



# NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

NEVELÉSTÖRTÉNET



# NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

A SZÉKESFEHÉRVÁRI KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA FOLYÓIRATA

## Felelős kiadó:

**SZABÓ PÉTER rektor, főiskolai tanár, tanszékvezető**

## Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke

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

## Nemzetközi tanácsadók:

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

## Szakmai támogatók:

MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottság  
MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság  
Neveléstörténeti Munkabizottsága

## Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

## A szerkesztőség munkatársai:

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő

ZSARNÓCZAI ERIKA szerkesztőségi titkár

06/22/543-332

[zserika@uranos.kodolanyi.hu](mailto:zserika@uranos.kodolanyi.hu)

## Szerkesztőség:

Kodolányi János Főiskola  
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.  
06/22/543-332, 06/30/600 9186  
[zserika@uranos.kodolanyi.hu](mailto:zserika@uranos.kodolanyi.hu)

HU ISSN 1785-5519

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>TANULMÁNYOK</b>	<b>5</b>
<i>HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR</i>	
Kolumbusz Kristóftól Stone Columbusig: a történelem antropológiai és irodalmi olvasatai és az inkluzív pedagógia	5
<i>SCHNEIDER ISTVÁN</i>	
A soproni evangélikus líceum a Ratiók korában	29
<i>BASKA GABRIELLA</i>	
Metaforák egy 19. századi városi néptanítóról	44
<i>BEKE TAMÁS</i>	
Iskolanővérek Kalocsán	72
<b>KÖZLEMÉNYEK</b>	<b>103</b>
<i>KOVÁCS KRISZTINA</i>	
Ábécés- és olvasókönyvek elemzése a Magyar Paedagogiai Szemle tükrében	103
<i>KISS ENDRE</i>	
Élet és mozgás... „Irodalmi bergsonizmus” - Kiss Árpád gondolkodásának történetéhez	115
<i>KISS ENDRE</i>	
Kiss Árpád Emlékév, 2007. Dokumentumok (közlemények, sajtóhírek)	123
<i>HORÁNSZKY NÁNDOR</i>	
Gróf Tisza István kapcsolata tanárával, Géresi Kálmánnal	135
<i>DEMETER ZSÓFIA</i>	
Tanügyi kiállítás Székesfehérvárott 1938-ban	146
<i>MAKAI ÉVA</i>	
A Talált Gyermek Múzeuma Londonban	149
<i>JÁKI LÁSZLÓ</i>	
Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadói tevékenységének vázlatos története	152
<b>KONFERENCIÁK</b>	<b>156</b>
<i>KOVÁCS ZSÓFIA</i>	
Történeti antropológia és nevelés – kultúrák találkozása	156
<i>TÖLGYESI JÓZSEF</i>	
Pedagógusképzés a 19.-20. században – európai kitekintéssel	159
<b>MEGEMLÉKEZÉSEK</b>	<b>161</b>
<i>TRENCSÉNYI LÁSZLÓ</i>	
Gáspár László hetven éve	161

LAURENSZKY ERNŐ

„A Klemó”. Dr. Csipkés-Clement György, a karizmatikus ifjúsági vezető \_\_\_\_\_ 163

**KÖNYVISMERTETÉSEK** \_\_\_\_\_ **165***Fűzfa Balázs, Donáth Péter, Feróné Komolay Anikó, Bándi László,  
Csiszár Miklós, Cs. Bányai György* \_\_\_\_\_ **165****Neveléstörténeti témájú írások a pedagógiai folyóiratokban** \_\_\_\_\_ **180****E SZÁMUNK SZERZŐI:**

