmond (2014): *Az utolsó földesi rektor, Vincze József (1857-1906).* Neveléstörténet, 3-4. sz. 135-144. o.

Karácsony Sándor ezt írja: „*Falun és tanyán nevelkedtem. Olyan református elemi iskolában kezdtem tanulni, amely 1848-ig hat gimnáziumi osztályú pártikulája volt a debreceni kollégiumnak. Édesapám is a debreceni kollégium déákja volt, ... A debreceni kollégium neveltje vagyok magam is... Fizikailag és szellemileg egyformán magyar levegő vett körül születésemtől fogva legfogékonyabb éveim hosszú során keresztül mindvégig. Ez a magyar levegő sok minden egyéb alkotóelemén kívül jellegzetesen negyvennyolcas levegő volt, más világba így tudva léptem, hogy ajánlatos vigyázni.*”⁶²

Végül vessünk egy pillantást a 19. század második felének földesi művelődési viszonyaira. A fiúiskola három tanítóval, négy osztállyal főelemi iskolává alakult. 1852-ben új lelkész, Bakoss Gábor jött Földesre, vele egy időben idekerült Balásházy János, Kossuth Lajos barátja, az MTA első huszonhárom tagjainak egyike. 1853-ban az új rektor, Kovács Márton nyilvánosan éltette Ferenc József merénylőjét, amiért a váradi haditörvényszék elé állították. Balásházy gyűjtést indított az MTA székházának felépítésére. Bakoss segédlelkésze, F. Varga Lajos elvette Karácsony Sándor nagynénjét, és felvette a Földesi nevet. Bakoss fia, Bakoss Lajos a Magyar Nyelvőr indulásától a legtermékenyebb népnyelvi gyűjtő. A Sárospataki Lapokban megjelent Földes Thököly-kori papjának naplója. 1878-ban már Földesen tanít Vincze József, egy tucatnyi tankönyv szerzője, a református tanítóság egyik országos vezéralakja, aki Bakoss Gábornak köszöni meg tehetsége kibontakozását. 1892-ben jelenteti meg Kiss Ferenc földesi lelkész *A kuruc költészet protestáns szemmel* című jelentős tanulmányát, kiadják a Kossuth halálakor és a millenniumkor elmondott beszédeit.⁶³

Mit is írhatna ezek után Karácsony Sándor? „*Talán sohasem lettem volna pedagógus, ha már a földesi elemi iskolában két áldott nevelői tanítóm nem lett volna: Papp Imre és Vincze József.*”⁶⁴ Karácsony Sándor Földesen is méltó utódja akart lenni elődjeinek, 1921-ben kísérleti parasztgimnáziumot szervezett Földesen.⁶⁵ 1948-ban, talán utolsó elismeréseként, az erről szóló dolgozata még újból megjelent a Köznevelés Évkönyvében. De ekkor a pártközpontban Rákosi már készült arra, hogy mint a klerikális eszme hordozóját, végképp kitörölje őt a magyar szellemi és pedagógiai köztudatból. „*Klerikális anyag. Egyetemi előadók leváltására tett javaslatok 1949. december 7.* Karácsony Sándor, Debrecen, Pedagógia Nevelés Lélektan: *Narodnyik, misztikus, szektás, filozófus, protestáns klerikális. Igen szuggesztív ember és ideológiai zavaraival komoly kárt okozhat az ifjúság körében.*

⁶² Karácsony Sándor, i. m. 14. o.

⁶³ Bakoss Lajos hagyománygyűjtése a Magyar Nyelvőrben 1873-1896. (Karacs Zsigmond tanulmányával.) Földes, 1995. 91-94. o.

⁶⁴ Karácsony Sándor (1938): *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon.* Budapest.

⁶⁵ Karácsony Sándor (1985): *A magyar észjárás.* 2. kiad. Budapest, 418 o.

*Nyugdíjazandó! Megfelelő utánpótlásuk probléma, azért csak a legveszedelmesebbeket tudjuk eltávolítani. V.K.M.*⁶⁶

De amint Debrecen címerében a tűzben égő Főnix a nap felé szállva megújul, Karácsony Sándor szelleme is úgy emelkedik ki a pokol tüzéből, mert ahogy egy 1943-ban megjelent füzetének címe mondja: Aki dudás akar lenni... (pont, pont, pont, talán maga sem gondolta, hogy őrá is vonatkozhat majd): pokolra kell annak menni.⁶⁷

⁶⁶ Politikatörténeti Intézet Levéltára, 286. Ford 21. őrz. egys.

⁶⁷ Karácsony Sándor (1943): *Aki dudás akar lenni...* Kolozsvár.

KÖZLEMÉNYEK

Das Schicksal der Ziele und der Ergebnisse in dem Veränderungsprozess des Hochschulwesens

CZAKÓ KÁLMÁN

Zusammenfassung

Die Veränderungen im Hochschulwesen waren in jeder Epoche eine Tatsache und das Management der Veränderungen kann gut bestimmt werden. Die Aufgaben der heutigen Veränderungen sind in drei Faktoren aufzuteilen. Die Eigenart der Hochschulbildung legt eindeutig dar, welche Merkmale besonders beachtet werden müssen und welche Merkmale unter Umständen weggelassen werden können. In dem Umwälzungsprozess können sehr unterschiedliche Wirkungen und Einflüsse festgestellt werden, daher sollten für jede Universität die Veränderung einzeln unter die Lupe genommen werden. Ferner muss beachtet werden, dass die Universitäten seit ihrer Gründung eine wichtige Rolle für die Macht gespielt haben. Es wird deutlich, dass die Umwälzungen im Hochschulwesen in ihrem Kontext analysiert werden müssen. Die Entscheidungsträger haben die Aufgabe das Prinzip des Minimums zu beachten. Es sind vernünftige Antworten nötig, die Objektivität anstreben. Die Lösungen hierfür sollten gemeinsam getragen werden.

Die Bestimmung der Management-Aufgaben im Veränderungsprozess des Hochschulwesens

Die Beständigkeit und das Vergehen von Werten in der Welt des Hochschulwesens ist bereits bekannt. Die Ziele entstehen aus den Aufgaben und sie werden zu Plänen geschmiedet. Die Ergebnisse sind Folgen von Gedanken und Handlungen, die in Werten und in Fähigkeiten Gestalt annehmen. Der Fleiß einer Generation schafft den Zusatzwert, welcher sich den Ergebnissen der Vorfahren zuordnet. Indem sie das Bestehende erweitern oder auf dem Bestehenden aufbauen, sind die Ergänzungen der jeweiligen neuen Generation kreativ und schöpferisch. Die Gestaltung der Veränderungen heute müssen *die Ergebnisse der Vergangenheit einbeziehen*. Die Erweiterung an Methoden, kreative Pädagogik und gute Führung sind Voraussetzungen dafür, dass die Veränderungen mit Hilfe von etlichen Messungen gut gemanagt werden können.

Die Menschheit ist auf dem Weg. Wie sie auf ihrem Weg vorankommt kann sehr unterschiedlich sein: ziellos, gestalterisch, abwägend, entdeckend, suchend, begeisternd.... Der Mensch ist der, der auf diesem Weg geht. Die Geschichte der Pädago-

gik überblickt nichts anderes als die Wirkungen der Generation. An der Wirkung von Persönlichkeiten und an der Umwälzung im Führungssystem der diversen Bereiche der Gesellschaft ist zu erkennen, dass der Mensch aus einem Zustand in den nächsten durch Veränderungen kommt. Die qualitative Beurteilung der Entwicklung zieht mit sich, dass der Mensch gewisse *Werte abwägen* sollte.

Die heutigen Aufgaben der vernünftigen Veränderungen können nach drei Faktoren gegliedert werden, sie können temporal und mit Daten bestimmt werden.

Die heutigen Veränderungen im Hochschulwesen haben mehrere Gründe. Die vernünftigen Absichten werden von individuellen Interessen und von Herangehensweisen, die aus diversen Ansichten abzuleiten sind, modifiziert. Die Ereignisse, die das System der individuellen Prozesse und die das System der gebundenen Relationen, also den Kontext betreffen, haben eine Temporalität. Die Veränderungen sind nie statische Punkte, sondern haben **temporal** zwei definierbare *Grenzpunkte*. Der Prozess des Einflusses ist nie einseitig, er wirkt auch auf den Ausgangspunkt. Dies können wir als transaktive Wechselwirkung bezeichnen, durch das Geben erhalten wir auch etwas von unserem Umfeld zurück. Wir verändern uns, indem wir andere verändern. Dies bezieht sich sowohl auf Entscheidungsträger als auch auf alle anderen Betroffenen.

Die drei unterschiedlichen Stufen der Ausbildung unterscheiden sich nicht nur in der Zusammensetzung und Qualität der Lerninhalte. Das wesentlichste Merkmal des Unterschiedes besteht darin, dass der Bildungsleiter und der Auszubildende auf unterschiedlichen Stufen der psychischen Reife stehen, die Persönlichkeitsfaktoren betreffend. Jede soziologische Praxis wird *von Menschen bestimmt*. Das System der Hochschulbildung wird von Menschen betrieben, bewertet und weiterentwickelt und ist daher von Ihnen abhängig. Das Nutzen einzelner Veränderungen wird von jener Vernunft bestimmt, die vorhergesagt und von Widersprüchen befreit werden kann. Die sinnvolle *Planung der Veränderungen* kann also erwartet und *gefordert* werden.

Gegenseitige Wirkungen in den Veränderungen des Gesamtsystems des Hochschulwesens

Das Interesse einer kleinen Gruppe verhindert, dass andere *Interessen* zur Geltung kommen. Über diese phänomenologische Feststellung hinaus muss in diesem Zusammenhang über den Werteverfall geredet werden, der die Möglichkeit der Wahl ausschließt.

Der Name des Bologna Prozesses ist sehr symbolisch. Die Vielzahl an Universitätsgründungen weist darauf hin, dass die Universitäten, um ihre Identität zu be-

wahren, partikulär geworden sind. Diese Tatsache weist aber auch darauf hin, dass das nutzbare Wissen des XX. Jahrhunderts zum Bildungsziel geworden ist. Weder die Einengung des Wortschatzes noch die Vervielfältigung der Wortinhalte brachten Bereicherung mit sich. „Alles ist ein gebrochenes Bild“ – so sagt der Dichter. Das Zusammenfügen des Mosaiks sollte in der Entwicklung des Hochschulwesens Priorität haben, da dieser Verlust von Anfang an nicht beseitigt werden konnte. Die zweite Quelle des Verlustes ist die historisch beachtete Tatsache, dass nach dem Einheitsverlust über *die Interpretation des Ganzen* das Kennen des Substanziellen auch scheitert. Worauf mit den Instrumenten der Wissenschaft fokussiert wird, wird das Blickfeld der Untersuchenden verlassen. Das Reale wird zum Ungreifbaren. So liegt es in der Natur der Dinge, so ist es im Wesen des Menschen. Der Mensch bleibt der unbekannte Mensch – so formulierte es einmal der Wissenschaftler Alexis Carrel. Nach der Aufteilung und Benennung der Teilaufgaben wurde das im Vorfeld Einheitliche zerlegt. Die Differenzierung aus der Perspektive der Struktur und des Inhaltes ist eine historische Tatsache. Die diversifizierte Bildung unterlegt diese Tatsache. Die Menge der Wörter, die die Wirklichkeit wiederzugeben versuchen, wurden zu Problemquellen. Wo die Verständigung fehlte, wurde ein neuer Begriff eingeführt. Ein neuer Begriff wurde daher nötig zu formulieren, dass das Ganze nicht verloren gehen kann, besonders nicht als Konsequenz der Aufteilung. Die Überzeugung über die Determiniertheit der Kenntnisse und der Informationen ist sowohl im Bereich der Wissenschaften als auch im Bereich der Ideologien ungünstig, sie ist eine Quelle für Schaden. Ein stochastische Vorgehen wäre wünschenswert.

In dem Gesamtsystem der Bildung können wir über die persönliche Atmosphäre der Erfahrungssammlung, des Wissenserwerbes, des Erlebnisses sprechen. Gerade deswegen können wir *die Realität der Wahrscheinlichkeit* nicht nur als Begleiterscheinung interpretieren. Vielmehr sollten die ergodischen Zeichen dominieren.

Im Falle der Beständigkeit der charakteristischen Merkmale des Funktionierens kann die Umwelt dann beständig sein, wenn die Erneuerung der Quellen in dem selben Tempo, wie des Verzehens passiert. In der Umgebung des Menschen gelten dieselben Energieregeln. Das Gesetz von Hardy-Weinberg, das die Wertigkeit der Teile regelt, bezieht sich auf die Gemeinschaft der Menschen – oder um es mit Fachbegriffen der Biologie auszudrücken – auf die menschliche Totalpopulation. Ereignisse, die im Falle der großen Anzahl der Arten in hoher Wahrscheinlichkeit anfallen, finden im kleineren Kreis der Arten in geringerer Wahrscheinlichkeit statt. Das ist eine der Gründe dafür, warum *der geplante Zustand nicht zu berechnen ist*, besonders in der Vermutung der veränderungsfreien Umgebung. Die verändernde Umgebung ist ein nächster modifizierender Faktor in der Gestaltung der entstehenden Zustände. Die Entscheidungen, die das Ziel angeben – in der heutigen juristisch geregelten Welt – sind je erfolgloser, desto größer die Veränderungen in der Umgebung in dem Zeitraum der Zielsetzung und des Tätigkeitsabschlusses sind, desto

mehr unklare Komponenten der Prozess hat und desto kleiner der Kreis der Arten ist, der die Veränderungen tragen soll. Unter den ungeklärten Komponenten können wirtschaftliche Lagen einer zeitlich beschränkten Periode verstanden werden, sowie die Kooperationsabsicht der Menschen, das Maß an Einverständnis von Prinzipien oder die Einsicht über die Notwendigkeit der Partizipation.

Zu jeder Veränderung gilt die Regel, dass sie in einer physischen Zeiteinheit *in unterschiedlichem Maße* zu realisieren ist. Demnach können wir darüber sprechen, wie viel Zeit dazu benötigt wird, um den doppelten oder den halben Messwert im Vergleich zur vorherigen Situation zu erreichen. Sollte zum Beispiel von der Anzahl der Studenten die Rede sein, dann könnte man die Geschwindigkeit der Veränderungen in der Studentenzahl damit messen, wie viele Studenten sich innerhalb der gleichen Zeit (z.B.: jährlich) immatrikulierten. Ein weiterer Messwert könnte sein, wie viele sich innerhalb der gleichen Zeit in den einzelnen Jahren die Absicht hatten, sich zu immatrikulieren. Die zur Verfügung stehenden Zahlen können auch anderweitig gebraucht werden. Es könnte zum Beispiel ein Quotient derer, die sich für Uni angemeldet haben und derer die sich tatsächlich immatrikuliert haben, angegeben werden. Dieser Quotient gibt dann den Erfolg der Anmeldungen wieder. Sollte dieser Quotient Eins sein, dann wurde jede Bewerbung angenommen, wenn der Quotient kleiner ist als Eins, dann wurden einige nicht zugelassen. Dies kann bei jeder Einrichtung einzeln untersucht werden, aus dem Vergleich der unterschiedlichen Daten können wir Trends feststellen. Der Quotient lässt uns auch andere Informationen ermitteln, u.a. den Schwierigkeitsgrad eines Bewerbungsverfahrens für eine Universität, oder ob das Interesse für eine bestimmte Universität wuchs, oder ob die Studenten, die sich für eine Universität angemeldet haben, tendenziell gut vorbereitet waren. Sollten die Daten für Vergleichsanalysen unter den einzelnen Universitäten angewendet werden, könnten durch die Ermittlung von weiteren Messwerten die Daten einander zugeordnet werden. Die gesellschaftlichen Vermutungen könnten beurteilt werden, man bekäme Informationen darüber, welche Fächer gewählt werden sollten, welche Lehrer-Trainer-Bildungen nötig sind, was vorbereitet und was von Entscheidungsträgern beachtet werden muss.

Eine Person kann das aussuchen, was eine kompliziert zusammengesetzte Bildungseinrichtung anbietet. Im Verlauf der Geschichte differenzierten sich die Angebote der Gemeinschaften. Die Schicht der Entscheidungsträger blieb nicht dieselbe und auch die Umgebung der Einrichtungen änderte sich. Durch einen historischen Rückblick ist es zu beweisen, dass der Trend der Universitätsgründungen jene Anfangsabsicht rechtfertigt, dass der Prozess der Wissensweitergabe institutionalisiert werden muss und zwar, indem die Angebote ebenfalls ständig weiterentwickelt werden müssen. - Die menschliche Tätigkeit bildet *heute einen multidimensionalen, interdependenten Rahmen*, um die Wissensvermittlung, den Wissenszuwachs und die Wissensentwicklung zu gewährleisten. Wir müssen sehen, dass die Bestimmung des Hochschulwesens heute mit juristischen Mitteln passiert. Im Vergleich

zu früheren Zuständen bedeutet dies jene Forderung, dass die juristischen Normen in juristischer Form gesichert werden müssen, aber darüber hinaus auch alle weiteren Normen, nämlich die der Traditionen, der Ethik und die der Mode. Es ist keine einfache Aufgabe für die Entscheidungsträger. Es bedeutet, dass sie sehr umsichtig mit den Entscheidungen umgehen müssen, da sie damit die Gesamtordnung gestalten. Je größer die zentrale Macht ist, umso weniger können die Initiativen von kleineren Gruppen oder von Individuen mitbeachtet werden. - Die Frage der Autonomie der Universitäten kann durch die Daten der temporalen und geographischen Universitätsgründungen nachvollzogen werden. Historische Daten beweisen, dass das Besetzen, die Verbreitung und die Entwicklung von Wissen eng mit der Machtausübung verbunden ist.

Die Universitäten wurden von ihrer Gründung als Instanzen der Machtausübung wahrgenommen

Es ist sehr aufschlussreich, sich in Erinnerung zu rufen, wo und wann die ersten Universitäten gegründet worden sind. Gleichzeitig können wir uns auch bewusst machen, dass die Bezeichnung der Universitäten als universitas nicht von Anfang an existierte, sondern dass es sich auf jene Tradition bezieht, in der die Studenten mit den Wissenschaftlern gemeinsam den Wissenserwerb anstrebten.

Die fachliche Differenzierung und die Vermittlung von in der Praxis anwendbaren Kenntnissen standen außer Frage. Die Ergebnisse der Lösungen von praktischen Fragen konnte keine metaphysischen Lösungen sein. Dieser Gegensatz schien 100 Jahre unüberwindbar zu sein, da alles was als Fachkenntnisse auf gradierte Stufe vermittelt wurde, nur erst später der Gegenstand der Bildung werden konnte. Nach der Zustimmung zum Medizinstudium in Salerno vergingen 119 Jahre bis zur Gründung der Jura-Fakultät in Bologna. Die Erlaubnis war von jenem kirchlichen Machtinhaber erteilt, der die Bildung von metaphysischen Fragen nicht fachbezogen interpretierte. Zur gleichen Zeit der institutionellen Stabilisierung, als die Zielsetzungen der Institutionen realistisch waren, bildeten sich Universitäten auch im Kreise der Machtinhaber. Auch in Rom wurde ein neuer Typus von Universität erwirkt. Folgende Universitäten wurden gegründet:

1. Salerno (Medizin): 1000; 2. Bologna (Jura): 1119; 3. Paris: 1150; 4. Oxford: 1163; 5. Pisa: 1199; 6. Palencia: 1208-09; 7. Padua: 1222; 8. Salamanca: 1222-1239; 9. Neapel: 1224; 10. Toulouse: 1229; 11. Cambridge: 1229; 12. Rom: 1244-45; 13. Perugia: 1276; 14. Montpellier: 1289; 15. Rom: 1303; 16. Avignon: 1303; 17. Florenz: 1321; 18. Grenoble: 1339; 19. Cahors: 1343; 20. Valladolid: 1346; 21. Prag: 1348; 22. Perpignan: 1349; 23. Pavia: 1361; 24. Krakao: 1364; 25. Wien: 1365; 26. Pécs: 1367; 27. Heidelberg: 1368; 28. Köln: 1388.

Die schnelle Verbreitung, die Blütezeit und danach die Senkung der Anzahl aber Ausbreitung der Angebote der Universitäten in der Geschichte geben Aussage darü-

ber, dass die Struktur der Einrichtungen aus wirklichen Bedürfnissen entstanden sind. Durch die Wirkungen der ständig ändernden Umgebung wurden die Universitäten aus strukturellen und funktionellen Gründen Standorte des Wissens. Nachdem sie ihre Grenzen erkannt hat, gliederte sie sich mit größeren Einrichtungen in ein neues Netzwerk ein. Man kann heute immer noch von der Blütezeit der Universitäten sprechen, man denkt aber nun anders über ihre Anzahl und Größe. Mit der Gründung, mit der Tätigkeit und mit der Schließung von Universitäten werden die Verbindungen zwischen der Universität und den Machthabern in Bezug auf die Entscheidungen *im Bereich des Informationsmanagements* sichtbar. Wir müssen beachten, welchen Bereichen der Entscheidungsträger seine Entscheidungskompetenzen überträgt, mit welchen Inhalten Entscheidungen gefüllt werden, wer in den Entscheidungsprozess integriert wird, welche temporale Kriterien aufgestellt werden, worauf der Akzent gesetzt wird, welche Informationen als Wesentlich angesehen werden, wie stark Durchführungen kontrolliert werden und inwieweit Raum dafür gelassen wird, alternative Wege zu erarbeiten. Dies gibt wieder, was der Entscheidungsträger bestimmt, ob er den Zugang zum Wissen, die Gliederung des Wissens, die Möglichkeiten der Anwendung, die Schranken der Nutzung, die Möglichkeiten des Zuganges, die Rahmen der Anwendung, die Erwartungen an Folgung und Durchführung oder den Vorschlag zum Alternativen bestimmt oder nicht. Wir wissen, dass die Idealtypen der Informationen als Instrumente der Machtausübung folgendermaßen aufgeteilt werden können: in gemeinsame (common knowledge), gebundene (bounded knowledge), vollkommene (perfect information), unvollkommene (non-perfect information), komplette (complet-information), nicht komplette (non-complet-information), symmetrische (symmetric information), nicht symmetrische (non-symmetric information), determinierende (deterministic information) und stochastische Informationen (stochastic information). Aus alledem folgt, dass die Ziele im Bereich des Hochschulwesens mit folgenden Merkmalen zu beschreiben sind: 1. mit dem Besitz von bestehenden Informationen, 2. mit der Größe und den Inhalten des Geltungsbereiches von relevanten Informationen, 3. mit der Verkündung der Ziele an die Betroffenen, 4. mit der Anwendung von nützlichen Informationen, 5. mit der Möglichkeit von den Zielen und Entscheidungen wegzukommen.

Wenn die Entscheidungsträger über die nötigen Informationen verfügen, besteht die Möglichkeit Veränderungen beizusteuern, was für die Betroffenen einen neuen Lebensprozess bedeutet. Im Fall von Übernahmen oder Modifikationen von bereits bestehenden Modellen gibt der Entscheidungsträger seiner Kreativität wenig Raum. Wenn sich die Entscheidungsträger von Anfang an einig sind, wird die Chance größer, dass ein gemeinsamer Weg für die Zukunft gefunden wird. Dieser Weg ist der neue Rahmen, in dem *das Wissen zur Geltung kommt*. Dies bedeutet folgende Möglichkeiten: der Bereich, der das Wissen für sich definiert (z.B.: Grundlage der Chemie), der an die Lerner vermittelt wird (z.B.: organische Chemie), der später

Anwendung findet (z.B.: in der Chemieindustrie), der die Qualität der Menschen beeinflusst (z.B.: Ausbildung von Chemieingenieuren), der im Alltag wirkt (z.B.: Waschmittel) und Bereiche, die unsere Gedanken und Lebensauffassungen betreffen (z.B.: Ethik des Ingenieurwesens). Diese Grenzbereiche trennen unser Wissen von anderem Scheinwissen ab, ermöglichen, dass sich unsere Kenntnisse vermehren, gestalten unsere Ausbildung und unseren Beruf, beeinflussen unsere Lebensweise und formen unsere Lebensauffassung. Der Entscheidungsträger sieht seine Entscheidung erst dann als berechtigt an, wenn der von ihm gewählte Rahmen ein System ermöglicht, das der Wirklichkeit entspricht, in dem gut zu unterrichten ist, welches nützlich ist, welches das Bildungsprofil bestimmt und die persönliche Stellungnahme unterstützt. Wenn die Ziele nicht erreicht werden, so kann das System auch aufgelöst werden.

Der Prozess der Veränderungen kann von anderen Prozessen nicht getrennt werden.

Das Hochschulwesen ist Teil des Gesamtbildungswesens. Als Bildungsstufe ist sie ein Ergebnis der Entwicklung nach vorhergehenden Stufen. In jedem seiner Bereiche befindet sich das Gesamtbildungswesen in einem Veränderungsprozess. Die Bildung und die Erziehung bilden ein so großes System, dass sie für ein soziologisches Praxissystem gehalten werden. Und als solches sind sie von anderen soziologischen Praxissystemen nicht unabhängig. Die Ergebnisse und Ziele des Bildungswesens sind sehr stark mit Ergebnissen und Zielen von anderen soziologischen Praxissystemen verbunden. Wir können in diesem Zusammenhang daran denken, dass zum Beispiel der Bergbau, die Entwicklung des Bergbauwesens, die Aufarbeitung der Produktion des Bergbaus, die Ausbildung der Fachkräfte, der Naturschutz, das Bauwesen eng mit Lehr- und Lernprozessen verbunden sind, zu dem auch Kenntnisse und Wissen gehören. Die Harmonie unter den Ansprüchen der einzelnen Praxisfelder ist ein Ergebnis von vielen Bemühungen. Das synergetische Funktionieren von Praxisfeldern ist kein einmalig hergestelltes Konstrukt, es ist eher ein sich ständig änderndes Phänomen. Die synergetische Forderung setzt eine ökonomische Betätigung des Systems und eine ständige Anpassung des kontinuierlich ändernden Umfeldes voraus. Das Bildungssystem ist nicht nur der Ort des Lernens, sondern es ist auch ein sich ständig änderndes Organ, das seiner Umgebung entsprechen möchte.

Es ist so zu verstehen, dass sich Entscheidungsträger, seien es Personen oder Institutionen, bei der Artikulierung der Ziele auf Argumente unterstützen, die aktuell sind. Maria Theresia oder Josef II sollten ganz andere Entscheidungen treffen, als ungarische Minister nach 1867 in der Monarchie, denn in der ersten bzw. der zweiten Hälfte des XX. Jahrhunderts waren andere Forderungen aktuell, als heute. Das Verständnis hierfür in der Gesellschaft ist realistisch, auch dann, wenn die

Menschen mit tatsächlich verabschiedeten Verordnungen nicht einverstanden sind. Gleiche Prinzipien bedeuten nicht unbedingt gleiche Argumente und bei gleichen Argumenten werden nicht immer die gleichen Absichten vertreten. Es gibt manchmal eine große Diskrepanz zwischen dem Angebot des Hochschulwesens und der Wahl der Betroffenen besonders in Bezug auf Beurteilung der Verpflichtungen, auf die Beharrung auf Traditionen, auf Akzeptanz von schwierig beurteilten ethischen Argumenten, auf das Beibehalten lokaler Gewohnheiten und auf Beurteilung von modischen Tendenzen. Das Leben der Menschen im Hochschulwesen wird von den Entscheidungsträgern beeinflussten Wirkungen im Bereich der Wissenschaft, der Technik, des Allgemeinwohls, des Gesundheitswesens geformt und zwar in einer Form, in der Alles von der Wissensgeltung unabhängig bleibt.

Die Ziele und Ergebnisse im Hochschulwesen stehen mit dem Wissen in unmittelbarer Verbindung. Das Wissen in dem Bereich der Wissenschaft, der Technik und des Allgemeinwohls ist von ethischen Werten nicht unabhängig, und die ethischen Werte können von der Praxis und Theorie der Wissenschaft, der Technik und des Allgemeinwohls unabhängig sein.

Richtlinien und Fragen von den Entscheidungsträgern um neue Möglichkeiten zu initiieren

Für die Entscheidungsträger können vier Leitprinzipien festgestellt werden: 1. das neue Ziel soll nicht schädlich sein, 2. die individuellen Werte der Umsetzer müssen im höchsten Grad einbezogen werden, 3. es sollen solchen Entscheidungen getroffen werden, die unerwünschten Zielen dient, 4. die Norm der Gerechtigkeit soll beachtet werden.

Wir sprechen aus erziehungshistorischer Perspektive über die Veränderungen im Hochschulwesen, dieses Thema wird im Kontext des Werteerhaltes, der Entwicklung und des Rahmens für persönliche Entwicklungsarbeit angesprochen. Die Veränderungen sollen demnach nur in dem Maße Gegenstand der Überlegung sein, in dem der Mensch dafür verantwortlich ist. Die Veränderungen können von vier Aspekten bestimmt werden: sie sind moderierend, in eine bestimmte Richtung führend, Schritt für Schritt entwickelnd oder unberechenbar. Die Veränderungen in einem charakteristischen Messwert können von einer neuen Kombination, einem übernommenen Muster, wegen eines Selektionsprozesses oder wegen einer schnell eintreffenden Neuerscheinung angestoßen werden. Die Erwartungen an Entscheidungsträger werden mit Recht so formuliert, dass soweit wie es möglich ist, unerwünschte Zufälle, gefährliche und unberechenbare Phänomene, Verzerrungen und unakzeptable Widersprüche im Interesse der Zielerreichung ausgeräumt werden. Die unnützlichen Kombinationen sollen mit ihrer Richtung gebenden Tä-

tigkeit das Dekonstruktive herausfiltern. Demnach stellen sich folgende Fragen in Bezug auf die Veränderungsprozesse im Hochschulwesen:

1. Können diejenigen, die im Hochschulbereich führende Rollen inne haben etwas dafür tun, dass die nötigen und ausreichenden Normen zur Geltung kommen? Was kann u.a. dafür getan werden, dass *die Werte* des traditionellen Hochschulwesens in der Entwicklung in einer größeren funktionierenden Einheit bewahrt werden?
2. Könnte man mit jenem soziologischen Praxissystem, das in dem direkten *Umfeld* des Hochschulwesens aufzufinden ist, so zusammenarbeiten, dass die Universität ihr Wissen nützlicher an Studenten vermitteln kann, die sich dann mit diesem Wissen sicherer in der Berufswelt durchsetzen? Auf welche Weise könnte man engere *Verbindungen* zwischen der Bildung und der Wirtschaft herstellen?
3. Die Herausbildung der *Kooperationsabsicht* unter den Mitarbeitern des Hochschulwesens kann sich spontan entfalten, sie kann ein Ergebnis der Überzeugung oder des Zwanges sein. Wo und für welchen Preis lohnt es sich, sich für Veränderungen einzusetzen, welchen Absichten sollten Grenzen gesetzt werden?
4. Inwieweit soll der Grad der *Kohärenz* in dem Kontaktnetzwerk erhöht werden, inwieweit die Verständigung der Gemeinschaft den gesellschaftlichen Frieden sichern, in welchem Maße soll die Rolle der aktuellen Tendenzen der Arbeitswelt und der Wertgleichheit unter Geschlechtern in der Artikulation des allgemeinen Willens in den Veränderungen zum Ausdruck kommen, um die unvorhersehbaren Folgen in den Veränderungen minimalisieren zu können?

Kontinuierliche gemeinsame Verantwortung

Wenn die oben gestellten Fragen beantwortet werden, wird das Schicksal der Ziele und der Ergebnisse in den Veränderungen klarer. In Bezug auf Wert, Kontakt, Kooperation und Folge sollten vor den Veränderungen Möglichkeiten abgewogen werden.

Das allgemeine Wohlbefinden und der Wohlstand hängen eng mit dem Hochschulwesen zusammen, besonders im Bezug auf Werte, Kreativität, Initiative und Wissensreproduktion. Das Bildungswesen haben wir von unseren Vorfahren übernommen, sicherlich können wir dieses Erbe kontinuierlich erneuern. Uns drängt die gemeinsame Verantwortung für die Lösung der bevorstehenden Aufgaben. In den Veränderungen von Zielsetzungen, Profilen und Ergebnissen in der Geschichte der Erziehungswissenschaft gibt es eine besondere Erfahrung, nämlich, dass das, was passiert, unwiderruflich Teil der Geschichte wird und zwar in der Weise, dass sie die Herausbildung von spätere Lösungen auch beeinflussen.

Tanárképzés akkor és most. A klebelsbergi és a 21. századi hazai tanárképzés

PAKSI LÁSZLÓ

A klebelsbergi felsőoktatás-politika egyes elemei napjaink gyakorlatában is érvényesülnek, azonban számtalan olyan elemet találunk a közel száz éves koncepcióban, amely a 21. század elején is megállná helyét, és figyelmet érdemelne a felsőoktatás-politikát alakítók részéről. Különösen igaz ez a tanárképzés rendszerére. Jelen írásban csak a tanárképzés rendszerét érintő hatásokat, párhuzamokat vizsgálom.

Az 1920-as években az egyik legnagyobb problémát az jelentette, hogy a középiskolai oktatók felkészültsége és műveltsége nem volt megfelelő szinten. Ez abból eredt, hogy az 1920-as évek elején még egy olyan jogszabály volt érvényben, ami úgy rendelkezett, hogy aki a szakja mellett a tanárképzés stúdiumait is felveszi, az külön ösztöndíjban részesült, viszont nem is volt kötelező bejárnia a képzésre. Az is elegendő volt, ha elvégezte az egy éves tanítási gyakorlatot, és letette a legfontosabb vizsgákat.

Klebelsberg reformprogramjának köszönhetően a tanárképzés minőségi fejlődésen ment át. A tanárjelöltek számára ugyanis megfelelő időt és képzési lehetőségeket biztosítottak ahhoz, hogy elsajátítsák azokat az ismereteket, amik a pedagógus munkájához szükségesek.

A 20. század folyamán többször átalakult a tanárképzés rendszere, a kor – és sokszor a politika – elvárásainak megfelelően tartalmi és szervezeti változásokat hajtottak végre. A 21. század elején a magyar felsőoktatás és benne a tanárképzés ismét átalakult. Több eleme a közel száz éves klebelsbergi elképzelésekkel mutat rokonságot, mások ezzel szemben a kor igényeihez igazodnak, esetleg visszalépést jelentenek a klebelsbergi elképzelésekhez képest.

Klebelsberg egy háború sújtotta, a trianoni békeszerződés következtében területének kétharmadát elvesztő, szétvert, kifosztott, gazdaságilag gyenge országban képes volt annyit kiharcolni a kultúrának és az oktatásnak, ami még ma, közel száz év távlatából is példaértékű és követendő

A felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés átalakítása az I. világháborút követő időszakban komoly kihívást jelentett, azonban Klebelsberg igen hamar felismerte, hogy a kulturális felemelkedés nem képzelhető el jól képzett tanárok nélkül. Klebelsberg politikai szerepvállalásában kiemelt helyet foglalt el a magyar kultúra terjesztése, a hazai kultúrfőlény reprezentálása.

A tanárképzés megreformálására azért is szükség volt, mert a pedagóguspályára lépő fiatalok elméleti és gyakorlati felkészültsége egyaránt komoly hiányosságokat mutatott: „*Mikor a jelölt elvégezte egyetemi tanulmányait, nem viszi magával a szakmájához tartozó középiskolai anyag teljes készletét, s amit ebből az anyagból egyetemi tanulmányainak folyamata alatt hallott és feldolgozott, azt nem úgy*

hallotta és nem úgy dolgozta fel, hogy középiskolai teendőivel szorosabb vonatkozásba hozhassa. A tudománynak csak egyes területeivel ismerkedett meg, s ezen is inkább kutató, mint tanító célzattal. Tudományos ismereteiben hézagok maradtak, melyeknek tanári működése vallja kárát.” (Fináczy, 1922. 68. o.). Fináczy Ernő szavai jól mutatják a korabeli tanárképzés hiányosságait.

1924-ben a középiskolai tanárképzés reformjaként születik meg az új törvény, amely számos ponton hasonlóságot mutat a 2011-es nemzeti felsőoktatásról szóló törvény (2011. évi CCIV. törvény) és az ezt kiegészítő, a tanárképzés rendszerét szabályozó kormányrendelettel. (283/2012. X.4. Korm. rendelet)

A tanárképző intézetek

Mindkét koncepcióban kiemelt helyet foglal el a tanárképzésért felelős, a pedagógiai képzést koordináló Tanárképző Intézet. *„...az elméleti tanárképzés elsősorban a magyar egyetemek filozófiai karának feladata. Ezt a munkát azonban elsősorban teljessé kell tenni, a gyakorlati tanárképzés szempontjából bizonyos fokig ki kell egészíteni. Erre a kiegészítő munkára hivatottak a tanárképző intézetek”* – érvel Klebelsberg az általa jegyzett törvény nemzetgyűlési vitáján (Klebelsberg, 1999. 185. o.).

A hatályos felsőoktatási törvény tanárképző központok létrehozását írja elő: *„... a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja”.* (2011. évi CCIV. törvény 103.§ 1.)

Jól látható, hogy a gyakorlati képzés mindkét esetben a tanárképző intézetek feladata. Az elméleti képzés megszervezésének feladata – a közel száz éves gyakorlattól eltérően – a Tanárképző Központoké, még akkor is, ha tudjuk, hogy a képzést ténylegesen az érintett karok szaktanszékei biztosítják – sokszor a Tanárképző Központok koordinálási feladatait is megnehezítve.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény tovább is részletezi az újonnan létrejövő központok feladatát: *„A tanárképző központ koordinálja különösen a hallgatói meghallgatást, kiválasztást, felvételt, átvételt, a kreditelismerés, a pedagógiai szakképzés, a záróvizsga letételének folyamatát, és szervezi, ellenőrzi, valamint értékeli az iskolai gyakorlatot. Nyomon követi a hallgatói előremenetelt, pályakövetést végez.”* (2011. évi CCIV. törvény 103.§ 2) A tanárképző központok feladata tehát sokrétű, a 21. század kívánalmainak megfelelően összetettebb, mint 100 évvel ezelőtt. Mindez megfelel a kor kívánalmainak, bár kérdéses, hogy a Tanárképző Központok mennyiben csak a koordinációs, illetve szervező munkát vállalják fel, valamint mennyire vesznek részt ténylegesen a képzés pedagógiai-pszichológiai stúdiumainak kimunkálásában, oktatásában.

A gyakorlati képzés

Kétség sem férhet ahhoz, hogy a tanári felkészítés leghangsúlyosabb pontja az a gyakorlat, melyet a tanárjelölt a képzés során és a képzés lezárásaként is a gyakorlólhelyén tölt el. A gyakorlati képzés mindkét koncepcióban központi helyet foglal el – természetesen az elméleti, felsőoktatási intézményben folyó képzéshez szervesen kapcsolódva.

Klebelsberg a következőket mondja: „... meg kell találnunk a módját annak, hogy mindenki, aki magyar középiskolában tanítani fog, a didaktikának éppen ezen gyakorlati fogásait elsajátítsa, a középiskolában gyakorlatot szerezzen régi pedagógusok oktatásaiból”. (Klebelsberg, 1999. 186. o.) Ehhez azonban szükség volt olyan intézményekre, amelyek gyakorlólhelyként szolgáltak. Ez nem volt egyszerű azoknál az intézményeknél, amelyek csak néhány éve folytattak képzést az adott városban – ilyen volt például az az egyetem, mely az elvesztett világháborút követően Kolozsvárról először Budára, majd Szegedre költözött; vagy a Pozsonyból Pécsre költöztetett intézmény. A megoldás: „Egy áldozatot meg kell hozni a nem állami, a felekezeti középiskoláknak is, és pedig azt, hogy azokban a városokban, ahol egyetemek vannak, tanárképzés céljából beengedjék a maguk középiskoláiba a bölcsészeti hallgatókat, hogy ott a gyakorlati tanárképzést lássák.” (Klebelsberg, 1999. 187. o.)

A 2011-es törvény – hasonlóan a klebelsbergi koncepcióhoz –, nem teszi kötelezővé a pedagógusképzést folytató intézmények számára gyakorlóliskola fenntartását, de lehetőséget biztosít erre: „A pedagógusképzést folytató intézmény köznevelési intézményt (gyakorlóliskola) tarthat fenn, amely részt vesz a hallgatók gyakorlati képzésében.” (2011. évi CCIV. törvény 103.§ 4.)

A gyakorlati képzés során fontos megemlítenünk azt a ténytet, hogy a tantárgy-pedagógiák oktatása az elméleti alapot mellett a praxis igényeinek megfelelően kell, hogy történjen. Klebelsberg maga is felismerte, hogy a tantárgy-pedagógiai képzést nem végezhetik az elméleti képzést folytató tudósok: „Különösen a középiskolai oktatásban járatos, s a középiskolai tanárképzéshez berendelt középiskolai tanárok adják elő minden diszciplínához a maguk saját didaktikáját, mert ... minden tudománynak megvan a saját didaktikája és ennek ismerete döntő s ezt sokszor az egyetemi tanár nem nyújthatja, különösen az az egyetemi tanár nem, aki maga középiskolai tanár nem volt...” (Klebelsberg, 1999. 186. o.)

A tanárképzést ma is sok esetben jellemzi az, hogy az oktatók nagy része egyáltalán nem, vagy csak a kötelező gyakorlata alatt vett részt a közoktatás munkájában – ha ugyan maga rendelkezik pedagógusi végzettséggel, ami nem feltétele annak, hogy valaki a tanárképzésben diszciplináris területeken oktasson. Ez a bölcsész- és természettudományi képzésben ugyan nem jelent különösebb problémát, de a tanárképzés diszciplináris területeinek oktatása során nem lenne hátrány, ha a közoktatásban is előkerülő tartalmak feldolgozása során az oktatók módszerta-

ni repertoárja, megközelítési módjai egyaránt mintaként szolgálhatnak a leendő pedagógusoknak. Arról nem is beszélve, hogy egy-egy diszciplináris órán tárgyalatéma feldolgozása során érdemes arra is kitérni, hogy azt miként (módszerek, eszközök stb.) lehet megtanítani a különböző korosztályoknak.