BASKA GABRIELLA egyetemi tanársegéd, ELTE PPK Pedagógia-történeti Tanszék, Budapest; BÁNDI LÁSZLÓ tanár, Veszprém; BEKE TAMÁS tanár, Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény, Kalocsa; CS. BÁNYAI GYÖRGY tanár, Székesfehérvár; CSISZÁR MIKLÓS könyvtárvezető, szerkesztő, Veszprém; DEMETER ZSÓFIA muzeológus, Székesfehérvár; DONÁTH PÉTER egyetemi tanár, tanszékvezető, ELTE, Budapest; FERÓNÉ KOMOLAI ANIKÓ főiskolai docens, tanszékvezető, Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak, FŰZFA BALÁZS irodalomtörténész, Berzsenyi Dániel Főiskola; Szombathely; HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR főiskolai tanár, tudományos rektorhelyettes, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; HORÁNSZKY NÁNDOR kutató, Budapest; JÁKI LÁSZLÓ szerkesztő, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest; KERESZTY ORSOLYA egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs; KOVÁCS KRISZTINA PhD-hallgató, Szarvas; KOVÁCS ZSÓFIA gyakornok, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs, KISS ENDRE egyetemi tanár, Budapest; KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA főiskola tanár, tanszékvezető, intézetigazgató, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Kar Neveléstudományi Intézet, Győr; LAURENSZKY ERNŐ tanár, Budapest; MAKAI ÉVA főiskolai tanár, Wesley János Főiskola, Budapest; PAPP KATALIN TÜNDE PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest; SCHNEIDER ISTVÁN PhD-hallgató, Sopron; TÖLGYESI JÓZSEF főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; TRENCSENYI LÁSZLÓ egyetemi docens, tanszékvezető, ELTE PPK Alkalmazott Nevelélméleti Tanszék, Budapest.

**Címlapkép:**

Vajda Péter Művelődési Díj (Veszprém megye egykori kitüntetése az 1970-es években)

**A borítót és a kötetet tervezte:**

Bessenyei János

**Nyomdai munkák:**

Quadrat '64

# TANULMÁNYOK

## KOLUMBUSZ KRISTÓFTÓL STONE COLUMBUSIG: A TÖRTÉNELEM ANTROPOLÓGIAI ÉS IRODALMI OLVASATAI ÉS AZ INKLUZÍV PEDAGÓGIA

HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR

**From Christophoro Colombo to Stone Columbus, inclusive pedagogy as anthropological and literary reading of history.** – *After the collapse of communism, different theories and different disciplines questioned modernity, the nation-state-based world order. First, there is a new renaissance in political philosophy and philosophy about the human nature, connected earlier to Mignola-Sepulvéda discussions, about the right of native people. The paper explains the new narratives in Cosmopolis theories, connected mainly to studies of Mignola, Toulmin, Csejtei, Jubász and others, underlying that the nation-state didn't exist as a closed system, the western nation always had a colonial "dark side". (There are radical Cosmopolis theories, as so cold subaltern studies, which are connected to postcolonial studies). Cosmopolis theories are important in forming new global public policy programmes hoping to establish more inclusive societies. The cosmopolis theories are present in different disciplines, and are important because they can help to understand the nation, and nation state as western project with colonies, with generalising theories, and exclusive one. The cosmopolis theories are searching the possibility of understanding the history of humanity globally, searching possibility for the excluded (in the third world, on the edges of western societies, on margins of western European urban spaces). The cosmopolis theories are theories understanding the newly fragmented spaces and places, dominant and subjected minorities in case of regional societies and urban theories. The inclusive theory, theory of oppressed in learning theory of Paolo Freire, is the key question understanding new approaches to World History. New Indian novels, especially Gerald Visenor's Heirs of Columbus represent a new narrative, a narrative about an integrated history, a history, in which both the colonisers and colonized are included.*

A hazai történelem oktatása az európai történelmi oktatás sajátos nemzeti kultúráihoz hasonlóan a görög-római, a humanista-reneszánsz és a felvilágosult tradíciók jegyében a keresztény teleológiára építve az egyetemes haladásba vetett hit paradigmája révén történik. A nemzetközi politika elméletének oktatása e történelmi tradíciókra épít, szemben az amerikai oktatás tradícióival, amelyek az európai államközpontú, vesztfáliai tradíciókkal szemben a liberális és autonómiára épülő, utilitarista tradíciókat hangsúlyozták, annak ellenére, hogy az alapvető eurocentrikus nézőpon- tot szintén megtartották.

A nemzetközi politika elméletének oktatása hazánkban csupán rövid múltra tekinthet vissza, és a szakmában nem igazán forrtak ki a tantárgy oktatásának alapvető paradigmaticai elvei. A nemzetközi politika elméletéhez kötődő hazai szakiro-

dalom tulajdonképpen nem igazán tett mást, mint azt, hogy ismerkedett a szakma fogalomrendszerével, megismertette vitáit, és egy-két kérdéssel foglalkozott annak elméletén belül.