A tanári képzés feltételei

A klebelsbergi törvény a tanári képzés következő feltételeit szabta meg:

1. „A jelölt – középiskolai érettségi bizonyítvány birtokában – legyen valamely tudományegyetem bölcsészettudományi (illetve mennyiségtan-természettudományi) karának rendes hallgatója, és a tanárképző intézet tagja. A négy év elvégzése alatt legalább két középiskolai szaktárgyat kell tanulmányoznia.
2. Szaktárgyai mellett az egyetem, illetve a tanárképző keretei között tanulnia kell: a) a magyar irodalom és művelődés történetét (fő tekintettel az újabb kori nagy írókra), b) lélektan, logikát, etikát és a filozófia történetét, c) nevelést, gyakorlati módszertant, iskolai szervezettant és ezeknek történetét.
3. Az előírt négyéves tanulmány után köteles legalább egy gyakorlóévet tölteni valamely nyilvános középiskolában (elsősorban a tanárképzővel kapcsolatos gyakorlóiskolában).
4. A középiskolai tanárvizsgáló bizottság előtt szaktárgyaiból, azok tanításának módszertanából, egy modern idegen nyelvből és a kötelező tárgyakból vizsgát kell tennie.” (Pukánszky–Németh, 1996)

E fenti feltételek közül több még ma is érvényesnek tekinthető. A hallgatói jogviszony létesítésének feltétele a középiskolai érettségi bizonyítvány megszerzése. A képzési idő azonban kissé változott: a kétciklusú (bolognai) képzésben a tanárképzés ideje 3+2+0,5 év, a 2013 szeptemberében indult, újfent osztatlan képzések esetében az általános iskolai tanárok képzése 4+1, a középiskolai tanároké pedig 5+1 éves. A kétszakosság a bolognai képzés bevezetése (2006) óta – néhány kivételtől eltekintve – ismét kötelező és az osztatlan képzésben is az maradt.

A Klebelsberg által meghatározott kötelező tartalmaknak csak egy része jelenik meg ma is a kötelezően elsajátítandó ismeretek között. A kétciklusú és a 2013-tól indult osztatlan tanárképzésben sem szerepel a magyar irodalom és a művelődés története (ez utóbbi több felsőoktatási intézményben is választható tárgyként van jelen), sem a logika vagy az etika a modelltantervekben. A filozófia és a lélektan (pszichológia) részben a szabadon választható, részben a kötelező stúdiumok keretei között kap helyet. A neveléstan, gyakorlati módszertan és az iskolai szerveztan ma is kötelező, csak esetleg más elnevezéssel jelenik meg a tantervben, további pedagógiai és pszichológiai kurzusok mellett.

Az egyéves közoktatási gyakorlat a képzés azon része, mely hosszú ideig „csonka” formában jelent meg a pedagógusképzésben. A bolognai képzést megelőző időszakban az elméleti képzéssel párhuzamosan többnyire csak annyi gyakorlatot

(hospitálás és tanítás) kellett teljesíteni, ami arra volt elég, hogy a hallgató kipróbálja magát, de sokszor egy témakör letanítására sem adott lehetőséget. A 2006-ban bevezetett bolognai-képzésben a tanári mesterszakon a négy féléves képzést egy féléves összefüggő tanítási gyakorlat követte, amely már hatalmas előrelépés a korábbiakhoz képest. Természetesen a féléves gyakorlat mellett számos érv és ellenérv is felsorakoztatható, melyekre most nem térünk ki. A 2011. évi CCIV. törvényben rögzített osztatlan tanárképzés már egy éves gyakorlatot ír elő, mely számos lehetőséget rejt magában. A felsőoktatási intézmények jelenleg is dolgoznak azon, hogy az új kereteket megfelelő tartalommal töltsék fel, hiszen erről az egy éves gyakorlatról még nincsenek tapasztalatok. Fontos azonban megemlíteni azt, hogy a tanárképzés során folyamatosan szükséges a tanárjelölteknek jelen lenni a közoktatás intézményeiben, megismerni a tényleges pedagógiai praxist.

A bolognai képzés keretében diplomát szerző tanárok szaktárgyaikból diszciplináris zárószigorlatot tettek, majd a tanári záróvizsgán adtak számot tantárgy-pedagógiai tudásukról, melyet a képzés során vezetett portfólió bemutatásával egészítettek ki. A szakképzettségi területek diszciplináris és tantárgy-pedagógiai ismeretköreinek számonkérése tehát jól elkülönül egymástól. Az új osztatlan képzés követelményei esetében ez hasonlóan alakul.

Az „egy modern idegen nyelvből” tett vizsgát napjainkban a diploma kiadásához feltételül szabott nyelvvizsga váltja ki. Sajnálatos módon azonban a 21. század elején záróvizsgát tévő hallgatók jelentős része nem rendelkezik nyelvvizsgával, illetve megfelelő szintű idegennyelv-ismerettel. Az új képzésben remélhetőleg megfelelő helyet fog kapni legalább egy élő idegen nyelv ismeretének legalább közép szintű ismerete és használata. Fontos lenne, hogy a tanárképzésben – különös tekintettel a nyelvtanár-képzésre –, kiemelt helyet kapjanak a külföldi egyetemeken folytatott részképzések. Közel száz évvel ezelőtt Klebelsberg a nyelvtanár-képzés tekintetében hangsúlyozta az általa létrehozott külföldi intézetek fontosságát, hiszen belátta, hogy a modern filológia területén csak abban az esetben lehet jó középiskolai tanárokat képezni, ha a leendő nyelvszakosokat – legalább részben – a célnyelvi ország (Anglia, Franciaország, Németország, Olaszország) valamelyik főiskoláján képezik ki (vö. *Paksi*, 2013. 50. o.). A Collegium Hungaricumokban szigorú tanulmányi munka folyt, melyről rendszeres havi beszámolókon adtak számot a hallgatók. A szigorú munka mellett kötelező volt legalább két nyugati nyelv tanulása, továbbá a mindennapi testedzés. A Collégiumok saját könyvtárral és kulturális programokkal rendelkeztek, külön báljaik is voltak.

A protekció kizárása valamint a szelekció biztosítása érdekében 1927-ben létrehozta az Országos Ösztöndíjtanácsot. Az Ösztöndíjtanács munkájának köszönhetően Klebelsberg minisztersége alatt több mint 1500-an tanulhattak nyugat-európai egyetemeken. A legtöbb ösztöndíjast Bécsbe (371), Németországba (296), Franciaországba (244) és Olaszországba (216) küldték ki. (*T. Kiss*, 1998. 62. o.)

Összegzés

Bár összehasonlításunk nem meríti ki a két koncepció összevetésében rejlő lehetőségeket, arra talán alkalmas, hogy felvillantsa a közel száz évvel ezelőtt Klebelsberg Kuno kultuszminiszter által képviselt koncepció és a 2011-ben elfogadott nemzeti felsőoktatásról szóló törvény tanárképzési koncepciója által tartalmazott közös vonásokat, noha kétségtelen, hogy a pedagóguspálya vonzóvá tételére még további lépések szükségesek.

„...okvetlenül mindent meg kell tennünk, hogy azokat, akik középiskolai tanári pályára készülnek, a napi megélhetés gondjától mentesítsük...” – hangoztatja a kultuszminiszter (Klebelsberg, 1999. 186. o.). Fontos tehát, hogy már a képzés során megfelelő támogatást kapjanak a hallgatók. Erre most úgy tűnik, megfelelő ösztöndíj-rendszert hoztak létre. Azonban még fontosabb az, hogy a pályára kerülő pedagógusokat a 20. század első felében tapasztalható társadalmi és anyagi megbecsülés vegye körül. A 21. század elején a magyar felsőoktatás és benne a tanárképzés ismét átalakul. Több eleme a klebelsbergi elképzelésekkel mutat rokonságot, mások ezzel szemben a kor igényeihez igazodnak, esetleg visszalépést jelentenek a közel száz éves mintához képest. Klebelsberg tevékenységének köszönhetően a tanárképzés minőségi fejlődésen ment át: a tanárjelöltek számára megfelelő időt és képzési lehetőségeket biztosítottak ahhoz, hogy elsajátítsák azokat az ismereteket, amik a pedagógus munkájához szükségesek. Nem kérdés: erre napjainkban is szükség van!

A kérdés az, hogy képesek leszünk-e megismételni a jelenlegi történelmi helyzetben azt, amit a 20. század legjelentősebb kultuszminiszterének sikerült.

Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV (2016. 06. 26.)
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR (2016. 06. 28.)
- Fináczy Ernő (1922): *A középiskolai tanárképzésről*. Magyar Paedagogia, 1922. 5. sz. 65-72. o.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. MMI-Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1999): *A középiskolai tanárképzés. A Nemzetgyűlés 1924. november 26-i ülésén tartott beszéd*. In: T. Kiss Tamás (vál.): Klebelsberg Kuno. Új Mandátum, Budapest. 179-188. o.
- Paksi László (2013): *Klebelsberg Kuno és a Collegium Hungaricumok*. In: Németh Andrásné Farkas Gabriella (szerk.): *A pedagógus sokszínű egyénisége az iskola értékteremtő ereje. Nevelés- és művelődéstörténeti írások*. Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság, Veszprém, 47-52. o.
- Pukánszky Béla-Németh András (1996): *Neveléstörténet*. <http://magyar-irodalom.elte.hu/neveles-tortenet/11.01.html> (2016. 06. 27.)

Gondolatok a diákújságokról

JÁKI LÁSZLÓ

Az iskolatörténeti kutatások egyik alapforrása az iskolai értesítők. Szerkezetüket központilag meghatározták, s ezért számos előnyük mellett bizonyos szempontból egyoldalúak. Éppen ezért a diákélet megismerésének egy másik fontos forrásának kell tekintenünk az iskolai újságokat, amelyek bizonyos mértékű önállósággal a diákélet belső mozgását, életét tükrözték. Írásunk a teljesség igénye nélkül vázolja fel a diákújságok történetének kezdeteit, feltárásuk fontosságát, egyben jelezve kutatásuk nehézségeit. Írásunk pusztán csak gondolatokat vet fel, a figyelmet kívánja felhívni a neveléstörténeti kutatások egy fontos területére, mert egy tudományos igényű írás több éves levéltári kutatást igényelne.

A kutatásuk fontosságáról és nehézségeiről

Az iskolai újságok teljes feltárására eddig még kísérlet sem történt. Egyetlen hasznos kiindulópont van: Bodolay Gézának az ifjúsági irodalmi diáktársaságokkal foglalkozó című igen értékes tudományos munkája, de ennek csak egyik fejezete érinti a diákújságokat. Az, hogy a diákújságok feltáratlanok, abból is adódik, hogy magának a diákújságnak a fogalmát is nehéz meghatározni.

Írásunkban úgy ítéltük meg, hogy diákújságoknak tekintjük azok a periodikákat, melyeket diákok adtak ki és diákok szerkesztettek. Azonban ez a laza meghatározás is tartalmaz vitatható elemeket, mert több esetben az újságok felelős szerkesztői nem diákok, hanem tanárok voltak, így ezek a lapok már csak részben tekinthetők diáklapnak.

Nehézséget jelent magának a periodika fogalmának az értelmezése is. Több lap, fiatalos optimizmussal, az első számban folyamatos megjelenést ígért, tehát periodikának indult, és ezt fel is tüntették a lapon, mégis, egy szám után megszűntek, de ez nem minden esetben bizonyítható.

Ezzel szemben voltak olyan folyóiratnak látszó kiadványok, melyek inkább évkönyvek vagy emlékkönyvek voltak. Így sok esetben nehéz különválasztani az évkönyveket, alkalmi kiadványokat, a folyamatosan kiadott jegyzőkönyveket az igazi folyóiratoktól.

Csak példaként említjük, hogy a szombathelyi premontrei gimnáziumban adták ki a Bimbófüzért. Az évenként megjelent kiadványban a tanulók írásai jelentek meg. Egy igen értékes tanulmány (Kuntár Lajos: Bimbófüzér. A hajdanvolt szombathelyi diákok folyóirata = Honismeret, 1993.) a Bimbófüzért folyóiratnak tekinti, holott az évkönyv volt.

Hasonlóan ellentmondásos a kolozsvári Unitárius Kollégium kiadványsorozata. A Barátság Lánca, az 1830-ban kiadott Kulcs, az 1831-ben kiadott Eplény, majd a

Rózsabokor, a Serdület, a Virradat, az Ébredő és a Remény. Ezek ugyancsak könyvsorozatnak tekinthetők.

Eldöntendő kérdés még az is, hogy az iskolát már elhagyó, úgynevezett „öregdiákok” újságait diáklapnak tekintsük-e? Ilyen volt például az 1936 és 1944 között megjelent Pécsi Szentföld, a Ciszter öregdiákok Lapja, az 1911 és 1941 között megjelent Homokóra, Az öreg konzervatívok lapja stb.

Az ifjúsági (pl. cserkészeti) egyesületi és egyetemi-főiskolai lapokat természetesen nem tekintettük diáklapnak, bár az utóbbinál nehézséget jelent, hogy a reformkorban a középszint és a felső szint nem volt mindig elválasztható. Végül sok esetben további problémát jelentett, hogy egyes lapoknál az impresszum adatai teljesen vagy részben hiányoztak, hiszen a 19. században gyakoriak voltak a kézírásban kiadott lapok is. A pontos impresszum-adatok helyett ilyen szövegeket olvashatók:

Megjelenik: Kedvező időjárás esetenként tízévenként.

Megjelenik: Minden szigorúan tanulmányi kirándulás után.

Felelőtlen szerkesztő x.y.

Kiad. A Reálgimnázium majdnem nyolcadik (hetediknek csúfolt) osztálya.

Lármafa. Kiad. A Gót sereg hivatalos és hívatlan független politikai napilapja.

Diák Bál. Politikamentes de humorteljes alkalmi újság.

Jaulus Fábián. A Tökéria monográfiája: egy tudós Tök tanulmánya a gólyák épülésére.

A humoros impresszumadatok, bár önmagukban is forrásértékűek, nem könnyítik meg a diáklapok feltárását, feldolgozását.

E fentiekkel összefügg, hogy a lapok sokszor nem kerültek nyilvántartásba, kikerülték a kötelezpéldányi kötelezettséget is. Jellemző például, hogy az iskolai értesítők ritkán tettek említést arról, hogy az adott iskolában diákújság jelenik meg. Ez is jelzi – amint a fentiekben már említettük –, hogy míg az értesítők hivatalos dokumentumok voltak, ezzel szemben a diáklapokat a tanulók szabadidő tevékenységének tekintették. Mindez természetesen az akkori kor pedagógiai szemléletét tükrözte.

A kutatás és a feltárás nehézségeinek felsorolása után fontosabbnak tartjuk annak hangsúlyozását, hogy a diákújságok sok esetben igen értékes információkat tartalmaztak. Tükrözték például a diákélet különböző eseményeit (rendezvényeket, bálakat, kirándulásokat), tartalmazták – és ezt tekintjük legfontosabbnak –, a tanulók irodalmi, ritkábban tudományos kezdeményezéseit. E téren igen jelentős – és erre még visszatérünk –, hogy több olyan íróról, tudósról, közéleti emberrel tudunk, akik az iskolai újságon keresztül először jutottak nyilvánossághoz, és éppen ez járult hozzá irodalmi vagy tudományos tevékenységük kibontakozásához. Számos fiatal életútját, személyiségének alakulását befolyásolta, hogy a diákújság lehetőséget adott kezdeményezésre, aktivitásra, a közösség előtti megszólalásra és megméretésre.

A diáklapok célja

A diáklapok elterjedésének kezdetén – tehát a reformkorban –, függetlenül a kiadótól, a cél egyértelműen politikai indíttatású volt: a nemzeti függetlenség támogatása a diákság, az ifjúság lehetőségei között. Ez a lehetőség pedig elsősorban a nemzeti nyelv, a magyar nyelvű irodalom művelése, illetve támogatása volt.

Erre jó példa a Palma című diáklap 1937. november 23-i száma. Egy diák által írt tanulmány középpontjába az anyanyelv és a nemzeti függetlenség kérdései álltak. Ugyanebben a számban felvetették, hogy az idegen nyelv elleni védekezés ellenszere a honi nyelv védelme. A Végrendelet megvédése című írás a külföldi országok fejlettségét veti egybe a magyar viszonyokkal. Az írás gondolatmenete ma is érvényes. Az apa a végrendeletében arra kéri a külföldre távozó fiát, hogy ismerje meg a fejlett országokat, de a megszerzett tudásával térjen vissza országába. A fiú ezt nem teljesíti, ezért hazaáruló lesz, török fogságba kerül, ahol meghal. Hasonló témával foglalkozik a Nápolyi temető című elbeszélés is. Ebben egy külföldre távozó fiút a kocsis akarja visszatartani: *„Kotsisom is felém fordítja setét arcáját szóll: Jó Urfi hogy hagyhatja el Magyar Országot? S miként mehet idegen világba, hol talán nem is az a nap süt az égen, melly min nálunk, s tán nem is illy emberek lakják, mint mi? Vigasztalva mondám, hogy igazat szóll – de nem tsak Magyar Ország van a világon.”*

Később, 1849 után, nyilván a cenzúra miatt is, a politikai szempontok háttérbe szorulnak és a célok között az önképzés szándéka kerül előtérbe. Mivel a lapok döntő többségi önképzőköri (vagy valami hasonló képződményé) volt, így az önképzőkörök és a lapok célja lényegében azonosak voltak.

Bulyovszky Gyula a Reménybimbók beköszöntőjében a célt így fogalmazta meg: *„Gyakorlás és önképzés a cél olly szent mint a' lélek szüz gondolata, melly még prizmáján át nem szüretett, de életbe lép csak azért, hogy átszüressék és arany tisztává legyen”*. Később úgy emlékezett vissza, hogy a lap által biztosított *„nyilvánosság éltető napsugár. Tért nyitni az ifjú erőnek, orgánumot a' zsenge tehetségnek – ez volt üdvös célja lapunknak”*.

1857-ben a Debreceni Kollégiumban kiadott Heti Közlöny szerkesztője a célt tömören így fogalmazta meg: *„hajtandó, hogy jövőre a Heti Közlöny hívebb tükre legyen az önképezde működési mozzanatainak...”*.

1880-ban jelent meg a szegedi Piarista Gimnázium Dugonics Önképzőkör lapja Ifjúsági Lapok címen. A következő évben írja a szerkesztő: *„Azon édes reményben folytatjuk tavaly megkezdett, s a tanév végén megszakadt vállalatot, hogy a szépért, jóért, nemesért lelkesedni tudó ifjúság felkarolja eme ügyet, a mely kitűzött célunknak, az önképzésnek egyik legszebb, legczélszerűbb eszköze.”*

A Faludi Ferenc Önképzőkör lapja, a Pécsi Ciszter Diák, 1935-ben célul tűzte ki a tagok irodalmi műveltségének támogatását. *„Talán új erőket adhatunk a ma-*

gyar irodalomnak, talán tehetségek, nagy lelkek tehetségek nagy lelkek bontakozhatnak ki a mi kis szemináriumi munkánkban.”

Hasonló célt tűzött ki 1938-ban az ugyancsak a Ciszter Gimnáziumban megjelenő Gimnázium. A lap első számában az igazgató, Kühn Szaniszló a lap célját így fogalmazta meg: *„Nagy kincs a tudás, de az írásművészet sem kisebb érték. E lap szolgáljon az egyes egyedekben lappangó íráskészség fejlesztésére, a meglévőnek megerősítésére.”*

Kiadók, kezdeményezők

Sok esetben csak az újságok tartalma alapján következtethetünk a kiadóra, de legtöbbször a kezdeményező, a kiadó az iskola önképzőköre volt. Ezek biztosították azt a szervezeti hátteret, működési mechanizmust, ami egy lap megjelenéséhez szükséges volt: a felelős tisztségviselők megválasztását, a pénzügyi feltételek biztosítását stb.

Az önképzőkörök központi célja az volt, a tagoknak az iskolai tantárgyakban kötelezően elért követelményeken túli szellemi önképzést biztosítani. A diákújságok éppen ennek az önképzésnek a során megszerzett teljesítmények bemutatását segítették. A diákújságok a nyilvánosság körét és súlyát növelték. A lapok által biztosított nagyobb nyilvánosság a 15-18 éves fiatalok számára hatalmas motivációs bázist jelentett, ezért azok az önképzőkörök, ahol erre mód volt, kezdeményezték diáklap megjelentetését. Magyarázatra szorul az „ahol erre mód volt” kifejezés. Ez ugyanis korszakonként, iskolánként változott. Az bizonyos, hogy központi – tehát iskolafenntartói – támogatást a lapok nem kaptak, így a tanulók szándékuk erősségétől függően keresték a lapok megjelentetésének módozatait. Csak példaként említjük, hogy az 1844-ben megjelent debreceni Reménybimbók egykori szerkesztője, Bulyovszky Gyula, úgy emlékezik vissza a lap indítására, hogy azt „a társasági munka fellendítésére” hozták létre. Több más önképzőkör is akkor virágzott, amikor a nyilvánosságot folyóirat biztosította.

A szabadságharc leverése után a debreceni Kollégiumban 1857-ben alakult másodszer önképezde. Az újraindítással egy időben a közgyűlésben felmerült egy diáklap kiadásának terve. A kezdeményező Nagy István, a társulat elnöke volt, titkára az első szerkesztő, Sziládi Áron. A lelkesedésre jellemző, hogy a szerkesztőt november 15-én választották meg, 29-én már bemutatta a Heti Közlöny kézirással, egyetlen példányban elkészült első számát. A kolozsvári Református Kollégium önképzőkörének VIII. osztályos növendékei a 17 éves Jancsó Benedek kezdeményezésére adták ki a Reményt.

A kiadók vagy a kiadást kezdeményezők nem mindig az önképzőkörök voltak. Ritkábban ugyan, de előfordult, hogy a kiadásra tanárok vagy a tanulók egy csoportja vállalkozott. Ez utóbbira számos példa volt. Egy osztály adta ki például a Kőszegi Honvéd Középsiskolai Nevelőintézet IV. osztályának Híradóját, az esztergomi

Bencés Gimnázium Amicus című lapját, a Zilahi Wesselényi Kollégium Bontakozó Szárnyak című lapját stb.

Az osztályokon kívül arra is volt példa, hogy két-három tanuló adott ki diákújságot. Ilyen volt például Ady Endre, aki Nagykárolyban Boncha barátjával, Zilahon pedig Elekes Károllyal adott ki lapot.

Kevésbé ismert, pedig sajtótörténeti kuriózum, hogy Babits Mihály tizenkét évesen adott ki diáklapot. E különleges kezdeményezésről Babits így írt: *„II.-ban határozott irodalmi hajlamaim voltak, mert lapot szerkesztettem. Egyik barátom bátyjának volt egy sokszorosítója, ez vállalta a folyóirat kiadását, én meg a szerkesztést. Ragaszkodtam, hogy ez legyen a címe, hogy: Szekszárdi Szépirodalmi Lapok. Ezt lokálpatriotizmusból tettem. A pécsiek nagyon haragudtak rá, de nagy tekintélyem ezt keresztülvitte. Rajzok is voltak benne, nagyon ügyesek, egy hatodikos csinálta őket. Buday Dezső is írt bele, szegény, a kommunizmus után a fehérterror áldozata lett. Verset írt. Én meg egy regényt Verne Gyula mintájára, akiért akkor rajongtam és bolondultam. Akkor csupa Vernét olvastam. Regényem címe volt: Egy hering története. Sose fejeztem be. Az első fejezetekbe le volt írva a hollandiai partokon a heringhalászat, amit én a földrajzkönyvekből szedtem össze. Volt egy óriási hering, egy géphering, amit valaki csinált, erről szólt a dolog. Körülbelül ez volt a legrégebbi művem. Ebben a lapban... Élénken emlékszem, hogy elmentem az iskolába, és iszonyú öröm fogadott, mert várakozáson felül szünet volt, és hazaküldtek. Azután meg készen volt az első szám, amit barátom bátyja hektografált. Ujjongva szaladtam haza, és így kiáltottam apámnak: Szünet és újság !*

Volt pénzünk, kasszánk, mert sokan előfizettek. Az első számban volt egy cikk, valami nagyobb diák írta, arról szólt, hogy a diákok nagyon jól élnek: bor, kártya, cigány, lányok... Persze, ez marhaság volt, de ezt írta valaki valami Jókai-diákhistoria után. A tanárok is megkapták az első számot, és nagy inkvizíció volt, és a pénzt elkobozták. Két szám jelent csak meg. A bűn az első számban volt.”

Arra is találtunk példát, hogy egy iskola tanulójának gazdag édesapja adott ki folyóiratot. A budapesti Lónyai utcai Református Gimnáziumba járó tanuló édesapja, Bárány Scheindl M. Ágoston vállalta a színvonalas Kelet című lap kiadását. Említést érdemel – hogy nyilván üzleti megfontolásból –, a miskolci Diákok Lapját egy helybeli Könyv-, Papír- és Tanszerkereskedés adta ki.

Felvetődik a diáklapok önállóságának kérdése, bár e téren is a legkülönbözőbb gyakorlattal találkozunk. Annyi bizonyos, hogy a diáklapok, az önképzőköri gyakorlathoz hasonlóan, önállóságra törekedtek, de az is bizonyos, hogy ezt csak részben érték el. Voltak lapok, ahol a szerkesztő bizottság kizárólag tanulókból állt, más lapoknál a szerkesztő bizottság elnöke tanár volt. Az ellentmondásos gyakorlatot néhány példával támasztjuk alá.

Szerkesztők, szerzők

A lapok döntő többségét a diákok maguk szerkesztették. A szerkesztőt legtöbbször két-három tagú „bizottság” segítette. A tanári beavatkozásnak, vagy finomabban szólva ellenőrzésnek, több változata ismert. Így például volt, ahol a tanár a felelős szerkesztő, vagy a szerkesztőbizottság elnöke. Ritkábban a tanár csak a szerkesztőbizottság tagjaként vett részt a munkában. Biztosra vehető, hogy a tanári vagy az iskolai ellenőrzés valamilyen formában ott is működött, ahol a tanár neve a nyomtatásban nem volt feltüntetve. Több mint érdekes, hogy a Kaposváron megjelenő Mi Szavunk című igen tartalmas lapot két tanár szerkesztette, de a cikkek szerzői többségükben diákok voltak. Ennek ellenére a lapok döntő többsége – folytatva a reformkori irodalmi társaságok demokratikus hagyományait –, nagy önállósággal, függetlenséggel működött.

A szerkesztők általában a felsőbb osztályokból, tehát a régi középiskola VII-VI-II. osztályos tanulóiból kerültek ki. (Az önképzőkörök teljes jogú tagjai általában a VII-VIII. osztályos tanulók lehettek.) Érthető módon a szerkesztők és a szerzők is gyakran változtak. Az iskolák elhagyására, az érettségire készülő nyolcadikosok gyakran már kiléptek a folyóirat szerkesztéséből. A szerkesztőket és a diáklapok különböző tisztségviselőit a legtöbb esetben a diákok választották.

A lapok szerkesztői között ismertebb neveket is találunk. Az eperjesi diákok Kurjants című lapját Vahot Imre, a Pesti Divatlap későbbi híres szerkesztője mint diák szerkesztette. A kolozsvári Remény nemzedékéből nőtt ki Jancsó Benedek, aki később a szegedi egyetem magántanára lett. De szerkesztő volt Szádeczky Elemér geodéta, Kossuth-díjas kémikus, Koréh Endre operaénekes, Gyárfás Endre író, Wass Albert író, Cs. Szabó László író stb. Érdekes kutatás tárgya lehetne összegyűjteni és bemutatni az önképzőkörökben aktív tanulók további életútját annak bizonyítására, hogy a diákújságok hozzájárultak a szakmai teljesítmény kibontakozásához.

A megjelenés élettartama és gyakorisága

A lapok kiadása, életképessége bizonytalan volt, és a megjelenés gyakorisága is igen eltérő, mivel a lapokat a diákok lelkesedése tartotta fenn. Voltak ugyan nagy hagyományú iskolák, ahol könnyebben kialakultak lelkesedő, aktív csoportok. Talán úgy is fogalmazhatnánk, hogy a hagyomány olyan légkört teremtett, melyben a kezdeményező szándék könnyen talált gyökereket.

Ritka volt a diáklapok hosszabb ideig tartó heti megjelenése. Ezek között is említjük az 1857 és 1914 között megjelenő debreceni Heti Közlönyt és az 1863-tól megjelenő, 62 évfolyamot megért szarvasi Zsengéket.

Egy lapnak a folyamatos fenntartása szervezettséget, odafigyelést, s valamilyen intézményi támogatást igényelt. Az iskolai élet jellegénél fogva viszont nem ked-

vezett a folyamatosságnak, hiszen a tanulók meghatározott időn belül elhagyták az iskolát. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy a tanulók életkori sajátosságai sem kedveztek a stabilitásnak. Éppen ezért nem csodálkozhatunk azon, hogy sok esetben a lapok egy szám után megszűntek. A Veres Pálné utcai leánygimnázium 1914-ben kiadott *Vízözön* című „hivatalos közlönye” első száma címlapján a megjelenés gyakoriságáról azt közölte, hogy megjelenik „többször, mint kellene”. Ennek ellenére már a lap az első szám után megszűnt. A Vácon 1882-ben megjelent Gönyüi Közlönynek a tervek ellenére ugyancsak egyetlen száma jelent meg. A tényleges megszűnést azonban nehéz ellenőrizni, mert mint azt a bevezetőben említettük, a megszűntnek vélt lapok egyszerűen csak eltűntek a látókörünkől, nem kerültek könyvtárba.

Az első szám után megszűntek mellett természetesen voltak rövidebb és hosszabb ideig megjelenő lapok. A hosszabb ideig megjelenő lapok általában a nagy hagyományú iskolákban jelentek meg. Ilyen volt például a kolozsvári Református Kollégiumban megjelenő *Remény*. A Gyulai Pál kiadásában megjelent lap 1920 és 1928 között, majd 1942-ben és 1943-ban jelent meg.

A debreceni kollégium lapja, a *Heti Közlöny*, 1857 és 1896 között, a címlap szerint a tanévben minden kedden jelenik meg, de azért itt is voltak kimaradások. Heti megjelenést tervezett az aradi tanítóképző Eötvös Önképző Körének a lapja, az *Ifjúság*, de, hogy meddig jelent meg, nem tudjuk.

Tény, hogy a lapok megjelenése az első számban jelzett tervtől legtöbb esetben eltért. Ez egyértelműen jelzi a szándék és az objektív valóság közötti szakadékot. Ennek viszont számtalan sok objektív és szubjektív oka lehetett. Így például a szerkesztő rossz tanulmányi eredménye, más irányú elfoglaltsága, nyomdaköltség hiánya, érdektelenség stb.

Külön kell megemlíteni az úgynevezett alkalmi lapokat. Ezek már az induláskor közölték, hogy csak egy alkalommal kívánnak megjelenni. Ilyen alkalmi lap volt például az 1919 májusában Rozsnyón kiadott *Gaulleizmus* című vicclap, a ceglédi Kossuth Gimnáziumban 1940-ben az érettségi alkalmából kiadott *Végre-végre*, a Svetits Gimnázium VII. osztályának 1943-ban kiadott lapja, a *Mosoly*, melynek bevételéből a Vöröskeresztet kívánták támogatni.

A lapok példányszáma és előállításuk

A példányszámok általában alacsonyak voltak, de az eltérések e téren is igen nagyok. A Debrecenben megjelenő *Heti Közlöny* például kézírással egy példányban készült, de az ifjúság olvasószobájában mindenki számára hozzáférhető volt. A kézírással előállított lapok, érthetően, csak néhány példányban jelentek meg. Bodolay Géza kutatásai szerint „*A negyvenes években minden nagyobb társaságnak volt kézíratos lapja. Ezeket hosszabb-rövidebb ideig szorgalmasan körmölték...*” A kézíratos jelleg előnye volt, hogy ezek a lapok megkerülték a cenzúrát.

A nyomdai úton előállított lapok természetesen nagyobb számban készültek, de a példányszám a tagok lelkesedésén túl a pénzügyi feltéteken is múlott. Sok helyen rendezvények, bálók bevételét fordították a lapok fenntartására, másutt hirdetésekkel próbálkoztak. Az alacsony példányszámra, illetve az olvasottságra csak a Pozsonyi Diák tesz említést, amikor 1940-ben azt írta, hogy csak azok olvassák, akik írták. Hogy ez mennyire nem volt általános, ezt bizonyítja, hogy a kaposvári Gimnazisták 500 példányban jelent meg. A szkeptikus megjegyzés ellenére azokban az iskolákban, ahol az önképzőkör is jól működött, a lapok iránti érdeklődés is nagyobb volt.

A diáklapok célja, tartalma

Írásunk legellentmondásosabb és legnehezebben megragadható része a diáklapok tartalmának bemutatása és értékelése. Csak ismételhetjük: az eltérések nem csak korszakonként, hanem iskolánként, illetve laponként is igen nagyok voltak. Részletes bemutatásukra, tudományos elemzésre e helyen tudatosan nem vállalkozunk, hiszen egyértelmű, hogy megalapozott állításokhoz ismerni kellene a diáklapok többségét, ám ezek száma feltételezhetően ezer fölött van. Ezért tudományos elemzés helyett – nagy hibahatárok között –, csak bizonyos tendenciák bemutatására vállalkozhatunk.

Mint ismeretes, az első diáklapok a reformkorban jelentek meg, és céljuk a nemzeti függetlenség kivívása, aminek a diákok által elérhető eszköze a nemzeti nyelv támogatása, szorgalmazása volt. A gyökerek tehát a nyelvből, az irodalomból indultak ki, s ez hosszú ideig meghatározta a lapok tartalmát.

A legfőbb cél, az anyanyelv megeremtése, illetve védelme, csak nagyon lassan bővült más tartalmakkal, de az irodalom és a vers hosszú ideig meghatározó volt. Az irodalmon túl más tartalmú írások csak a 19. század utolsó harmadában váltak általánossá. A tematika lassan bővült más tudományokkal, majd a diákélettel, de ennek is inkább a humoros, szórakoztató részeivel.

Leegyszerűsítéssel azt mondhatjuk, hogy a 19. század értékei lassan felolvadtak a zsurnalisztika kevésbé értékes elemeivel. Az „értékek” kifejezés azonban némi magyarázatra szorul. Nem lebecsülve a reformkori iskolai újságoknak azt a tevékenységét, amelyet a magyar nyelv és irodalom megerősítéséért tettek, mégis a lapok legfőbb értékét abban látjuk, hogy a középiskolák tanulóinak egy jelentős részét irodalmi teljesítményre, kezdeményezésre, aktivitásra, közösségi szemléletre, nyilvános megmérettetésre nevelte.

A két világháború közötti diáklapok között különleges helyet foglal el két kaposvári diáklap. A Gimnazisták felelős szerkesztője Sente László tanár volt, munkáját három diákszerkesztő és 12 diák munkatárs segítette. Tartalma eltér a szokványostól. Az 1936. március 15. és április 15. között megjelent lap közli például az olasz ifjúság kiáltványát, miszerint „*Háború előtt áll a világ! A politikusok csinál-*

ják, de milliók fognak elpusztulni”. A diákszerkesztő kommentárja: „*mi sem akarunk a vágóhídra menni*”.

A lap további írásai újfajta szemléletet tükröztek. Riport jelent meg például a Berzsenyi Társaság szabadegyetemi előadásairól, interjú készült Kabos Endre olimpiai bajnokkal a vívósport helyzetéről. Erdős István diákszerkesztő iskolai kérdésekkel foglalkozott. Hangsúlyozta, hogy az oktatás mellett a neveléssel is foglalkozni kellene, és ezt a bizalmasabb tanár-diák viszonyt segítené. Végül, érdekes módon, a művelt ifjúságnak a légmentes feladataival is foglalkoztak.

Ugyancsak Kaposváron jelent meg 1941. január 1. és 1942. május 31. között a Somssich Gimnázium diákjai kiadásában a *Mi Szavunk*. Felelős szerkesztője és kiadója Debreczeni László tanár volt, szerkesztette Debreczeni László, majd Pap Antal. A lap kiadói a gimnázium diákjai, de a tartalom tudatos szerkesztői koncepciót tükröz: Beszélgetés Veres Péterrel és Sinka Istvánnal a népi irodalom és a népköltészet kérdéseiről, tanulmány a magyar népdalról, Kodály és Bartók somogyi gyűjtéséről, a népfőiskolák kérdéséről, a magyar dal szerepéről a 20. században, a költészet jelentőségéről, de tanulmány jelent meg arról is, hogy miért veszítettük el a szabadságharcot, Somogy vármegye és Kaposvár kapcsolata a szabadságharc alatt stb. A diáklapok általában egy iskolához kötődtek. A *Mi szavunk* ebből a szempontból is eltért az általános gyakorlattól, mert a helybeli kereskedelmi iskola tanuló is publikáltak a lapban.

A diáklapok igen gyakran közöltek szerkesztői üzeneteket is. Ezek biztatnak, vagy sok esetben keményen, szigorúan őszintén mondtak bírálatot egy-egy tanuló írásáról. Ezek között megtaláljuk a humorosakat is. A sarvasi Zsengékben például egy nyolcadikos tanulónak azt „üzente” a szerkesztő, hogy „*Bordala nagyon karcos. Nem közölhető*”. Egy másik üzenet még egyértelműbb: „*Tűzbe a felét! Újra a felét! Harmadikát még! A többit örömmel közöljük!*”

A diáklapok önállósága

Amint azt már más összefüggésben említettük, a történetük során bennük a tanárok sem maradtak kritika nélkül. Ilyen volt például a Kolozsváron az Unitárius Kollégium diáklapja, a *Bakter*. A satirikus, humoros diáklapban rendszeresen jelentek meg olyan írások, amelyekben bírálták a tanárokat. Ezek általában nem mentek túl egy határon. Történt azonban, hogy egy alkalommal két diák – állítólag a szerkesztők megkerülésével –, olyan cikket közölt, amelyek miatt az iskolavezetés betiltotta a lapot, s fegyelmit indított négy diák ellen. A tanulók válasza erre az volt, hogy a Cseregyerek című színházi előadáson – nyilván a tanulók felkérésére –, Hort Ida színésznő „*egészen véletlenül a szerepében lévő szavakat megváltoztatta*”. „*A diákok gerundiummal verik a tanárok ablakát*” helyett azt mondta, hogy „*A diákok Bakterrel verik a tanárok ablakát*.” Az ügy politikai színezetet is kapott, és többen elhagyták a kollégiumot.

Értékesek, érdekesek a kolozsvári Unitárius Collégiumban történt kezdeményezések, amelyek egyúttal jelzik a diáklapok törekvéseinek bonyolult összefüggéseit. Az intézményben a diákok már 1810-től követelték a magyar tannyelv bevezetését, de mivel ez nem sikerült, 1829/1830-ban Baráti Kört alapítottak a magyar nyelv ápolására. Magyar folyóiratokat olvastak, kézíratos köteteket állítottak össze. Az első ilyen gyűjtemény, de mint említettük, nem periodika, az 1829-ben kiadott Barátság Lánca, ezt követte a Kulcs, az Emlény, a Rózsabokor, a Viola, úgynevezett „emlékfüzérek”, majd az ezekben foglaltak kritikája Birálatár címmel. 1834-ben Bölöni Farkas János ösztönzésére megalakult az Unitárius Diákok Olvasó Társasága, melynek célja a tudásvágy felkeltése, az anyanyelvi beszédképesség fejlesztése, külföldi könyvek beszerzése. A társaság gondozásában készült a Remény, amelynek három kötete jelent meg.

1848 után, az 1851/1852. tanévben, az újjászerveződő társaság kiadta a Heti Lapot, majd a következő tanévben a Rózsa Leveleket, ezt követte 1862/1863-ban a Kikelet, 1864 és 1865 között a kézíratos Fény és Árnyék. Ebben az időben jelenik meg a Közöny a kritika, esztétika és a tudomány köréből. A lap kritikai észrevételeket fogalmazott meg a Reménnyel szemben.

E fentiek jól jelzik, hogy a különböző törekvések nehezen szétválasztható formákban törekedtek nyilvánosságra. Az igényes diáklapok között tartjuk számon a nyíregyházi városi felső kereskedelmi iskola Dr. Schack Béla Önképzőkör Reménysugár című lapját. 1929-ben a 10. évfolyamában a következő rovatok voltak: Útleírások, Önképzőkör, Közgazdaság, Vers, Sakk, Sport, Gyorsírás, Keresztretjévény, Színes hírek, Hirdetés.

Igaz, hogy mindössze csak nyolc alkalommal jelent meg a debreceni Református Kollégium kettős című lapja, a Reménybimbók – Echó, de ez azért érdekes, mert a Reménybimbók elsősorban irodalommal foglalkozott, az Echó, mint melléklap pedig elsősorban hírszerzőt tartalmazott.

1879 végén merült fel a szegedi Dugonics Önképzőkörben egy lap indításának a terve. Összesen nyolc szám jelent meg, az első 1880 februárjában Ifjúsági Lapok, A főgymnasiumi ifjúság folyóirata címmel. Példaképpen ebből felsorolunk néhány írást: Párhuzam az eposz és a dráma között; Görög-romai szólások, erkölcsök a nemzetközi intézményekről; Értekezés Arany János Tengeri hántás című költeményéről; Gróf Széchenyi István életéről; Batthányi Lajos élete és jelleme; Értekezés Himfi Szerelméről; Cicerónak Pompeius hadvezérré választása érdekében tartott beszéde (műfordítás). Versek, önképzőköri beszámolók természetesen minden lapszámban voltak.

A lapok tartalmának átfogó elemzésére írásunkban nem vállalkoztunk, de mégis megemlítjük, hogy a diáklapok a reformkori hagyományokat követve rendszeresen közöltek verseket.

Végül megemlítjük, hogy a diáklapokban a 19. század végétől rendszeresen megtaláljuk a humort. Voltak olyan újságok is, amelyek kizárólag humoros írásokat és

humoros képeket tartalmaztak. Ezt a címükben is jelezték. Ilyen volt például a Nyír-bátorban 1910-ben kiadott Diák bál. Politikamentes, de humorteljes alkalmi újság volt a Budapesten az 1925-ben kiadott Krampusz, a Mosonmagyaróváron 1937-ben kiadott Pöröly, Dárdás?, Fricska?, Röhej? stb.

Függelék

Írásunkban többször említettük, hogy a diáklapok korszakonként, iskolánként olyannyira eltértek egymástól, hogy azokból valamilyen összegező következtetést nem lehet levonni. Éppen ezért bemutatunk három olyan diáklapot, amelyekből a fentiekben érintett részleteken túl is bepillantathatunk a három lap életébe.

A Debreceni Református Kollégium lapja, a Heti Közlöny (1857-1890)

A szabadságharc leverése után, 1857-ben újjászerveződő Magyar Irodalmi Önképzőkör adta ki a Heti Közlönyt. Az első száma 1857 novemberében jelenet meg a választott Szilády Áron szerkesztésében. A Tiszántúli Református Egyházkerületi Könyvtár Levéltárában kisebb hiányokkal, de mind a 32 évfolyam hozzáférhető. A lap az indulásától 1896 decemberéig kéziratosan jelent meg. Nyomtatásban azonban már Debreceni Főiskolai Lapok címmel jelent meg.