A hazai szakirodalom hiánya, a szakmai tudományos közélet formálódó jellege, a nemzetközi szakirodalom fordításainak hiánya számos megoldandó feladatot vet fel. Sokkal fontosabb azonban ennél az, hogy a nemzetközi szakirodalomban a régi viták helyét új kérdések és új problémák veszik át, amelyek nem csupán az eddigi nemzetközi politikaelméleti gondolkodást, de a történelmi gondolkodás és a történelmi kánon számos eddigi kérdését megkérdőjelezik.

A nemzetközi politika elméletében kialakult korábbi vitákról olvashatunk a hazai szakirodalomban is, amelyek között feltétlenül meg kell említenünk a realista és az idealista nemzetközi politikaelméleti gondolkodás közötti vitát, ami a hazai oktatás szempontjából azért érdekes, mert az európai nemzetközi politikaelméleti gondolkodás kizárólagossága a történelemszemléletben és a történelem oktatásában számos problémát és félreértelmezést okoz. Másrészt a liberális nemzetközi politikaelméleti megközelítések ismeretének hiánya az amerikai külpolitika és az amerikaiak által hirdetett világrend meg nem értését eredményezi. Ugyanakkor a hazai nemzetközi politika elmélet oktatásában semmi nem szűrődik át azokból a nézetekből, amelyek az új globális világrend kérdésében egy inkluzív pedagógia igényét vetik fel, amelyek a nemzetközi világrend inkluzív felfogását közvetítik.

A nemzetközi politika elméletének kérdései a hidegháború befejeződésével új megközelítést kaptak, mivel a globalizáció, a globális kormányzás kérdései, a regionális fejlődés új kérdései az 1492-t követően kialakult világrend-felfogás maradványait is görcső alá vették.

Az inkluzív pedagógia modelljeiben a módszertani elvek mellett (misperint a történelem oktatásába bele kell, hogy tartozzon az őslakosok, a gyarmatok, a bevándorlók, a diaszpórák, a behurcolt etnikumok, a nők történelmének oktatása is), azonban sok szempontból messze többről van szó, mint a példatár tartalmának átalakításáról: az inkluzív pedagógiai történelemszemléletben nem más kérdőjeleződik meg, mint az európai antropológiai felfogás és történetírás egésze. Az inkluzív történelempedagógia leginkább Latin-Amerikában és a volt gyarmatai térségekben jelenik meg, mint a kozmopolisz és az alávettség elmélete, ugyanakkor az Egyesült Államokban a korábbi multikulturális tanulmányok helyébe lépve az ún. új historicizmus elméletekhez kötődik. A korábbi oktatási gyakorlat multikulturalizmusát napjainkra felváltja egy új megközelítés, amelynek lényege, hogy szakít a modernség történelemlétfelfogásával: a történelem annak a története, ami az államiság történetéhez kötődik, a történelem a nemzetállam története, a korábbi történelem nélküli népek történetének negligálása helyett a hely- és a regionális történetírás története is beemelődik a kutatásokba, a narratívákba és a diskurzusokba.

## COSMO-POLIS: HATÁRLÉT ÉS KRITIKAI KOZMOPOLITANIZMUS A TÖRTÉNELMI TUDÁS GEOPOLITIKÁJÁBAN

A latin-amerikai politikai gondolkodás és filozófia a modernség speciális diskurzusait követően és mellett, a posztmodern kriticizmus mellett és helyett a transzmodernitás koncepciójának bevezetésével teszi kérdéssé az európai gondolkodásmódot és ismeretelméletet. A kolonialitás, mint rendszer helyének újragondolása (a gyarmati és posztkoloniális társadalmi nem, mint az európaiktól elmaradt, lemaradott) oly módon válik vizsgálat tárgyává, hogy a kolonialitás a modernitás része, a modernitás az európai és a nemeurópai együtt tárgyalandók, és az utóbbi részeként tárgyalja a felszabadítás filozófiai és etikai elméletét.

W. D. Mignolo E. Dussel felszabadítás-filozófiáját és Wallerstein történelmi kapitalizmus elméletét összevetve megállapítja, hogy ez utóbbi tipikusan európai makronarratíva, míg E. Dussel narratívája latin-amerikai, azaz koloniális gyökerű. Összességében W. D. Mignolo szerint a társadalomtudományi tudás geopolitikai természetű és gyökerű. (Mignolo, 2002)

Mignolo, áttekintve a kapitalizmus történetét, megállapítja, hogy a nyugati episztemológia gyökerei a reneszánsz nyugati ismeretelméletből (Bacon, Hegel, Kant) eredeztethetők. Ezen episztemológia tükrözte azokat a változásokat, amelyek szerint a kapitalizmus rendszerének áthelyeződése a Földközi-tengerről az észak-atlanti kereskedelmi zónára azzal párosult, hogy a tudás szerveződése univerzalizisztikus értékelést kapott, ami mellett nincsen más tudás, ami mellett minden más tudás csak helyi természetű lehet. A nyugati ismeretelmélet Hegel révén a történelmet Krisztus születésétől a végítéletig, a jövőbe vitte. Hegel számára a történelem nemcsak az idő, hanem a tér irányát is behatárolta, a temporalitás Keletről Nyugatra helyezte át az emberi cselekvést, a múlt Ázsiáé, a jelen (Hegel korában) Európa (Németország), a jövő pedig Amerikáé. Hegel volt az első olyan regionális történetíró, aki munkáját univerzális történetírásként prezentálta. Hegel regionális perspektívája a modernitással és az európai felvilágosodással azonosított. Sajátos, véli Mignolo, hogy az inkák és az aztékok hasonló nézeteket vallottak, ám nem volt esélyük nézeteiket univerzális történelemként megjeleníteni. Hegel azért tehette ezt, mivel a keresztény üdvösségtörténet szekularizációját megteremtette a felvilágosodás. Az azték és az inka gondolkodókat (Poma de Ayala, Alva Ixtlixochitl, Munon Chimalpaín, Garcilaso de la Vega) meglepte a keresztény történelemfilozófia, amelybe nem tudták belefoglalni magukat és egyfajta kirekesztettség, kizártság aspektusából vizsgálták azt. Az Amerikában talált fejlett társadalmi rendszerek, a fejlett városhálózat és társadalmi struktúra, a gazdasági kapcsolatrendszer az európai gondolkodókat arra készítette, hogy áttekintsék azt a nézetrendszert, amellyel a világot értelmezték. Ez az átgondolás egy teológiai-jogi vita keretében történt meg, amely az ún. valladolidi vita elnevezést kapta. A valladolidi vita és az ún. salamancai iskola jelentősége napjainkban

legalább annyira fontos, mint ötszáz évvel ezelőtt, hiszen az emberiség és az emberi lény definiálásával foglalkozik. (*Mignolo*, 2002. 2. o.)

A valladolidi vita azonban további kérdéseket is felvet: felveti az európai modernizáció elméletének újraértékelését, felveti a nemzetközi kapcsolatok datálásának helyességét (1648), felveti a napjainkban kibontakozó új-középkor elméletek episztemológiai helyessége kérdéseit.

A továbbiakban a tudás geopolitikája kérdéseit a reneszánsz emberfelfogás, a felszabadítás filozófiája, a salamancai iskola és annak háttere, ill. a kritikai kozmopolitanizmus elmélete háttérben tárgyaljuk. A dolgozat végül kitér az újhistoricizmus kérdéseire is.

## A RENESZÁNSZ ÉS FELVILÁGOSULT EMBERFELFOGÁS KÉRDÉSEI

A reneszánsz és a humanizmus az embereszmény újrafogalmazása, amelyet főként itáliai szellemi mozgalomként írtak le, amelyből hiányoztak az ibériai (és közép-európai) tradíciók. Ebben a koncepcióban kiemelt szerepe volt az Újvilág felfedezésének, azaz, eszerint a felfedezések nem csupán egy új terület megismerése és megtalálása, hanem a tudás újraértékelése, az emberiség koncepciójának újragondolása. Az újragondolásban kiemelt szerepe volt a valladolidi vitának és a salamancai iskolának. A 17. és a 18. századi fekete legenda gyártása a Brit Birodalom érdekeit szolgálta. A szerepe az volt, hogy Nagy-Britannia és Franciaország politikai szerepét igazolja, és alássa Spanyolország hatalmát az indiánok feletti viselkedése brutalitásának bemutatásával. Ez a feketelegenda-gyártás érintette a spanyol történetírás diszkreditálását is, mivel a spanyol szerzetesek Amerika területének és népeinek történetét úgy állították be, mint amelyek a világ éretlen állapotában voltak, és az emberiség korai történetét jellemezték (José de Acosta: *Historia Natural y Moral de las Indias* 1590), és eredménye az lett, hogy áthelyezte az emberi történelem centrumát a déli, keresztény, katolikus tradícióból az északi, protestáns kálvinista kultúrára. E századokban kezdődött még Dél-Európa kulturális Máságának és Latin-Amerika kulturális, gyarmati Máságának kialakítása, amelyet a spanyol írástudók és misszionáriusok tevékenysége következményeként fogtak fel. A kulturális máság érintette az őslakosságot is, hiszen azok nem a görögségtől eredeztetett szekularizált történelmi tradíció részei. Ebben a nézetrendszerben a reneszánsz emberfelfogás a keresztény tradícióval szemben diszkontinuitást képviselt. A reneszánsz ember felszabadította az embert Isten zsarnoksága alól, mivel Isten fogalma a keresztény hitélet és gyakorlat által keletkezett, az ember felszabadította politikai intézményeit, és háttérét az a tapasztalat adta, amelyben a velencei, genovai kereskedők a Kelettel kereskedtek. Az eszményi reneszánsz ember megszabadult Isten zsarnokságától, ám megőrizte a keresztény értékeket (mint erkölcsi értékeket), de politikailag újjászervezte társadalmát, függetlenségre tett szert kora kereskedelmi hatalmaitól (Kínától