A szerkesztők feladata igen összetett volt és igen gyakran módosult. Sok alkalommal volt egyben felelős szerkesztő, kiadó laptulajdonos, vezércikk-író stb. Aligha véletlen, hogy a szerkesztők általában évenként változtak, de a szerkesztési elvek lényegében azonosak voltak. Minden számban volt szépirodalom, vers, tudományos értekezés, a diákok vasárnapi prédikációjának kritikája, hírek, szerkesztői üzenetek. Több ismert értelmiséginek (Szilády Áron irodalomtörténész, a Magyar Történelmi Társulat és a Kisfaludy Társaság tagja; Szana Tamás író, MTA tagja, a Petőfi Társaság titkára; Zsutay János költő; Szaboleska Mihály református lelkész, költő) ez a lap biztosította az első nyilvánosságot. Hasonló volt a helyzet a tudományos írások esetében is. Itt publikált először Géresi Kálmán (jogász, történész, Tisza István nevelője), Zoltai Lajos stb. Egyik szerkesztője a lap ilyen irányú jelentőségét így foglalta össze: „*Szerény kis lap ez, de nagy jelentőségű az ifjúság történetében, sőt mondhatjuk, egyedüli mérfoka míveltségünknek, melyből az utódok legbiztosabban ítélhetnek felőlünk. Irodalmi munkásságunk albuma ez, melybe összegyűjtögetve adjuk körünk nyilvánossága elé termékeinket. Nem hiú kérdés vezeti itt tollainkat a működésben, hanem az önzetlen munkavágy, mely nélkül az ifjúlélek egy kiszáradt fa, melynek zöld lombjai – a testőre – lehullván, értelme sincs létének.*”

A diáklapok között a Heti Közlöny igen rangos helyet foglal el. Az irodalomtörténeti tanulmányok, versek, történelmi elemzések, vallástörténeti, teológiai tárgyú írások messze meghaladják az átlagos diáklapok színvonalát. Mindez természetesen összefügg azzal a ténnyel, hogy a lap a felsőfokú szintű kollégium lapja volt.

A Kecskeméti Református Kollégium lapja, a Pálma,

1837 októbere és 1838 júliusa között jelent meg hetente. Előzménye, hogy hárman Kóbor címen egy folyóiratot adtak ki. A lap verseket, elbeszéléseket, meséket és „talányokat” tartalmazott. Ezzel párhuzamosan megjelent egy Rosta elnevezésű kritikai lap, mely a Kóborban megjelent írásokat megrostálta, de ezen kívül tudományos és művészeti írásokat is tartalmazott. A Kóbor egykori forrás szerint rossz címe miatt megszűnt, a Rostát viszont Pálmává változtatták. A Pálma cím a kollégium jelmondatára (*crescit sub pondere palma*) utal.

A lap célja, mint a reformkor minden diáklapja középpontjában, a nyelvművelés volt. Az 1837. november 23.-i számban például azt a ma is érvényes gondolatot olvashatjuk, hogy *„A Nemzet, ha idegen nyelvet szeret, azzal edjűtt az idegeneket is polgárnak fogadja: ezek pedig megannyi gátok veszélyesen állnak, hogy a későn fölbredt Nemzet nyelvét mivelhesse, s az idegent pedig mellőzze.”* A diáklapok céljánál már említettük a Pálma politikai szemléletét, de ezen túl a lap a diákok iskolai és iskolán kívüli életével is foglalkozott. Így például a diákok helyes szabadidő felhasználásával és a tiltott szórakozás különböző formáival (kártyázás, alkoholizmus, nyilvános házak látogatása, fegyvertartás stb.).

* * *

Ady személyének jelentősége és a rendelkezésre álló források viszonylag nagy száma lehetővé teszi, hogy rajta keresztül is megismerjük a diáklapok működését. Ady már Nagyváradon 1890/1891-ben a piarista gimnázium második osztályában lapot alapított, de a negyedikben ismét próbálkozott. Erről maga Ady számolt be a Világ című újság 1914. február 5.-i számában: *„Lapot először Nagyváradon csináltam Bogcha barátommal a piarista gimnázium második osztályában. E lappal pórul jártunk, holott modern, kitűnő revü volt, mert Bogcha is, én is predikátumosan írtuk írásaink alá nevünket. Egy demokrata, derék, kegyes tanár kezébe került a lap, s a predikátumos hengegésünk miatt meg is halt: requiescat in pace.*

Negyedikes gimnazista koromban megint lapunk volt, de én itt már az új Juvenalis szerepet akartam kiosztani magamnak. Csuffá tett, bosszúálló kartársaim erősebbek voltak, ez az igazán ma is hézagpótló újság szintén fiatalon elhunyt.”

Izgalmasabb, s forrásaink is bővebbek Ady zilahi iskolai újságalapításáról, pontosabban az abban való közreműködéséről. Megbízható alapforrásunk Petri Mórnak, Ady egykori tanárának Az Újság 1930. december 25.-i számában megjelent írása. Neki írta Ady: *„Pár hét múlva Párizsba utazom. Addig csinálj nekem egy nagy örömet. Küld be a Nyugathoz az Ifjúság kötetét. Biztos lehetsz, hogy ereklyeként őrzöm s küldöm egy-két nap múlva vissza neked.”*

Tehát az újság hetilap volt. Sőt, az Ifjúság képes lap volt, s milyen reklámfegyverekkel dolgoztak ezek a fiúk! Pl. a 19. számban így jelentik be az új elbeszélést: *„Új*

elbeszélés. Jelen számunkban a regény lejárt. Következő számunkban Virág Károly, az újabb írói generáció egyik szépen fejlődő tagjának tollából kezdünk elbeszélést A rablóvár címen. Ez az érdekes írás történelmi alapon nyugszik, s az esemény Nagy Lajos idejéből való. Előre is felhívjuk rá olvasóink figyelmét.”

Verset különösen bőven közöltek. De voltak humoreszkek, leírások, nevezetesebb időszaki közlemények, adomák, mindenféle rejtvények, minden számban illusztráció. Így például Dózsa Dániel születési háza Makfalván, Jókai, A marosvásárhelyi református kollégium, A torockói-szentgyörgy vár romjai, A Wesselényi Mikós által épített tanoda Makfalván, A marosvásárhelyi vár és vártemplom, A berekkeresztúri vártemplom, Város Olaszországban, Vasvári Pál, A prágai királyi várpalota, A 91 éves Kossuth, Kossuth szülőháza Monokon, Kossuth a ravatalon, A Tályai templom, ahol Kossuthot megkeresztelték, A bálványi vár romjai, A krasznahorkai vár, Ika város romja, A Bánffy kastély Nagyfaluban, Solyomkő stb., és mindenütt szöveg is. Voltak karikatúrák, és az adomákhoz illusztrációk. Az adomákból ízelítőtül:

„Vizsgálaton.

Tanfelügyelő: meg tudnád-e mondani, fiacskám ki volt a nehézkes törvény fel-találója?

Tanuló: nem tom.

Tanfelügyelő: nagyon jól van, csak tisztábban ejtsd ki, hogy Newton.”

Szerkesztői üzenet is volt, a költöket már ők sem nagyon dédelgették. Pl. a 15. számban ezt üzenték Sz. A.-nak Szentpétervárra: *„Azt a rajzot még nem kaptuk meg, csak a verset, bár ezt se kaptuk volna meg”.*

Petri Mór szerint Ady nem csak verset írt a lapba. Egy beszámoló olvasható például az osztály somlyói kirándulásáról, amely alatt Ady teljes neve található.

Petri Mór szerint a lap munkatársait Ady válogatta össze. Ezek: Jákó Sándor, Szunyogh Farkas, Németh Jenő, Tunyogi Pista, Gugucz Gyula, Virág Károly és Szántó Vitus. A lap munkatársai között volt egy polgári iskolába járó lány is, aki 15 éves korában meghalt. Halála alkalmából Ady megható verset írt, de ez 1920-ban a szerbek előli menekülés során sok mással együtt elveszett. Ady javaslatára egy Lázár Mariska nevű IV. polgáriba járó kislány is a szerkesztőség tagja volt, aki igen magas szinten verselt.

E részlet jól bizonyítja, hogy voltak olyan diáklapok, ahol a gazdag tematikai szerkesztés magas színvonalú volt.

Az általunk ismert diáklapok jegyzéke

Aesthetikai Lapok, Eperjesi Kollégium; *Aranyhíd*, Győr; *Amicus*, Esztergom, Bencés Gimnázium; *Az Új Kitartás*, Obecse, Polgári Leányiskola; *Bakter*, a kolozsvári Református Kollégium humoros diáklapja; *Bimbófüzér*, Szombathely, Pre-

montrei Gimnázium; Bírálattár, *Bontakozó Szárnyak*, Zilah, Wesselényi Kollégium; *Brassói Diák*, Brassó; *Búcsúszó*, Szentes, Horváth Mihály.

Gimnázium; *Csabai Diákélet*, Békéscsaba; *Diák*, Kolozsvár, Unitárius Főgimnázium; *Diák – Élet*, Pécs, Ciszter Gimnázium; *Diákújság*, Békéscsaba; *Duda*, Eperjesi Kollégium; *Ébredők*, Nagyenyedi Kollégium; *Egyveleg*, Eger; *Előre*, Bonyhád, Evangélikus Gimnázium; *Fáy Diák*, Budapest, Fáy András Gimnázium; *Forr a Bor*, Tata; *Gaudeamus*, Temesvár, Piarista Gimnázium; *Gaudeamus*, Rozsnyó, Állami Reál Gimnázium; *Gyom*, Nagykőrös, Református Gimnázium; *Gyönyöi Közlöny*, Vác; *Görbe Lapok*, Vác; *Győri Diák Lapja*, Győr, Győri Evangélikus Népiskola; *Győrű*, Cegléd; *Hajnal*, Székelykeresztúr, Unitárius Főgimnázium; *Hajrá*, Ungvár, Állami Gimnázium; *Haladjunk*, Nagyenyed; *Heti Szemle*, Pest, Egyetemi Magyar Társulat; *Ifjúság*, Arad, Állami Tanítóképző; *Ifjúság*, Dés, Gimnázium; *Ifjúság*, Temesvár, Piarista Gimnázium; *Ifjúsági diák estély*, Torda, Állami Gimnázium; *Iskolánk Lapja*, Budapest, Pesti Izraelita Hitközség Alapítványi Főgimnáziuma; *Juniális Híradó*, Kecskemét; *Juventus*, Pozsony; *Kelet*, Budapest, Lónyai Gimnázium; *Kóbor*, Kecskeméti Református Kollégium; *Korány*, Eger; *Krampusz*, Budapest; *Kurjants*, Eperjesi Kollégium; *Lármafa*, Budapest; *Mi Lapunk*, Vác, Kegyes Tanítórendi Gimnázium; *Mi Szavunk*, Kaposvár, Somssich Gimnázium; *Mosoly*, Svetits Gimnázium, Debrecen; *Nagy-kőrösi Diáklap*, Nagykőrös; *Nefelejts*, Pápa; *Önképezdei Lapok*, Pesti helvét Hitvallású Gyimnasium; *Önképző*, Az Önképzőkör, Budapest; *Pálma*, Kecskeméti Református Kollégium; *Pápai Ifjúsági Lapok*, Pápa; *Pápai Kollégiumi Lapok*, Pápa; *Pécsi Ciszter Diák*, Pécs, Ciszter Gimnázium; *Pöröly*, Mosonmagyaróvár; *Reg-ipartár*, Nagyenyedi Kollégium; *Remény*, Győr, Főgimnázium; *Remény*, Kolozsvár, Unitárius Kollégium; *Remény Lapok*, Kolozsvár, Unitárius Kollégium; *Reménybimbók – Echó*, Debreceni Református Kollégium; *Rosta*, Kecskeméti Református Kollégium; *Rózsa Levelek*, Kolozsvár, Unitárius Diákok Olvasó Társasága; *Serdület*, Kolozsvári Unitárius Kollégium; *Szivárvány*, Nagykőrösi Református Gimnázium; *Szünórák*, Sopron; *Tavaszi Bimbók*, Székelykeresztúr; *Tempe*, Kecskeméti Református Kollégium; *Az Új Kitartás*, Óbecse, Polgári Leányiskola; *Vakáció*, Pozsony; *Vasutas Diákélet*, Újvidék; *Vezér*, Vác, Piarista Gimnázium; *Virultat*, Kolozsvári Unitárius Kollégium; *Vízözön*, Budapest, Veres Pálné utcai Leánygimnázium; *Voluntas*, Kaposvár, Somssich Pál Reál Gimnázium; *Zsengék*, Szarvas, Vajda Péter Gimnázium; *Zobori Lapok*, Nyitrai Kisapok.

Fontosabb irodalom

- Bartusz-Dobosi László (2009): *Sajtótörténeti áttekintés, különös tekintettel a ciszterci rend pécsi Nagy Lajos Gimnáziumának diáklapjaira*. Piliscsaba, 453 o.
- Csécs Teréz (2011): *Szünidő: ismeretlen kéziratok újság a Xanus János Múzeum Gyűjteményében*. Arrabona, 49. sz. 93-100. o.
- Gáborik Judit (2000): *Sajtótörténeti ritkaságok a debreceni Református Kollégium gyűjteményében: A Heti Közlöny*. Hajdú-Bihar Megyei Könyvtár, 1. 39-42. o.
- Jóbarát, 1925-1940*. Művelődés, 2013. 66. sz. 11-14. o.
- Lenkey István (1981): *Kéziratok irodalmi diákújság a debreceni kollégiumban: Heti Közlöny, 1857-1896*. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve 8. 35-48. o.
- Lenkey István (1979): *Reménybimbók és Echo*. Debrecen, 1844. Múzeumi Kurir, 31. sz. 67-74. o.
- Mester Attila (2014): *A balatonboglári lengyel menekültek iskolai folyóiratai, 1943-1944*. Klio, 23. sz. 36-40. o..
- Szabadi Sándor (1961): *Egy vidéki diáklap a reformkor idejéből*. Népkutató füzetek, 5. sz. A Szakszervezetek Bács-Kiskun megyei Tanácsa és a Katona József Társaság tudományos és kulturális kiadványai, Kecskemét.
- Timár Jánosné (1995): *A Vajda Péter Gimnázium diáklapja: Zsengék*. Szarvasi Krónika, 9. sz. 10-12. o.

MEGEMLÉKEZÉSEK

Száz éve született Nagy Sándor iskolateremtő kutató, professzor

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara Nagy Sándor professzorra emlékezett születésének századik évfordulója alkalmából. Egykori hallgatói, későbbi munkatársai, valamint Lénárd Sándor, a Neveléstudományi Intézet igazgatója 2015 decemberében megkezdtek a felkészülést a centenáriumi eseményekre. Elosztották a feladatokat, és ezt követően a tervek szerint történtek az ünnepi megemlékezések. A szervező munkát két fiatal kollégánál segítette: Kálmán Orsolya és Csik Orsolya.

* * *

Kilenc egykori tanítvány, később az ELTE munkatársai: Bábosik István, Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Réthy Endréné, Petriné Feyér Judit, Schaffhauser Franz, Szabolcs Éva, és a tanítványok tanítványa, Olle János 2016. április 24-én Nagy Sándor szülőfalujába, Zalátára utazott, ahol az önkormányzati hivatal munkatársaival együtt a professzor egykori (ma már közösségi házként működő) iskolájában emléktáblát avattak. A Magyar Pedagógiai Társaságot Zember Gyurcsi Mária képviselte. Az ünnepségen először Hekler Tibor polgármester köszöntötte a megjelenteket, majd Falus Iván ismertette Nagy Sándor életútját, és Pál Csabával, az iskola legutolsó igazgatójával együtt leleplezték az emléktáblát, amelyen a következő felirat olvasható:

E ház falai között tanult

**Nagy Sándor
1916-1994**

**Zaláta szülőtte, egyetemi tanár,
a Magyar Tudományos Akadémia doktora,
a neveléstudomány kiemelkedő kutatója.**

**Születésének 100. évfordulójára állította:
a Zalátai Polgármesteri Hivatal
és egykori tanítványai.
2016**

Pál Csaba és a volt tanítványok koszorúkat, az MPT képviselője virágot helyeztek el a márványtáblánál. Az önkormányzat a tanítványoktól egy Nagy Sándorról készült fényképet kapott ajándékkul, amely ezután az emléktábla mellett örzi neves szülőttük emlékét. Két zalátai iskolás népviseletben egy szép verssel és egy népdallal színesítette a megemlékezést. Ezt követően az ünneplők elmentek a szülő-

házhoz, és megtekintették a református templomot, ahol Nagy Sándor felnőttként mindig orgonált, amikor hazalátogatott a szüleihez.

Nagy Sándor életútja

1916. április 26-án született az ormánsági Zalátán, szülei gazdálkodók voltak, itt végezte a négy elemi osztályt.
1926-30 a siklósi református polgári iskolában tanuló.

1930-35 a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet tanulója, preparandista-tanítói oklevelet szerzett.

1935-37 a kajászószentpéteri református iskolában tanító.

1937-41 Szegeден, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és Magyar Királyi Horthy Mikós Tudományegyetem magyar-történelem szakos hallgató, polgári iskolai tanári oklevelet szerzett.

1941-43 Szegeден, az Apponyi Kollégiumon, filozófia-pedagógia szakon hallgató, itt tanítóképző-intézeti tanári és bölcsészdoktori oklevelet szerzett. A Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén díjtalan gyakornok.

1943-ban a székelykeresztúri állami tanítóképzőbe kinevezték helyettes tanárnak, októberben bevonult katonai szolgálatra, hadifogoly.

1946-48 a Kiskunfélegyházi Tanítóképző Intézetben tanár.

1948. Budapesten az Országos Neveléstudományi Intézetben féléves belföldi ösztöndíjas, Mérei Ferenc munkatársa.

1948-52 a Pécsi Pedagógiai Főiskolán tanár.

1952-86 Budapesten az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékén

1952-59 egyetemi docens

1954-60 a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója

1955 kandidátus

1959 egyetemi tanár

1959-77 tanszékvezető

1962. az MTA /a neveléstudomány doktora

1973-85 a Neveléstudományi és Lélektani Tanszékcsoport vezetője

1986 nyugdíjba vonult.

1994. november 14-én meghalt.

Harminc önálló könyvet/tankönyvet/jegyzetet írt. Kétszáz körüli a könyvekben, folyóiratokban megjelent tanulmányainak, cikkeinek, kritikáinak a száma. Több szakkönyv, sorozat, folyóirat szerkesztője volt.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság társszervezésében 2016 május 11-én tartotta meg a Nagy Sándor Emlékkonferenciát az ELTE PPK épületének Nagy Sándor Termében, amelynek falán állandó dekoráció őrzi a professzor emlékét. A konferencia fővédnöke, Hunyady György akadémikus, az MTA II. Osztályának elnöke nyitotta meg a tudományos ülést. Beszédében méltatta Nagy Sándor munkásságát, amelyet személyes emlékeivel is kiegészített. Őt követően Kaposi József, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója, és Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke köszöntötték a konferencia résztvevőit. Ezután a Nagy Sándor-iskola képviselői, az egykori tanítványok előadásai következtek. Mindegyikben megjelent a határtalan tisztelet mesterük, a kiemelke-

dő tudós emléke előtt, és természetes az is, hogy elhangzottak személyes gondolatok is az emlékeiből kitörölhetetlen professzorukról.

Az I. blokk: Nagy Sándor élete és munkássága

Falus Iván *Nagy Sándor önképe* című előadásában megidézte azt a professzort, akit láthattak és hallhattak is a résztvevők. Az 1986-ban, a professzor úr hetvenedik születésnapján készített interjújából vágott ki részleteket és megpróbálta megérteni és megértetni a jelenlévőkkel is Nagy Sándor életútját, szerepét, helyzetét, magatartását abban az időben, abban a tudományos világban, amiben ő dolgozott. *„Végigkísérve Nagy Sándort az úton, láthatjuk, hogy egy tehetséges, tiszta szándékú, törekvő parasztyerek hogyan küzdött az ellen, hogy a 20. század történelme játékszerévé formálja őt. Győzedelmeskedett is, veszítésre is állt, győztesnek látszott, magát sohasem érezte annak.”* – zárta a szavait.

Golnhofer Erzsébet előadásának címe a *Kit tekintsünk szabad polgárnak a pedagógia világában?* volt. Nagy Sándor 1954-ben készült kandidátusi értekezését elemezte, értelmezte a tanulókép problémaköre szemszögéből. Nehéz, és vitára alkalmas feladatra vállalkozott, hiszen az ötvenes években írt tudományos munka a „szovjet mintára átalakított tudományos elitbe” való belépő záloga volt. Az összegzésben megjegyezte, hogy az ebben a munkában megrajzolt *„tanulóképtől már a hatvanas években sok szempontból eltávolodott Nagy Sándor. Változott a kor, változott a neveléstudomány, a tudományok világa s az ő pedagógiai felfogása is”*.

Kotschy Beáta *Nagy Sándor didaktikai nézeteinek jelenléte napjaink pedagógiai gyakorlatában* című előadásában az 1962-ben megjelent doktori disszertáció általa kiemelt legfontosabb pontjait elemezte, és azt vizsgálta, hogy a felépített elméleti rendszer hogyan hatott az iskolai gyakorlatra, hogyan jelenik meg annak iskolai „utóélete”. Több, közelmúltban történt felmérés tanulságaként megjegyezte: *„a pedagógusok rutinszerűen irányítják a folyamatot ... ily módon kétségessé válik akár az oktatás menetének tudatos meghatározása, s ezáltal a módszerek és szervezési formák célszerű kiválasztása”*. Szerinte 1962 óta nem sikerült elérni *„a pedagógusok rendszerben való gondolkodását és önállóságát, az értékekre és pszichológiai tudásra épülő, korszerű pedagógia megvalósulását”*.