és Indiától), és az oszmán közvetítő kereskedelemtől, illetve birodalomtól. A reneszánsz ember Mignolo szerint nem az európai belső fejlődés eredménye volt, hanem mint másság, differencia fogalmazódott meg a kívülállókkal szemben, más elméletekkel, más vallásokkal, más univerzumfelfogásokkal szemben (lásd Galilei és Kopernikusz tanításait).

## LATIN-AMERIKA ÉS A FELSZABADÍTÁS FILOZÓFIÁJA

A modernitás Mignolo szerint nem csupán egy új világrendszer volt, hanem irodalom, eszmetörténet, azaz társadalomtudomány. A hidegháború időszakában ez a társadalomtudomány az USA-ban a területi tanulmányok elnevezést kapta. A modernitás a nyugati civilizáció elmélete, amelyben csak a nyugati civilizáció fejlődése volt kutatott. Mignolo szerint a modernitás és a modern világrendszer összekapcsolódó paradigma, amelyben a nyugati történelem területiségét és a kolonialitást össze kell kapcsolni. Így a modernség, amelynek Európa a hangsúlyos eleme, sajátos vonása, hogy elrejti a kolonialitást, mint a modernitás sötét oldalát. Az atlanti világkereskedelem létrejötté révén a kolonialitás a modern feltétele, alkotóeleme. A modernség szerves alkotóeleme a „gyarmati Másság” konceptualizálása, amelyben Anibal Quijano szerint a történelmi-strukturális függőség nem a centrum-periféria dichotómiához köthető csak, hanem a modern/koloniális világrendszer együtt a kapitalista gazdaság rendszere. Wallerstein világrendszer-elméletében a gyarmati világ része a modernségnek, míg a függőség-elméletében a függés külső létet feltételez, a hatalom kolonialitásában a külső elnevezés belülről (az első világból) fakad. A világrendszer-elmélet az Első világ, a függőség-elmélet a Harmadik világ diskurzusa. A különbség a tudás geopolitikája, a különbözőség értelmezése az előzőben eurocentrikus kritika az eurocentrizmussal szemben, míg a függőség-elmélet azoké, akik kimaradtak a modern/koloniális világ építéséből. (Mignolo, 1999)

A hetvenes évektől a latin-amerikai történelmi szociológia fő kérdésévé az intellektuális gyarmatosítás vált, amelyben az eurocentrikus kritikát sajátként fogták fel: szociálliberális alternatívaként. Így a társadalomtudományok dekolonializálását Fals Borda nem látta lehetségesnek a létező filozófia és szociális gondolkodás talajáról. A kulturális-intellektuális dekolonizáció elméleteként a felszabadítás-filozófia szolgál, amelynek célja a társadalomtudományok felszabadítása a nyugati diskurzusok alól. A felszabadítás-filozófia a tudás regionalizálása, egy új geopolitika írása.

A felszabadítás-filozófia fontos kérdése nemcsak a gondolkodás koloniális helyeinek a hiánya, hanem a létezés kolonialitása, a nézőpont aszerinti formálódása, hogy a filozófia oszlopcsarnokába melyik ajtón léphetünk be, miközben csak egy ajtó (a nyugati) nyitott, és a bejutás a nyugati által szabályozott. Dussel szerint nem csupán Északról, de Dél felől is eredhet tudás (a tudás geopolitikája), és ebben a kontextusban Dél nem csupán földrajzi hely, hanem a globális kapitalizmus alatti emberi szenvedés metaforája. A felszabadítás filozófiája nem csupán elmaradottságból, ha-

nem az alávetettség perspektívájából is fakad (a spanyol gyarmati társadalom öröksége mellett az amerikai indián, az afrikai rabszolga, a kreol-mesztic tudat is része).

Mignolo szerint többé nem lehet csak a nyugati filozófiából magyarázni a létezést, mivel a Nyugat képtelen a befoglaltság filozófiája megteremtésére. A Nyugat korlátozottsága a „Határ” filozófiájában rejlik, mivel a nyugati gondolkodás (a jobb és baloldali) elnyomja a helyi történelmek sokféleségét, a koloniális másságot. A felszabadítás filozófiájának képviselői (Franz Fanon, Rigoberto Menchú, Glória Anzaldúa, Subramani stb.) szerint a létezés kolonialitása a gondolkodás áthelyezése, egy új historicitás. E filozófiai felfogás szembekerül a modernség időkonceptiójával, az idővel, mint renddel, amely a helyek, terek alárendelését jelentette, és ehelyett az idő birtokosai (az ajtók birtoklói) funkcióját keresi. (*Mignolo, 2000*)

Dussel elméletében a tér és az idő (szent helyek és szimbolikus idő) nem a fundamentális eltérés kifejezője (a függőség és partikularitás), hanem tér-idő. Wallerstein szerint a társadalomtudományokban a tér és az idő geopolitikai és epizódikus téridő (a jelen kifejeződése), az „örökidő” pedig téren és időn átívelő absztrakt idő. Emellett Wallerstein szerint a társadalomtudományok figyelmen kívül hagyták a ciklikus ideologikus téridőt, a strukturális téridőt és a transzformációs téridőt.

A téridő-elmélet alapján a világ nem csupán a nyugati fejlődés és valamivé válás térideje, hanem nem homogén identitások (értsd: más fejlődési rendszerek) sorozata, amelyek időnként konfliktusba keverednek egymással. A koloniális eltérés, a liberális etika, a hellenocentrikus filozófia alóli felszabadulás, a koloniális „Mátság” a „határgondolkodás” kondícióit teremti meg, és a határgondolkodás mint az episztemológia elmélete az alávetettség perspektívájából íródik. Eszerint a hatalom kolonialitása az eltérést, a másságot értékekké és hierarchiákká alakítja. Ebben a rendszerben a gondolkodás részévé válik a prekoloniális, aminek következménye az, hogy az európai létezés azok által láttatik és bíráltatik, akiknek létezését tagadta.

A modernségben a nem-európai kultúrák (és hozzáteszem: a nem-nyugat-európai kultúrák, történelmek) némák, elrejtettek, elnémítottak maradtak, hiányoztak. A koloniális mátság a láthatatlanság révén reprodukálódott, és a transzmodernitás feladata a felszabadítás a gyarmatosítóké és a gyarmatosítottaké egyaránt. A felszabadítás filozófiájában az agyak diaszpórája kettős jelentőségű, az agyelszívás nem csupán agy mosás és menekülés a mátság elől, mivel a tudós csak jobb kondíciókat keres, hanem akkor jelentkezik, amikor a diaszpóra-lét értelmiségije reprodukálja az első világban az elnyomás módszereit (lásd a visszatérő intelligencia szerepét a rendszerváltási folyamatokban).

A modernség kolonialitását napjainkban egyfajta globális kolonialitás váltotta fel, amelyben az európai gondolkodás regionalizálódik és elveszti univerzális jellegét. (*Mignolo, 2000. 2. o.*)

## KOZMOPOLISZ ÉS KOZMOPOLITANIZMUS, MINT GLOBALIZÁCIÓS ETIKA (A GYARMATOSÍTÓK FELSZABADÍTÁSA)

A nyugati világ hagyományain belül a hellén-reneszánsz felvilágosodás tradíció mellett kialakult egy másik elmélet is, egy másik ismeretelmélet, amely a modern domináns nézetei mellett, a nemzetállamokra építő nemzetközi politika mellett háttérbe szorult. A cosmopolis kifejezés a nemzetközi politika elméletének egyik fontos eleme, amely ugyancsak a hellén örökségben és a keresztény univerzalizmusban gyökerezik. E nézetek ugyancsak azzal a kérdéskörrel foglalkoznak, hogy miként értelmezhető az emberi társadalom, és van-e, lehet-e igazságos alapja a háborúknak.