Bábosik István előadásának címe *Nagy Sándor professzor iskolateremtő tevékenysége* volt. Tudományos értelemben meghatározta az iskolát, a műhelyt, felsorolta létrejöttének mozzanatait, összetevőit, és tételesen igazolta, hogy *„a Nagy Sándor professzor által megalapozott szakmai-tudományos iskola karakterisztikus és ma is élő”*.

Szabó Ágota Zalátáról érkezett. Képekkel illusztrált előadásában megjelentek a *Zalátai emlékek Nagy Sándorról*. Bemutatta a kicsi ormánsági falut, környékét, a szülőházat, az egykori iskolát, elmondta mindazt, amit tudnak Nagy Sándorról, családjáról, idézett azoktól, akik valamikor találkoztak vele, és beszámolt az em-

léktábla avatása ünnepségeről is. Tiszteletre méltó, ahogy igyekeznek megőrizni, ápolni híres szülöttük emlékét.

Az ebédszünetben a megjelentek megtekintették a kiállítást, amelyet az OPKM munkatársa, Dömsödy Andrea (a tanítványok tanítványa) rendezett. Az egyik tárlóban kaptak helyet Nagy Sándor tankönyvei, a másikba a professzor halála után megjelent Nagy Sándor Iskola didaktikakönyvei és a róla szóló későbbi írások kerültek. Két állványon képek jelenítették meg a múltat.

A II. blokk: Nagy Sándor didaktikája és annak hatásai

Schaffhauser Franz *Nagy Sándor didaktikájának filozófiai alapjait* elemezte. A munkáit áttekintve megállapította, hogy a professzor úr szellemi útja az ideológia rabságában keserűen megtapasztalt szorítástól a filozófiai-szakmai meggyőződés erősödésén át a revelációként megélt pedagógiai realizmusig vezetett. Didaktikájában konkrét filozófiai alapul előbb a visszatükrözés-elmélet szolgált, ezt váltotta később a tudományosság és a tudásközvetítés fenomenológiai-hermeneutikai, realista-konstruktivista felfogása. A szellemi úton mindvégig a pedagógiai humanizmus vörös fonala húzódik.

M. Nádasi Mária az *Akkor most „hogyan”? – Az oktatáselmélet egy alapfogalmáról* című előadásában bemutatta a pályájának kezdetén Nagy Sándortól kapott kutatási témájának, „az egységesség – differenciálás – adaptivitás egysége, az oktatás szervezési módjai”-nak keletkezéstörténetét, benne a Nagy Sándor-didaktika/didaktikák és professzor úr szerepét. Olykor személyes hangvételő volt a megrajzolt út, ahogy eljutott a mai álláspontjához. Végül megfogalmazta a jelent: „*az egységesség, a differenciáltság, az adaptivitás szemléletmódjának érvényesítése más tennivalókat jelenthet attól függően, hogy zárt vagy nyílt oktatásban, vagy zárt oktatásban a nyílt oktatás elemeinek megvalósítására vállalkozunk*”. Így „*az iskola félelemmentes hely, szívesen vállalt ... színtér*” lehet. Reméli, hogy ehhez az eredményhez elnyerné „Nagy Sándor jóváhagyását”.

Réthy Endréné *Párhuzamosok találkozása az oktatási folyamat feltárásakor* című előadásában Nagy Sándor 1967-es, „fehér” didaktikájából az oktatási folyamatról szóló fejezete és Jerome S. Bruner 1965-ös munkája komparatív elemzésére vállalkozott. Először végigkövette a kortársak életrajzi azonosságait és különbségeit, majd a két írásmű tartalmi összehasonlítása következett. Összegzésként megállapította, hogy „*Nagy Sándor oktatási folyamatra vonatkozó elvi, elméleti megállapításai Bruner amerikai szerző munkájával összevetve is megállják helyüket*”.

Ollé János (a tanítványok tanítványa) *Az oktatási módszer értelmezésének változása Nagy Sándor didaktikájában* címet adta az előadásának. Nagy Sándor összes didaktikakönyvének vonatkozó részét elemezve megvizsgálta didaktikai modelljeinek fejlődését a módszerekre fókuszálva, végigkövette a módszer fogalmának, felosztásának változását. Többször utalt a Falus-féle didaktikakönyvekben megje-

lent újdonságokra is. Konklúzióként megfogalmazta, hogy „*Az oktatási módszerek a 20. század második felének didaktikai modelljeiben szinte kivétel nélkül alapvető kategóriafogalomként jelennek meg, ezáltal a fejlődésük értelmező elemzése lehetőségét ad a modellek közvetett áttekintésére is.*”

Petriné Feyér Judit a *Nagy Sándor a taneszközökről* című előadásában áttekintést adott arról, hogyan foglalkozott a didaktikakönyveiben a taneszközökkel, hogyan változott, bővült, tágult a téma, hogyan követte a technika fejlődését. A '80-as években a professzor úr érdeklődése az oktatástechnológia irányába fordult, három kiadványa jelent meg ebben a témában. Az írásokból kiemelte a taneszközökkel kapcsolatban megfogalmazott jövőt, és megvizsgálta néhány közelmúltban megjelent munkákból idézve, mi valósult meg belőle, hová jutottunk a 21. század második évtizedében. Megállapította, hogy az új technikai eszközök megjelentek az iskolákban is, „*tudatos felhasználásuk, beépítésük a pedagógiai folyamatba folyamatos kihívást jelent a pedagógiai gyakorlat és a neveléstudomány számára*”.

Adermann Gizella (Pécs) előadásának címe *Nagy Sándor nézőpontjának változása a tanulók teljesítményének méréséről és értékeléséről 1967 és 1993 között* volt. Az 1967-ben megjelent *Didaktika* című könyvétől kezdve emelt ki részleteket a professzor elveiből és gondolataiból a tanulási teljesítmények értékelése kapcsán. Bemutatta, hogyan tágult és vált egyre komplexebbé az értékeléssel kapcsolatos gondolatkör. Ezután bemutatott néhány epizódot saját értékelő megoldásaiból, utalva arra, hogyan hatott rá a professzora munkássága.

A **III. blokk**ban Nagy Sándor-tanítványok beszélgettek mesterükről, a tudósról, a didaktika professzoráról, a tanárról, a tanszékvezetőről, az emberről, felidézve számos meghatározó személyes emléket.

Az előadások szövegét emlékkötetbe foglalva minden résztvevő megkapta. Ebbe bekerültek Petriné Feyér Judit – Szabolcs Éva: *Nagy Sándor* és Szilágyi Erzsébet – Varga Kovács Amarilla: *Nagy Sándor pedagógiai publikációi* című munkák is, ezeket a Magyar Pedagógusok sorozatban az OPKM korábban 1999-ben már megjelentette. Dömsödy Andrea: *Nagy Sándorról szóló publikációk (időrendben)* című összeállítását zárja a kiadványt. (Falus Iván – Kálmán Orsolya /szerk., 2016/: *Nagy Sándor nyomdokain*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.)

Az emlékezők létrehoztak egy honlapot is: *Nagy Sándor emlékdal – Tisztelet a didaktika professzorának*- nagysandor.didaktika.hu -kapcsolat: domsody.andrea@opkm.hu.

Zalátán emlékszobát terveznek kialakítani Nagy Sándor hagyatékából.

A centenáriumi emlékezések sorát 2016 november 10-én Nagykőrösön a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképzői Főiskolai Karán – az egykori alma materben – egy konferencia keretében újabb emléktáblaavatás zárta.

Petriné Feyér Judit

Reformáció és iskolakultúra¹

Vocem prego – így kérnek szólást a Presestől a miskolci egyetemi szakestélyeken, ahol az egykori selmeci diákszokásokat ma is elevenen gyakorolják. Ez a tisztség ugyan nem szerepel Bajkó Mátyás alapművében (a protestáns diákélet tanulmányozói számára, mondhatni, a kis „sola scripturában”, a Kollégiumi iskolakultúránk című, 1976-ban megjelent könyvében). Nincs megemlítve az Etalon szerepe sem, akinek az a dolga, hogy az elnök felszólítására időnként elmondjon egy nyelvtörőt, s ha nem akad el a nehéz szövegben, akkor még teletölthetők a poharak, de ha az Etalon nyelve már nem szolgál jól (véltetően hasonlóképp a többi jókedvű diák állapotához), akkor az elnök véget vet az italozásnak.

De a kollégiumi létben kialakult szerepkörök mindegyikéről – mint az iskolakultúra részéről, ma így mondanánk: a „tanulói részvétel” szerepköreiről – gazdagon informálódhatunk az említett kötetből (seniortól a contrascribán, az oconomuson, collegán, vigilén, apparitoron át a calefactorig). Megerősítem: Bajkó Mátyás életműve, kollégiumkutatásai a hazai neveléstörténetben a Fináczy utáni nemzedék meghatározó eleme (tán Mészáros Istvánnal osztozik e poszton). S ha Bajkó életművében a neveléstörténet és a komparatisztika egybefonódását értékeli az utókor, akkor kötelességem jelezni, hogy a Bajkó utáni korszak jeles kutató személyisége (egykori tanítványom a miskolci egyetemen), Ugrai János – Karády Viktor nyomán – a történeti szociológiát ötvözi a klasszikus neveléstörténeti diskurzussal fontos kollégiumtörténeti munkáiban.

De előadásomban ama bizonyos, „igazi” Sola Scripturáról kívánok szólni. A Bajkó-életműre emlékezéstől nem idegen, hogy a reformáció 500. évfordulójának előestéjén ebben az összefüggésben helyezzük el a „protestáns iskolakultúrát”. (Ismételten megjegyezve: az „Iskolakultúra” szó Bajkó remek leleménye, az ő terminusa él ma folyóiratcímként, de az iskoláról szóló komplex gondolkodás kiindulópontjaként is. Soha nagyobb elégtétel az utókortól: egy terminus technicus, amely folyamatos része marad a szaktudományi diskurzusnak!)

Miben látom a reformáció pedagógiai, nevelésügyi üzenetét? Ezt próbálom sorba venni.²

- Először is az „evilági létben” való helytállás normája (mely valóban kopernikuszi fordulat az egyén küldetéséről alkotott gondolkodásmódban a „siralomvölgy”-felfogást követően).
- A Teremtővel alakítható közvetlen – mondhatni, a „mediátorokat” kiiktató – viszony, párbeszéd lehetősége, amely felelősség-etika szempontjából, számunk-

¹ Referátum a debreceni Bajkó Mátyás-emlékülésen 2016. szeptember 18-án.

² Nem szólok iskolaszervezeti, tantervi kérdésekről, még a metodikai innovációkat sem érintem, pedig Melanchton két alapelve, az Exemplatio és a Repetitio (utánzás és ismétlés) érdekes következtetésekre vezetne.

ra az „erkölcsi nevelés” szempontjából jelenthetett újat (gondoljunk csak a 20. századi Ady szép versére, A Sión hegy alatt címűre).

- A Szentírás olvasásának kötelessége és lehetősége - természetesen a modern nemzeti irodalmi anyanyelvek kialakulása,
- s ezzel szorosan összefüggően Apáczaival szólva: „az „iskolák felettébb szükségese volt”.³
- Az sem közömbös, hogy a „mindenkinek” szükséges és lehetséges iskola gondolata jelent meg a reformációval. Ezt az oktatáspolitikailag a végsőkéig demokratikus normát alapvetően Comeniustól ismerjük és hagyományozzuk. Az Isten előtti egyenlőségből következő iskolakép és a hozzá tartozó, általános eredményt ígérő didaktika szorosan idetartozik.
- Mindehhez pedig alkalmas „iskolakultúra” kívántatik.

Nos, ez az „iskolakultúra” valósult meg a protestáns kollégiumokban. Melynek lényege – puritán szigoros legendás derűje mellett – abban a bizonyos Apáczai-mondatban rejtezik, hogy „a tanulók és tanárok rendezett társulása”. Mint ismeretes, e kollégiumokban nem volt éles választóvonal tanár és diák között. A fent leírt szerepek felelősséghez, a részvétel élményéhez juttatták a diákokat (miközben a szó szoros értelmében játszva elsajátították a minta, a Római Köztársaság tisztviselőinek szerepeit is). De legalább ennyire fontos a „kollégium” („együtt tanulás”) fogalomból adódóan az együttélés egy fedél alatt, az akadémista diákok tanári szerepköre, a professzorokkal (ahogyan a jeles Jókai-regényből – A nagyenyedi két fűzfa – tudjuk: a professzor urak leánykáival) való szorosabb együttlét lehetősége.

A diákélet más elemei is részei ennek az iskolakultúrának. Az emlegetett selmeci-miskolci hagyomány is, a másik Jókai-kötetből (És mégis mozog a föld) ismert „Csittvári krónika” története is idetartozik.

S idetartozik mindaz, amit a „korán jött reformpedagógustól”, Csokonai Vitéz Mihálytól tanulhatunk: a drámapedagógia elődjeként számon tartható diákszínjátástól a nevezetes „nagyerdei pipázást” kis túlzással az erdei iskola archetipusának tekinthetjük.

S bár funkciójáról megoszlanak az álláspontok, de a pataki Pántzél vármegyét (Kövy professzor innovációját) is, mert ezt a „projekt-módszert” is e kultúra részeként tekintjük. (Bajkó a „politikai szocializáció” részeként tartja számon – erre hajlok magam is –, Ugrai a „jogi oktatás” hatékony módszerének.) S a folytatás? A Szemere Bertalan nevével fémjelzett Nándor megye? Az „iskola-köztársaságok” egyik előképe?

Sok okunk van tehát figyelni a jeles évfordulóra.

Trencsényi László

³ Az iskolarendszer hálózatosodása a reformáció kihívására létrejött ellenreformációval együtt (Heller Ágnes szavaival: e „viszonylagos pluralizmusban” szorosan idesorolható. Megértették a keresztény felekezetek, hogy máglyákkal mégiscsak nehezebb új lelkeket toborozni a vallott igének, mint tudással, tanítással. A lelkekért zajló küzdelem színtere az iskola lett.

Emlékbeszéd¹

170 évvel ezelőtt született dr. Kiss Áron

I.

Az 1845. június 21-én, a Szatmár vármegyei Porcsalmán született Kiss Áron neve elsősorban a közösségek hagyományos, szóbeli hagyományait kutató, őrző, feltáró és korszerűen tovább örökítő folklorisztika neves tudósi jóvoltából maradt fenn a halálát követő évtizedekben.

Pedagógiai, iskola-, és igen színes közösségteremtő munkássága – fura módon –, csak ezt követően, s többszöri nekirugaszkodással kezdett feltárulni a honi művelődéstörténet elmúlt évszázadainak folyamában szemlélve az elmúlt három és fél évtized során. S ugyanennek a személyiségnek még hányféle alkotói oldala, olvasata van, volna, lehetne!? Pedig egy és ugyanaz a személyiség!

A pedagógus: már pataki diákként nála fiatalabbak óraadója, majd gazdag családok gyermekeinek házi nevelője; igazgató-tanár Nagyköros református képzőjében; nyári tanár- és tanító-továbbképzések szervezője, lebonyolítója; tanár: leendő és már gyakorló tanárok, tanítók nevelője a pedagógia és a magyar nyelv stúdiumaiban; végül igazgatója a Paedagogiumból kivált és átalakított Budai Tanítóképzőnek.

A tankönyvszerző: egymaga és tudós-gyakorló tanártársakkal együtt 26 önálló mű szerzője, (divatos szóval:) alkotó szerkesztője; német, svájci és francia kollégák munkáinak magyarítója, s ha megfelelt, szellemük gyakorlati adaptálója.

Közel 200 neveléstörténeti, -elméleti és gyakorlati vonatkozású cikk publikálója. Szépiró: mesék, verses történetek alkotója. Szerkesztő: a ma is legendás Néptanítók Lapja szerkesztője, segédje csaknem két évtizedig.

Az ötvösi első és átfogó, szigorúan következetes, alulról felfelé építkező, gyermek érték-centrikus nevelési elveken alapuló intézményrendszer csendes, szorgalmas munkása. Miniszterekkel, államtitkárokkal együtt formálja a célszerű eszméknek; az új és nagyszerű elgondolásoknak: a Pedagógiai Könyvtárnak, a Tanszermúzeumnak. Tagja az Országos Köznevelési Tanácsnak. Lelkes szervezője a Magyar Paedagogiai Társaságnak; nevét ott találjuk a Magyarországi Néprajzi Társaság alapítói között. A Tanítók Országos Árvaháza alapjának gyarapítója, s élete utolsó másfél évtizedében a szétesett családok züllésveszélybe került gyermekei megmentése érdekében létrehozta a nevelőintézeteket segítő Nagypénteki Református Társaságot. Családi és felekezeti tradíciók révén apósa, Török Pál püspök szellemi intenciója nyomán többedmagával kitartó munkával létrehozta az önálló Budai Református Egyházat.

Sok-sok más mellett, immár jó 130 évvel ezelőtt, 1883 forró nyarán az Országos

¹ Elhangzottak 2015. június 18-án az éves Pro Ludo Délután alkalmával a Virányosi Községi Házban (Budapest, XII. kerület, Szarvas Gábor u. 8/c.)

Képviselési Tanítógyűlésen elmondja híres, Tegyük a játékot közüggé!... kezdetű felszólalását.

A nyomában járó utókornak persze bőven akadt és akad dolga-gondja minden napra, még ezen a már új évezred akár csak indító évtizedeiben. Jó volna, ha a Kiss Áronok módszere, világ- és valóságlátása – korszerű módon, nyelvezettel persze – átsugározhatna egy olyan szellemi szöveten, amely bár használatba nem igen került, meg mégsem fakult. Igaz, szép ezt mondani, elgondolni, mint körbejárni és beletúrni értékeibe a hasznos válogatás önző céljával; magunknak okulásul, a még meg nem születetteknek ismét összerakni, rendszerezni. Kiss Áron, Kiss Áronék, a Kiss Áronok ezt saját korukban sem gondolták másképp, s mégis ők maradtak/váltak a tucat-felfogástól idegen: másképp gondolkodókká.

Kiss Áronnak, a pedagógusnak 1995-ben innen nem messze emléktáblát avatunk, s megkezdődött baráti-szakmai emléküléseink sora. Atyjának, a szintén Áron néven ismert lelkésznek, a legendás tiszántúli református püspöknek és kisebbik fiának a szülőfalu, Porcsalma, – többek között – nemes anyagból vert szobrokkal állított nagyszerű emléket. Szellemüket a gyülekezet és a szatmári település iskolája állandóan, nem csupán ünneplőbe bújva őrzi.

Jó néhányan vagyunk (itt is), akik úgy véljük, ismét ideje van a példá(k)ból való építkezésnek, de nem a magunk megörökítése végett. A játék és a játszás szép, mert sokértelmű tartományainak szorgalmas és következetes átadása a kisiskolák mindennapjaiba, s az ezt közvetítő, közvetíteni tudó és akaró pedagógusok értő képzése; ismeretük tárházának gazdagítása egymás szomszédolása révén.

A játék és a játszás, az azt birtokló (nem kisajátító) ember, a felkészült és sokoldalúan képzett felnőtt gyógyító szerepének minél szélesebb körű, és a gyermek helyzetéhez differenciáltan igazodó erősítése a feladatunk. Közhasznú „játékpatikák”, nem csak luxusfizetős vagy hétvégi „terápiás” kurzusok működtetése. Az ezredfordulón meghirdetett Helyet a gyermekeknek! szlogen alatt legyen tere-helye minden nemű és állapotú gyermeknek; legyen helye a nyilvánosság terein a – raktárakban évek óta csak gyűlő és rozsdásodó – kerekesszékeknek, mászó- és fogódzó karoknak, amelyek biztonságot adnak, akárcsak a jól és felelősen megalkotott játékszerek.

Igen, ezekben az években is tegyük a játékot közüggé, ezzel persze nem lefokozva a valóság komollyá nagyított szakaszait. Úgy vélhetjük, mindez csak emelheti közérzésünk és lelki kondíciónk sokszor gyatra és kishitű állapotát most, főképpen egy újabb világképváltság észrevétlen küszöbén.

Lehet, ezt nálunk jobban látják a mai óvó- és tanító/tanárjelöltek; a test és a lélek sajátos egységének leendő tanulmányozói és építői. Adjunk hát nekik is helyet, esélyt, lehetőséget, hogy általuk legyen közüggé a Kiss Áron és nagyszerű kortársai (Gönczy Pál, Gyertyánffy István, vagy testvérébátyja, Kiss Kálmán vagy György Aladár) egymásba fonódó szellemisége, az összeműködés példái.

Kapjanak ösztön- és pályadíjat, önálló feladatot nem csak egy félévre, hosszabb

időre itthon és a nagyvilágban egyaránt. Az Akadémia és/vagy területi-tematikus bizottságai kebelében folytathatóak és szélesebb körben népszerűsíthetők lehetnének azok a jeles magyar élettani kutatások, amelyek a játék és a játékos ember mibenlétét kitartóan vizsgálják, kutatják. Milyen fontos volna ezek publikálása, hogy jobban megérthessük az átlagostól bármilyen irányban eltérő gyermeki és felnőtt játék-viselkedés alakulásának jellegzetességeit, netán törvényszerűségeit, és így tovább.

Szakmai „civilkedésünk” fórumai adottak, ilyen ez a mostani is. Időt, alkalmat szeretnénk teremteni ahhoz is, hogy az ebben hajlandóságot érzők és vállalók öszszegyüljenek, s mindennek érdekében egy célszerűen vállalható programot fogalmazzanak meg belátható időn belül. Olyat, amely a 170 és a 200 évvel ezelőtt született két Kiss Áron emlékét újabb, s a továbbhaladáshoz inkább támasztékul használatos mérföldkönek tekinti és tudja.

Kriston Vízi József

II.

Ugyan a budaörsi-kamaraerdei Erzsébet-otthon története okán a gyermekvédelemnek is hőroza lenne, az OPKM tansermúzeuma alapítóját tisztelné, a budai tanítóképző a jeles igazgatót, magam is a Magyar Paedagógiai Társaság egykori alapítóinak egyikét, titkárát emlegetem Kiss Áronra gondolva, a mai rendezvényen mégiscsak a játék jeles személyiségét ide idézve. Pedagógus? Néprajzos etnográfus? Mint a társaságalapítóknak csaknem mindegyike, valóságos polihisztor volt. A többiek is szépírók, műfordítók, irodalomtörténészek, klasszika-filológusok, matematikusok tanítói, tanári, intézményalapítói munkásságuk mellett. Gondoljunk Heinrich Gusztávra, Ponory Thewrewk Emil, Mosdóssy Imre, Alexander Bernát, Badics Ferenc, Beöthy Zsolt és mások sokoldalú munkásságára. Gazdag pályájuk, hivatásuk egy részélt áldozták azért, hogy a 19. századvégi modernizációs hullámban a pedagógiának is legyen – annyi más ekkor létrehozott egyesület mellett – saját tudós társasága, hogy tudósközösségükben kikristályosodjék Schneller, Kármán, Fináczy nyelvén, tollán az, amit alapvetően a modern magyar neveléstudománynak nevezünk. De az alapítók másik körét is szóbahozhatjuk Kiss Áron ürügyén. Legyen példánk Verédy Károly, aki a pedagógus turisták egyesületének is alapító elnöke volt ugyanakkor. „Szakmai civilkedés” – mondta kedvesen a konferencián a muzeológus-néprajzos Kriston Vízi József. Ha már a Magyar Gyermekjáték-gyűjtemény jeles szerkesztőjére emlékezünk (a kötet 1891-ben jelent meg), akkor mégiscsak egy „gyermekjáték” jut eszünkbe, mint a korszellem tükre: a Pál utcaiak egyletesdije. Nem került a kötetbe, hiszen a Kiss Áron-i felhívás nyomán a jegyzők, bírók és polgármesterek a „huszonharmadik órában” a néphagyomány játékait gyűjtötték, a modernizálódó, városiasodó város újfajta közösségi játékaira kevésse figyeltek, bár a gorombábbik játék, a gyerekhalállal végződő grundbéli csaták ke-

gyetlen világát, a „katonásdit”, nyilván tartalmazták (gondoljunk akár Móra Kucó királyára is). Tehát a gyors – nem is ellentmondás nélküli – polgárosodás egyik indikátora a „szakmai civilkedés”, s e körben a 100 fős ‘akadémiai elven’ létrejött Magyar Paedagogiai Társaság megalakítása. Ebben a tiszteletre méltó körben ügködött tehát Kiss Áron is, s ebben a világban jelent meg a Gyermekjáték-gyűjtemény. Ennek is van több tanulsága. Képzeld el, a szerkesztő-tudós felhívására minden magyarországi település felelős személyisége (jegyző, bíró, tanító, iskolaigazgató, polgármester) vette a fáradságot, és gyűjtötte-küldte az információt. Mikor volt, mikor lesz hasonló összefogás? Tán a televízió emlékezetes hetvenes-évekbeli Csepű-lapu gongyola műsorfolyama volt ilyen annak idején. Lám, az erdélyiek is már inkább a gyerekekre, iskolásokra bízta – az ő játékkukká tették – egy évtizeddel később a népi növénynevek összegyűjtését, az Ezerjófű-akcióban. De tán még fontosabb: a játékgyűjteményt a szerkesztő a korabeli iskola modernizációjára ajánlotta, szakasztott úgy, mint éppen húsz esztendeje a Nemzeti Alap-tanterv (NAT) első változatának tudós készítői, akik „modernizációs tartalomként” helyezték az iskolai kánonba – ezúttal a báb, a dráma, a tánc, a háztartástan és az információs és kommunikációs technológia (IKT) mellé – a hagyományismeretet. Jól gondolta Kiss Áron is, s jól gondolták a NAT-írók is: a hagyományok kreatív újrajátszása fontos eszköze lehet – ma is – az iskola oly kívánatos megújításának. Kreatív újrajátszás? Ezt tette a Magyar Pedagógiai Társaság is 2015 júniusában hagyományos Staféta-táborában. Kiosztottuk a fenti ‘alapító atyák’, s a kevesebb ‘alapító anyák’ szerepét egymás között. Dramatikus improvizációban rekonstruáltuk a 125 év előtti ünnepi pillanatot, s e pillanatot megelőző érdekes vitákat. Neveléstudomány kollégánk szigorú szemmel figyelte a játékot, s koppantott, amikor bántóan-félrevezetően anakronisztikus megnyilvánulásokat tapasztalt. (Szakértői játéknak nevezi ezt a drámapedagógia).

Trencsényi László

KÖNYVISMERTETÉSEK

Comenius és szellemi örökösei. Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 2015. 320 o. (Bibliotheca Comeniana XVIII.) – E kötet is, mint az előző tizenhét, a Magyar Comenius Társaság kiadványa, amely a tervek, elvek és a gyakorlat alapján elsősorban a hazai művelődéstörténet és a pedagógia tanulmányozását szolgálja. Így társaságunk nemcsak névadónk életművével foglalkozik, hanem tekint számos más tudományra, művészeti ágra is. Például természetszerűen adódott, hogy Rembrandt, a 17. század másik óriása is vizsgálódási témája lett Fodorné Nagy Sarolta tagtársunknak. A kötet borítóján éppen a nagy festő munkája látható, amelyről előbb Karel Chytil cseh történész tételezte fel, hogy Comenius arcképe lehet az 1665 körüli időből. 2005-ben Ernst van de Wetering, Rembrandt műveinek szakértője megállapította, hogy igazolható e vélekedés. Van tehát hiteles arcképe Comeniusnak.

A 2016-os évtől már digitalizáltan is megjelenik a kötet, amelyet akár évkönyvnek is tekinthetünk, bár ebben az esztendőben, 2015-ben az előző két év írásait, előadásait tartalmazza, amelynek a konferenciáit névadónk születésnapja körüli időpontban minden év novemberében tartjuk. A szerkesztő bizottságban társaságunk elnöke, Földy Ferenc, alelnöke, Koncz Gábor és Kováts Dániel szerkesztő végezték el a feladatot. Négy szerkezeti egységbe sorolták be az előző két év gazdag anyagát.

I. Az életművel két írás foglalkozik: Comenius és magyarországi munkatársainak kapcsolatát tárja fel Kiss Endre József, Halászi Aladár pedig Comenius érvelési rendszerét elemzi. Vozdvizsenszkij Vagyim a szellemi örökösök közül Csizsevskij munkásságát, szerepét taglalja. Ebben a szerkezeti egységben következnek az iskolateremtőkről szóló írások: Árvay Józsefről, a sárospataki tanítóképző alapító igazgatójáról Kézi Erzsébet méltatását olvashatjuk, Mátyás Ernő tudós professzorról Fodor Ferenc elemzése szól a két világháború közti időkből. E tanulmányokon túl megismerhetjük az egi tanítóképző történetét Bodosi Béla írása alapján, az iskolateremtő miskolci Tóth Pál alakját, munkásságát Kornyané Szoboszlai Ágnes idézi föl. Kaffka Margit iskoláiról is sokat megtudhatunk Jaskóné Gácsi Mariától. N. Lakatos Zoltán bemutatja a miskolci evangélikus tanítóképző sok akadállyal küzdő útját. Az Eszterházy Károly Főiskola szervezeti keretébe tagozódott Comenius Karról szoltak Hauser Zoltán és Kelemen Judit, Bolvári-Takács Gábor pedig a sokszor idézett és csodált pataki szellemiség kisugárzásáról értekezik.

A fenti tartalmi egység a 2013-as év munkáit fogja össze, míg a következő esztendő opusait a II. szerkezeti egység. E rész címe utal az előre megadott irányra, tematikára: Comenius és a művészetek. Az Orbis Pictus méltán lett témája két tagtársunknak is, hiszen a 17. századi nagy előd kiváló grafikusként tervezte, rajzolta a képeket, amelyeket Vitéz Ferenc elemzett Comenius és a grafika címmel,

míg Molnárné Ötvös Tünde a vizuális közlési módok valláspedagógiai vonatkozásait emelte ki. Halászi Aladár a tudomány és a művészet határmezsgyéjéről értekezett, Fodorné Nagy Sarolta pedig a Biblia és Rembrandt kapcsolatáról írt. Az ő dolgozatában olvashatjuk azt a mondatot, amely képszerűségével elvont dolgot látat: „Rembrandt ecsettel prédikált”. A két nagy alkotót nemcsak kortársi mivoltuk, amszterdami találkozásuk, festő és modell kapcsolatuk köti össze, hanem a barokk mély vallásosságának hatása is.

Kelemen Judit a Comenius Főiskolai Kar művészeti nevelését, Csatlósné Komáromi Katalin a sárospataki Művelődés Háza művészeti tevékenységét, Jászter Beáta pedig a Zempléni Televízió ez irányú munkáját taglalja. Kováts Dániel Társaságunk egyik alapító tagjáról, Bakos Józsefről írt könyvet ismertetett (Szeccsó Károly a szerző), Tusnád László Kováts Dániel Sárospatakról szóló írásainak gyűjteményét mutatta be.

A III. szerkezeti egységben az Emlékezés és laudáció kapott helyet. Itt a jeles személyiségekről és a közelmúltban elhunyt tagtársaink munkásságáról szóló írások olvashatók, amelyekben művelődéstörténeti adalékok, Sárospatakhoz is kapcsolható életutak rajzolódnak ki. Kováts Dániel Vályi Andrászt idézte föl, akire születésének 250. évfordulója alkalmából emlékezett, mint az első anyanyelv-pedagógusra. Földyné Asztalos Adrienne Egressy Bénit méltatta 200. születésnapja alkalmából. A másik, szintén 200 éve született pataki diákot, Erdélyi Jánost, Dienes Dénes mutatta be. Kiss Endre József a 150 éve elhunyt Fáy Andrásra emlékezett, Földy Ferenc a 100 éve született Kődöböcz Józsefet, a tanítók tanítóját, a tudós pedagógust, életművét ismertette. Koncz Gábor édesapjára, Koncz Sándorra, a neves pataki teológus professzorra emlékezett 100. születésnapja alkalmából, mint ahogyan idézte a szintén 100 éve született Vatai Lászlót is. Bertha Zoltán festőművészt Vitéz Ferenc, Makovecz Imre építőművészt Kiss József választotta írása témájaként. Deme László nyelvészprofesszort, a neves pataki diákot Kováts Dániel, Gönczy Ákost, társaságunk alapító tagját, jegyzőjét R. Toma Kornélia idézte föl előadásában, Fehér Erzsébetet, társaságunk másik alapító tagját, neveléstörténészt Feróné Komolay Anikó méltatta.

A IV., befejező rész, a társaságunk életéből vett dokumentumok, események helye. Az elhunyt díszelnökünk, R. Várkonyi Ágnes akadémikus emlékét és Patakhoz kötődését taglalja Földy Ferenc. Kiemeli, hogy az 1986-ban megalakult társaságunk alapító tagját 2010-ben díszelnökünké választottuk. Összejöveteleinkre egészségi állapotától függően eljárt, előadott, írt a Bibliotheca Comenianaba. Társaságunk kitüntetéssel is megtisztelte, elismerve igen hasznos, példaadó tevékenységét. Kiemelve említi a 2011-ben elmondott nagy sikerű beszédét, amelyet a Református Kollégium Nagykönyvtárában rendezett kiállítás megnyitójaként mondott el R. Várkonyi Ágnes. E fejezet a többi, társaságunk összejövetelein elmondott beszédét, a Bibliotheca Comenianában megjelent írásait is felsorolja. Ezt követően végül beszámoló szól a 2011-től 2014-ig tartó időszak munkájáról, az évenként megjelölt

tematikáról: 2012-ben Comenius és a jövő; 2013-ban Comenius szellemi örökösei; 2014-ben Comenius és a művészet. A legvégén a társaság alapszabálya olvasható. A Halászi Aladár Comeniust idézve című szonettjével kezdődő kötet a Magyar Comenius Társaság örökös tagjai névsorával záródik.

Halászi Aladár

* * *

Kurucz Rózsa: *A Montessori-pedagógia fejlődéstörténete nemzetközi kitekintéssel*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 2015. 244 o. – Újabb tudományos igényű kiadvány megjelenésével gazdagította Kurucz Rózsa, a kortárs hazai pedagógia reprezentánsa a neveléstörténet „kincsesárát”. A szerző az osztrák, az olasz, a német, a holland, a spanyol és a magyar nevelésügyben megkülönböztetett szerepet játszó reformpedagógiai irányzat neves kutatója, Maria Montessori pedagógiájával számos tanulmányában, továbbá 1994-ben megjelent kandidátusi értekezésében is foglalkozott. Montessori hazánkban az 1910-es évektől elterjedt, a természettudományi, az orvostudományi, a gyógypedagógiai, továbbá az antropológiai alapokon nyugvó reformpedagógiai gondolkodás képviselője volt.

A szerző művének célja Maria Montessori életművének a társadalom- és tudománytörténeti háttér ismeretében, kibontakozásaiban, változásaiban való bemutatása, továbbá a Montessori-pedagógia nemzetközi kontextusban való elemzése. A könyv szimbolikus címe Kék pedagógia – Blaue Pedagogik. A kék az intelligencia, a harmónia, a nyugalom, a meditáció, a csend, a béke színbeli kifejezése, a „kék pedagógia” a Montessori-pedagógiát fémjelző szemléletet, a béke pedagógiát jelképezi.

A téma háttére tanulmányozása érdekében a szerző a hét fejezetből álló művét a 19. században megújuló Itália történetének, az olasz egységet célzó Risorgimento mozgalmanak, továbbá az egyes olasz tartományok története rövid bemutatásával indítja.

Egy útinapló tükrében, Wesselényi Polixenia (1801-1878) bárónő Olaszthoni és schweitzzi utazás című útinaplójának tanulmányozását követve ad ismertetést az első itáliai kisdedővó intézetekről. Az elsőt Cremonában alapították 1827-ben. Az Itália földjén alapított kisdedővó intézetek létrehozásában jelentős szerepet töltött be a magyar óvodai nevelés megteremtője, Brunszvik Teréz (1775-1861), aki az európai jószolgálati körútja során próbált híveket, támogatókat toborozni óvodák alapítására. Az olaszthoni óvodákban az erkölcsi és a vallásos nevelést helyezték előtérbe, és nagy gondot fordítottak az egészséges életmódra, a testi, a zenei, valamint az értelmi nevelésre.

Az itáliai nevelés jelentős egyénisége Don Bosco (1815-1888) szaléziánus szerzetes volt, aki a maga köré gyűjtött szegény gyermekeknek szállást adott, együtt énekelt, imádkozott velük, szakmára taníttatta őket. Az ő pedagógiai öröksége, a

bizalomra épülő, szeretettel irányított nevelés, az öröm és a vidámság légkörében működő és kiteljesedő emberalakító pedagógiai programja hatott Maria Montessori pedagógiai rendszerére is.

A történelmi Magyarország első „kisgyermek menhelyét”, az „Asilo di Carita per l' Infanzia”-t 1841-ben Fiumében alapították. Egyik alapítója és fővédnöke a Tolna megyei illetőségű Csapó Ida volt. A fiumei óvoda foglalkozási rendje, az Orario, Magyarország első emberbarát gyermekmenhelyének pedagógiai dokumentuma.

Az olasz nemzeti egység kialakulásának időszakában számos nevelőintézetet nyitottak, gomba módra szaporodtak a tanáregyesületek, és fellendült a pedagógiai szakajtó is. Az olasz királyságban Piemont szorgalmazására megalkották az elemi népoktatást kötelezővé tevő Casati-törvényt. A 20. század elején Európa-szerte a gyermeki szabadság kibontakoztatását és az önkibontakoztatás megnyilvánulását szorgalmazó reformpedagógiai törekvések jelentős mértékben hatottak az olasz pedagógiát átértékelő filantróp személyekre és pedagógusokra, így Maria Montessori tevékenységére is. Montessori számára elsődleges inspirációs forrásként nagybátyja, a neves geológus-tudós, Antonio Stoppani (1824-1891) az *Il Bel Paese* (A gyönyörű ország) című, a gyermekek számára esti olvasmányoknak szánt műve volt. A korabeli nevelés két fontos problémaköre a gyermekmunka eltörléséért való küzdelem, továbbá az analfabetizmus felszámolása volt. A szerző a 19. és a 20. század fordulóján alakult első olasz honi reformiskolák között említi az Agazzi nővérek Atyai iskoláinak, továbbá az Angelo és Anna Celli által alapított „kunyhó” iskolákat, ahol az iskola nevelési programjában a malária megelőzésére irányuló nevelés is szerepelt. A Franchetti házaspár által 1901-ben alapított iskolák nevelési célkitűzéseiben a természettudományokra, a kísérletekre alapozott koncepció volt jellemző. Maria Baschetti a béke, a nyugalom és a derű megvalósítását célzó nevelési módszereiben elsőként alkalmazta a Montessori pedagógia elveit. A reformiskolák oktatási-nevelési koncepcióit a nőmozgalom számos képviselője is támogatta.

A könyv három utolsó fejezete a Montessori-pedagógia tudományos háttérének és összefüggéseinek megvilágításával foglalkozik. Maria Montessori orvos, tudós, kutató, antropológus, pedagógus és gyógypedagógus volt, aki szisztematikus kutatómunkával tárta fel a gyermek szükségleteit és vizsgálta a lelki elnyomás hátterében rejlő okokat is. A római egyetem pszichiátriai karának asszisztenseként férjével, G. F. Montessori professzorral dolgozták ki az értelmi fogyatékos gyermekek nevelőinek képzési rendszerét. Elementáris erővel hatott az orvosnőre E. O. Seugin. Az ő módszereit követve fogalmazta meg pedagógiájának következő alapmotívumait: az egyéni aktivitás fontossága, a kéz, a motorikum jelentősége, a manuális tevékenység beszédprodukcióval való koordinálása, az érzékszervek fejlesztése speciális eszközökkel.

Maria Montessori G. Sergi professzor, a római egyetem pszichológiai laboratóriumának alapítója, az olasz tudományos pszichológia és antropológia kiemel-

kedő képviselője javaslatára végzett több szempontú antropometriai kutatásokat. Montessori szerint a nevelés titka megfigyelni, felfedezni és az „istenit” felismerni a gyermekben. A nevelő-gyermek kapcsolatban a szabad gyermek önmaga vezetője. Montessori pedagógiájára nagy hatást gyakorolt Bergson filozófiája, Quetelet szociológus, statisztikus tevékenysége (testtömeg-index vizsgálata), továbbá Wundt kísérleti pszichológiája. Maria Montessori fejlődéslélektani elméletén és a gyermeki fejlődés fázisainak elemzésén Piagethez hasonlóan több évtizeden át dolgozott. Születéstől 18 éves korig a kognitív fejlődés négy fokozatát határozta meg. Fejlődés-lélektani rendszerének jellegzetes fogalma a lelki újjáépítés. Az ő nevéhez fűződik a kozmikus nevelés programjának kidolgozása is. Ennek eszközrendszerébe tartozott az iskolakert, az akvárium, a mikroszkóp, a földgömb stb., és a „biológiai szekrény”.

Montessori antropológiára, természettudományra és az orvostudományra alapozott pedagógiájának eredetiségét a könyv szerzője tíz pontban foglalja össze:

- felismerte az önfejlődés lehetőségét;
- megállapította, hogy az önfejlődés motorja a koncentráció és a normalitáció;
- hangsúlyozta a rend jelentőségét az emberi fejlődésben;
- kidolgozta a megfigyelés sajátos pedagógiai követelményeit;
- meghatározta az eszközök felkínálásának jelentőségét;
- megalkotta az individuális tanulási mód egyedi formáit;
- hangsúlyozta, hogy pedagógiájának leghatásosabb eleme a munka szabad választása.

Montessori a kisgyermekeknél elsőként alkalmazott tudományosan kidolgozott eszközcsoportokat. Az előkészített környezet a Montessori-pedagógia alappillére: osztályterem helyett iskoláiban „mozgásos játéktér”-et alakítottak ki. Pedagógiai rendszerében olyan segítő, támogató nevelő modelljét körvonalazta, aki természetes kapcsolatban áll a természetesen fejlődő gyermekkel. 1937-től intenzíven foglalkozott a békés nevelés lehetőségeivel: programját az UNESCO is magáévá tette. Nagy elődeihez, Erasmushoz és Comeniushoz hasonlóan a békét univerzális problémaként kezelte, világbékéről beszélt. Halála után a fia, Mario Montessori ápolta édesanyja szellemi hagyatékát: a világ különböző országaiban tartott Montessori-kurzusokon. Részt vett a római székhelyű képzési központ (AMI) létrehozásában, továbbá a Montessori-intézmények koordinálásában is.

Ma a világ 104 országában működnek Montessori-intézmények. A „kék pedagógia” szellemiségét reprezentáló könyvhöz hetven oldal terjedelmű német nyelvű szöveggyűjtemény tartozik: a filológiai pontossággal megfogalmazott közlések és tanulmányok a Montessori tudományos életrajzát ismertető bevezetően átfogó képet adnak az ő tevékenységrendszeréről. Montessori nevelési koncepciójának újrafelfedezése és hatása a mai nevelésre; Az Aveyroni Victor; Montessori csecsemő- és kisgyermek nevelésre vonatkozó filozófiája; Az önálló gyermekké nevelés; Az iskolai oktatásra előkészített környezet; Montessori és a gyógypedagógia;

A kozmikus nevelés gyakorlatáról; Montessori és India; Szociális kérdések és gyermekmunka Szicíliában; Az Asilió de Carita per l' Infanzia von Fiume és a család című tanulmányrészlet Kurucz Rózsa konferencia-előadásából; végül két személy Maria Montessori műveiből: Az új nevelés (1931) és a Béke és a nevelés (1932).

Kurucz Rózsa a reformpedagógia reprezentánsa, Maria Montessori életművét bemutató unikális műve az interdiszciplinalitás elveit figyelembe véve ismerteti meg Montessori hazája, Itália rövid történetével, az olasz földön elterjedt nevelési irányzatokkal, a korabeli nevelőintézetekben, kisdédovókban alkalmazott nevelési módszerekkel; betekintést ad a századvég tudományos világába, kiemelten foglalkozik a természettudományok, a medicina és a pszichológia oktatásával, és különös figyelmet fordít Montessori, a tudós és a kutató alkotói szemléletét formáló tudományos műhelyeknek is. A kitűnően szerkesztett és illusztrált, tudományosan megalapozott, részletes bibliográfiával ellátott kiadvány szintézist teremtő törekvése, hogy a Montessori-életmű felfedezésének többoldalú bizonyítása például szolgálhat a pedagógiai szakirodalom kutatói és művelői számára.

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

* * *

Görög Imréné (szerk.): A 140 éves Kiss Árpád Általános Iskola emlékkönyve 1875-2015. Kiss Árpád Általános Iskola, Balassagyarmat, 2015. 300 o. – A belső címlapon az elődöntézmény, a patinás egykori polgári iskola képe és a Civitas Fortissima Balassagyarmat, a város címere köszönti az olvasót. A Kiss Árpád Általános Iskola jogelődje ugyanis a m. kir. Polgári Fiú- és Leányiskola volt.

Dr. Jungné Olicsek Mária bevezető tanulmányában a kiegyezés korának közoktatás- politikai hátterét, továbbá a vallási és etnikai értelemben sokszínű, jelentős iparos, kereskedő és értelmiségi réteggel rendelkező mezőváros korabeli művelődési igényeit elemezve fejti ki a magasabb szintű, általános műveltséget adó polgári iskola alapításának szükségességét. A polgári a tudományos pályára nem készülő, jómódú polgárok gyermekei középfokú iskolája volt. Az iskolai oktatás tantárgyi és nevelési célrendszere egy, a település számára művelt középosztály kinevelésére irányult. A Polgári Fiúiskola 1875-ben 44 tanulóval kezdte meg működését. Négy évvel később a Polgári Leányiskola is megnyitotta kapuit.

A polgári iskola tantárgyi rendszerében az alaptantárgyak mellett – a vidék szükségleteinek megfelelően – szerepelt a mezei gazdaságtan vagy ipartan, a statisztika, a jogi ismeretek és a könyvvitel, a leányiskolákban pedig a háztartástan oktatása is. Rendkívüli tárgyként a kötelező németen kívül latint, francia nyelvet és illetant tanítottak. Az iskola működését alapítványok támogatták: külön jutalmazták azokat a tanulókat, akiknek az anyanyelve nem magyar volt, de a magyar nyelv elsajátításában szép eredményeket értek el.

A Polgári Fiúiskola az 1903-1904-es tanévtől kezdve fokozatosan beolvadt a gim-

náziumba. A Nőnevelő Intézet – a Polgári Leányiskola 1903-ban impozáns körülmények között, új épületben működött tovább. 1914-ben az iskola keretein belül megszervezték a Női Kereskedelmi Szaktanfolyamot.

A Nagy Háború után Klebelsberg Kunó kultuszminisztersége idején a polgári iskolák rendszere megszilárdult: egy 1927-ben kiadott rendelkezés a fokozott szellemi tevékenységre és önnevelésre ösztönző iskolatípust középfokú iskolává minősítette. Oktatástörténeti szempontból érdekes megemlíteni, hogy 1921-től tették kötelezővé a testnevelés oktatását, 1924-től lépett életbe az iskolai Rendtartás, az Anyakönyv, az Ellenőrző könyv rendszere. 1928-tól vezették be ebben az iskolatípustban az osztályfőnöki órát.

A polgári iskolákban a Cselekvő Iskola elveinek megvalósítására törekedtek. Tanárai küldetéséhez tartozott a helyi népművelési munka irányítása; háborúk idején a jótékonyasági rendezvények, hadikórházi tevékenység szervezése is. Az 1937/38-as tanévtől újraindították a Polgári Fiúiskolát. Az egységes, nyolcosztályos általános iskolarendszer bevezetésével megszűnt a polgári iskolai képzés. Az iskola neve a gyarmatiak mindennapos szóhasználatában (az utcanévet követve) „a Bajcsy” lett.

Szakács Éva A természetismeret oktatása című tanulmányában írja, hogy a Cselekvés Iskolája szellemében oktató polgári iskola a tanuló ifjúság számára tematikus szervezett tanulmányi kirándulásokat, a hagyományos Madarak és Fák Napján természetjáró és természetvédelmi célú programokat, szól az oktatófilmek alkalmazásának jelentőségéről, továbbá kiemeli az iskolai cserkészcsapat szerepét.

Oláhné Kiss Márta az „Emlékek őrzőit”, az iskola 140 éves történetét bemutató évkönyvek és értesítők rendszerét elemzi. Az intézmény alapításának történetét az 1875-76. tanévben megjelent első iskolai értesítőben olvashatjuk. 1947-ig évente adtak ki Értesítőt. Az általános iskolai értesítők és évkönyvek kiadása az 1980/81-es tanévben indult meg. Az iskola emlékkönyvet adott ki az alapítás 215. és 130. évfordulója tiszteletére (2000-ben és 2005-ben).

Katona László közlésében az iskola történetét a tanulói és a tanári kar létszáma adatai tükrében reprezentálja: az országos demográfiai mutatóknak megfelelően az 1963/64. tanévben és az 1986/87. tanévben érte el az iskola a legmagasabb tanulói létszámot.

Demeter Györgyné az iskolában húsz tanéven át eredményesen működő fiú- és leánykóruossal rendelkező, kategóriánként országosan is elismert, gyermekopera bemutatására is vállalkozó ének-zenei tagozat eredményeit elemzi. A Visszaemlékezések fontos fejezetei az iskolai évkönyveknek. Tíz egykori polgárista leánytanuló impressziótöredékeit olvashatjuk kedves tanáraikról, az iskolai ünnepekről, a Civitas Fortissima évenkénti megünnepléséről, az iskolai színjátszó köréről. (Az iskola bejáró növendéke volt 1924-től 1928-ig Tolnay Klári színművésznő is.) Az emlékező polgáristák büszkék arra, hogy a Nógrád megyei mindenkori középszintű elitképző intézményében tanulhattak: a színvonalas elméleti oktatáson kívül az iskola komoly háztartástani ismereteket is közvetített. A polgárista vendiák ge-

neráció az iskola szellemiségét, a lelki finomságra és az önfegyelemre nevelést tartja fontosnak.

Az emlékező tanárok és vendiákok (szám szerint 24-en), köztük több tanár, tudós, művész emlékképeiben megjelennek az iskoláskor, a kedves tanárok és diáktársak. Az 1950-es évek egyik volt tanulója a sztahanovistákról írott tankönyvei szövegeire, az osztálytermekben függő dicsőségtáblára, a konzervdobozból kivágott ötös érdemjegy kitüntetésre emlékezik. Érdekes diákszínyekről is olvashatunk (pl. az oroszórára becsempészett kiscicáról, vagy a tankönyvi képek „kitetoválásáról”). Az emlékezők az évek megszépítő távlatából gondolnak a hulladék- és a takarékbetét-gyűjtésre, a rajzórákra, amikor a tanáruk szépirodalmi műveket olvasott fel... emlékeznek a vándortáborokra és az úttörőtáborok hangulatára is.

Külön fejezet foglalkozik az iskola igazgatói bemutatásával. Az alapító igazgató, a széleskörű műveltségű *Tomesko Nándor* – a Nógrád Vármegyei Tanítóegyesület szervezője, a Vármegyei Múzeumi Társulat titkára, a Vármegyei Népoktatás Története monográfiájának írója – negyven éven át, 1875-től 1915-ig igazgatta az iskolát. A polgári iskola további öt igazgatója közül kiemelkedik *Volcsánszky János* (1936-45) sokirányú pedagógusi tevékenysége. Az 1945 utáni időszak gyakori igazgatóváltását követően az általános iskolai igazgatók közül a szülők, a tanulók és a pedagógusok körében közmegebecsülésnek örvendő *Deák Ferenc* (1958-1983) tevékenysége volt elismerésre méltó. *Aradi György* (1983-1989) nevéhez fűződik a klubrendszerű napközi otthonos oktatás bevezetése. *Bacsúr Sándor* (1989-1995) és *Tibay András* (1995-2007) igazgatók igyekeztek az iskolának a város közéletében való tevékenységét élni. Tibay András nagy figyelmet fordított a diákok személyiségének a művészeti nevelés által történő fejlesztésére. Az iskola jelenlegi igazgatója 2007-től *Görög Imréné*, az iskola egykori növendéke. Vezetése alatt az iskola több sikeres pályázaton vett részt, amelyek segítségével informatikai, módszertani és innovációs programok megvalósítása jöhetett létre. Az iskola neves tanárai közül *Komjáthy Jenő* (1858-1895) költő, továbbá négy művész és rajztanár életútját ismerhetjük meg.

Az iskola tantestülete, a hitoktatók és a technikai dolgozók névsorának bemutatása után az iskola tantestületét ötévente megörökítő fotóit, majd az iskolai névsorok rendszerét az 1881/82-es tanévtől 2011/12-ig – 1956-tól osztályképekkel illusztrálva – követhetjük nyomon.

Lászlóné Bratyinka Katalin méltatását olvashatjuk az iskola névadójáról, a magyar neveléstudomány európai szintre emelését küldetésstudatának tekintő *Kiss Árpád* (1907-1979) pedagógusról. Az iskola 1986-ban vette fel a nevét.

Az emlékkönyv *Görög Imréné* igazgató az iskola jelenét bemutató közlésével zárul. Az iskola napjainkban 17 tanulócsoporttal működik. A sajátos nevelési-igényű tanulókat integráltan fejlesztik. Az angol és a német nyelvet magas szinten oktató iskola tanulói kiemelkedő eredményeket értek el a sport és különböző művésze-

ti ágak területén is. Zárógondolatként az iskola küldetésnyilatkozatát és jövőképét ismerhetjük meg.

Az emlékkönyvet végigtanulmányozva megállapítható, hogy az iskola egykori és jelenlegi pedagógusai tisztelettel őrzik az iskolai hagyományokat, helytörténeti és iskolatörténeti kutatásaikban inspirációs forrásként használják az elődintézmény, a polgári iskola relikviáit, az évkönyveket és a korabeli osztályképeket.

A kitűnően szerkesztett évkönyv érdekes és értékes olvasmány lehet nemcsak a gyarmatiak, az egykori bajcsysok, hanem az utódaik számára is.

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

* * *

Derényi András és Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2016. 200 o.* – A felsőoktatási intézmények történetében a közel három évtized igencsak rövid idő, ám tudjuk, hogy az idő tudatilag relatív, mert „felgyorsult”, ha nem is fizikai paraméterében, hanem a társadalmi folyamatok változásait észleljük így. De ha az ez idő alatti, rájuk vonatkozó, velük foglalkozó törvénykezést/törvényalkotásokat vizsgáljuk, megállapítható, hogy a magyar állam ezekben az évtizedekben több felsőoktatással kapcsolatos törvényt alkotott, törvénymódosítást végzett, mint korábban akár száz év alatt. A kérdés nyilvánvalóan csak ez lehet: Mi indokolta ezt a túlterjeszkedő törvénysorozatot? A lehetséges, feltételezhető válaszok: Politikai aspektusok? Felsőoktatásunk nem megfelelő output-teljesítménye? Gazdasági-pénzügyi kényszerek? Másabb társadalmi elvárások? Igazodás az európai modernizációs trendhez? Vagy puritánabban megfogalmazva: Felsőoktatásunkat kikezdte az idő vasfoga?

E kérdésekből is kikövetkeztethető, hogy a probléma összetett, a lehetséges válaszok talán még inkább. Az bizonyos, hogy a globalizációból adódó változtatási szükségességet, az európai felsőoktatási térséggel szembeni elvárásokat mindegyik felsőoktatási intézmény külön-külön is megtapasztalva, és a saját sikerességüket veszélyben érezve (a konkurenséktől körülvéve) küzd a hallgatóként, a pénzügyi stabilitásért, a kvalifikált oktatók mind nagyobb arányú alkalmazásáért, s ki nem mondottan, de érzékelhetően: megfelelni a politika (nem egyszer szakpolitikai köntösben megjelenő) elvárásainak.

E mostani, tanulmányokból összeállított kötet szerzői konzekvensen vezetik végig az olvasót abban, hogy a felsőoktatásban végbement változások/változtatások hogyan hatottak e szegmensre, milyen új trendek mentén lehetett olyan fordulatokat elérni, amelyek megnövelték az intézmények helyzetét abban, hogy az európai térségben, ha nem is a top közelében, de legalább a középstatus felső részében legyenek.

„Sajátos kötet született... Különösségét az a kettőség adja, hogy egyfelől értelmezéseket keres a hazai felsőoktatás három évtizednyi alakulása tudományos igényű

leírására, másfelől tényekre alapozottan át is tekinti e periódust, illetve egyes – kutatási szempontból néhány fehér foltnak számító területen – mélyebben is elemzi az adott terület problémavilágát annak reményében, hogy releváns kérdéseket és javaslatokat fogalmaz meg későbbi kutatási programok számára” – olvasható a kötet Bevezető soraiban. (9. o.)

A több szerzős kötet tanulmányai válogatás egy nagy ívű kutatás anyagaiból, amelyek koherens egységet alkotnak. Azért pedig, hogy az olvasó ne csak formális választ kapjon, hanem a problémaelemek egymáshoz passzításával a felsőoktatás tartalmi dimenzióival is szembesülhessen, és kialakulhasson egy olyan öszkép, hogy a kirajzolódó változások jellemzése, a megfogalmazott koncepcionális keretek, az újszerű hipotézisek elvezethessenek a kulcsproblémák megértéséhez és ösztönzően hassanak a további kutatómunkára is.

A kiindulópont egyik lehetséges eleme az 1993-as ágazati törvény, majd az ezt követő újabbak (közöttük számos módosító), amelyek így együtt arra engednek következtetni, hogy a törvényalkotás a hektikusság miatt szakmailag nem volt olyan kontinuum, hogy nagyobb időintervallumra tette volna lehetővé a fejlesztések tervezetten történő, egy irányba ható végrehajtását.

A kötetben markánsan fogalmazódik meg az, hogy a felsőoktatási intézményrendszer átalakítása (intézmények, karok és más részegységek összevonása, szétválasztása, új egyetemek alapítása, néhány főiskola egyetemmé emelése szándéka stb.) hatásairól „*nincsenek tényszerű ismereteink, miközben anekdotikus evidenciák sokasága jelzi egy-egy átalakítás hosszan tartó, sok esetben drámai következményeit*” – olvasható a tanulság. (Uo. 11. o.)

A kötet első tanulmányában Veres Pál a közel három évtized alatti történéseket tekinti át a felsőoktatási stratégiai dokumentumok alapján, majd a másodikban ugyanő mutatja be a jogszabály-halmazok alapján a stratégiai irányok és irányváltások módosulásait. Három fő rendszert vizsgált (irányítási-szervezeti, finanszírozási, képzési), és elemzése alapján mindháromhoz kutatási javaslatokat dolgozott ki. Temesi József írásában a trendelemzések előkészítését vizsgálta a szakirodalom alapján. Ebben kulcsfogalomnak tekinthető két elem: a felsőoktatás tömegessé válása, valamint a finanszírozásban bekövetkezett változás. (Ez utóbbiról Mátrai Zsuzsa egy tanulmányában pontos képet adott, amikor úgy fogalmazott, hogy – pénzügyileg – ebben az időszakban nem be-, hanem „kifektetés” volt a felsőoktatásban.)

A képzés expanziója és a finanszírozás folyamatos csökkenése következtében olyan nagymértékű lett „az olló nyitottsága”, hogy számos intézmény pénzügyi deficitbe került. A problémákat kezelendő, bármennyire is felgyorsult a szerkezeti átalakítás, a modernizációs törekvés, a folytonosságot számos töréspont (trendváltások, szakaszolások stb.) fékezte, és az egyetemek, a főiskolák a belső ösztönzők és a külső kényszerek hálója között migráltak a maguk által vélt, konstruált kitörési lehetőségeik felé, mert „...a jogszabályok nem definiálják tudatosan, direkt módon és következetesen az egyes csoportok érdekeit, funkcióit”. (37. o.). Igen markáns meg-

fogalmazású a szerző konzekvenciája: „...a rendszercélokból (a valamennyi szereplő érdekeiből) levezett, szakmailag adekvát szabályozás helyett részben ideológiai, részben a stakeholderi¹ erőviszonyok, illetve változása érhető tetten”. (38. o.)

A szerző kitér arra is, hogy az intézmények pénzügyi szempontból is divergálódtak, ami főképpen a nem állami intézményeknél eltérő pályastratégiát eredményezett.²

Kovács Gergely a tanulmányában egy másik, szintén fajsúlyos problémáét elemzett, mutatott be: az intézményi egyesülések és szétválások nemzetközi tapasztalatait és a hazai gyakorlatot. Az át-, szét- és összeszervezések körében ő a hazai integrációs folyamatok egyes szakaszait vizsgálta (1974-től kezdődően), amelyek periódusai megállapításaira – mintegy mára már történelmi tanulságra –, érdemes felfigyelnie nem csak a felsőoktatás-történészeknek, vezető oktatáspolitikusoknak, hanem a közgazdasági-pénzügyi szektor érdekelt képviselőinek, főiskolai és egyetemi vezetőknek is.³

A téma összegzéseként írja: „A magyarországi és nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy az intézmények együttműködése és – alulról vagy felülről szerveződő – integrációja folyamatosan napirenden lévő téma a felsőoktatásban. Érdemes lenne tehát a jövőben fokozott figyelmet fordítani a dezintegrációkkal, integrációkkal és együttműködésekkel kapcsolatos események értékelésére és kutatására.” (142. o.) Ehhez tíz pontban fogalmazta meg a legfontosabb kérdéseit és témajavaslatait a teendőkre vonatkozóan.

A kötetet záró tanulmányt Veroszta Zsuzsanna készítette. Ebben a felsőoktatási továbbtanulási motivációkról írta meg a vizsgálati tapasztalatait. Azt kutatta, hogy a továbbtanulás-tervezésben a leendő hallgatónál a különböző motivációk mellett milyen stratégiai akciók működnek, és ezeket mennyiben befolyásolja a társadalmi szelekció. A továbbtanulási aspirációkat mikroszinten elemezte, és képzési csoportok motivációit is vizsgálta. A tanulmánya végén tartalmaz és tanulságos (és nem kevésbé: terjedelmes), kitűnő metodikával feldolgozott elemzés összefoglalása olvasható a 1995-2015 közötti hazai felsőoktatási motivációs kutatásokról.

¹ stakeholder: a közgazdaságból átvett kifejezés. Érintettnek (stakeholdernek) neveznek minden olyan személyt, csoportot, aki/amely lényegi, tartós és kölcsönös kapcsolatban van a működés során. Az érintett – a felsőoktatásban is így van! -, több szerepben (státusban) is megjelenhet.

² A szerző megállapítása ezzel kapcsolatban: „A nem állami intézmények finanszírozásában az állami és a magánintézmények eltérő pályát futottak be. Az egyházakkal történt megaállapodás alapján az egyházi intézmények finanszírozása akár gálánsnak is nevezhető. A magánintézmények főként a periódus első szakaszában hangoztatott semleges finanszírozástól a teljes diszkriminációig jutottak, ma már lényegében állami finanszírozás nélkül kell(ene) a versenyben helyt állniuk. Ez ellentmond az intézményi, az oktatói és a hallgatói minőség követelményének, prioritásának, és egyben az állam saját intézményei iránti elfogultságát tükrözi.” (39. o.)

³ A szakaszok: 1. a probléma felismerése 1974-1990; 2. a társulások és szövetségek korszaka 1990-1998; 3. a kikényszerített integráció 1998-2003; 4. hatékonysági kényszerek, spontán integrációk 2003-2012; irányított integrációk és dezintegrációk 2012-től.

A kötet mindegyik tanulmányát gazdag irodalomjegyzék zárja.

A könyv alaplúnek tekinthető a felsőoktatásban dolgozó oktatók és a kutatók számára. A tanulmányok tanulságai, a végkövetkeztetések meggondolása, megfogalmazása az olvasókra vár.

Tölgyesi József