Arisztotelész kora nemzetközi polgára volt, aki Athénban tanult, Macedóniában oktatott, majd ismét visszatért Athénbe, ahol létrehozta a hivatalos Akadémiával szemben saját Lyceumát. Megfogalmazása szerint az ember, mint természeti lény, közösségekben él. Az egész emberiség lehetséges közössége a cosmo-polis, a világ politikai közössége, és számos politikai rendszer létezhet. (Hat típust említ meg.) A politikai közösségek törékenyek és változóak, és kevés éli túl a sors irracionalitásait. A konfliktusokat a politikai közösségek természetéből fakadónak tekintette (külső és belső), és felelőségük más közösségek irányában is megfogalmazható más emberek jóléte szempontjából nem csak saját közösségük polgárai érdekeit kell szem előtt tartaniuk.

A hellenisztikus időszakban, és főként Rómában, a sztoikus gondolkodás hatott a nemzetközi politikaelméletére. A sztoikusok számára nem létezett a külső/belső megkülönböztetése. A sztoikusok közül a cinikusok (Diogenész) magukat világpolgároknak tekintették, kozmopolita lényeknek, akik két közösségben élnek: egy helyi közösségben, városban, amelybe születtek, és egy valódi nagy és valódi „közös” világban, amelyet a Nap sugarai határolnak be (Seneca), amelyben az egész emberiség polgártársunk és szomszédunk (Plutarchos). A sztoikusok nem tagadták az államhatárok szükségességét, és inkább morális, mint intézményi kozmopolitanizmus jellemezte őket. A későbbi gondolkodók számára az univerzális intézményi értéket a Római Birodalom jelentette.

Bíborbanszületett Constantin a birodalom kormányzásában a birodalom külpolitikai feladatait Eusebius tradícióira alapozta, miszerint a diplomácia feladata a kultúra és az oktatás más népek irányában. A birodalom határain élő népeknek védelmi övezetet kell alkotniuk a birodalom körül, amelyek az uralkodó jóakarátán függenek, és „gyémántként” emelhetik az udvar vallási ceremóniáinak fényét. Az uralkodó, mint bölcs szuverén, a külpolitika irányait, a diplomácia kérdéseit, a birodalommal határos régiókat és a birodalom belső politikai rendjét, szervezetét kell, hogy megismerje.

A fenti gondolkodók elsődleges etikai közösségnek az emberiséget, polgári közösségnek a birodalomban megjelenítendő helyi közösségeket tekintették. Az emberek

ennek alapján több körhöz tartoztak: az egyén, a család, a tágabb értelemben vett család, a szomszédok és egyéb lokális csoportok, városlakók, vidéki környezetük és az egész emberiség köreiből. A cél, hogy e körök valamiféle centrum irányába orientáljanak, mert e körökhöz tartozás az embereknek súlyt és tekintélyt ad, és a sztoikus erkölcs e legfőbb eleme tanítható. A különböző közösségek jogainak tiszteletben tartása mellett nem voltak pacifisták, a jogok védelmét igazságosnak tartották.

A keresztény filozófiában az ember természetének kérdését az ókori gondolkodókra építve Aquinói Szent Tamás elemezte. Aquinói szerint az emberi lény nem csak egy speciális polisz polgára, hanem egy ideális univerzális közösségé is: a *cosmopolis*, amelynek joga a természeti jog. A nominalista filozófia hagyományaira épített intellektuális környezetben bontakozott ki az az iskola, amely salamancai iskola néven vált ismertté és nézeteit az ún. valladolidi vitában bontakoztatta ki.

A salamancai iskola legfontosabb jellemzője, hogy képviselői kötődtek Salamancához illetve Vitoriahoz, közös tanok, eszmények kötötték őket össze az emberi társadalom természetét illetően.

A salamancai iskola, a valladolidi vita és a spanyol történelem, az európai és világtörténelem elemzésének rendkívül izgalmas és érdekes bemutatását olvashatjuk Csejtei Dezső és Juhász Anikó Amerika felfedezése és az új globális rend c. 2004-ben megjelent tanulmánykötetében. A kötet első része ismerteti a 15.-16. század Spanyolországának társadalmi viszonyait, Francisco de Vitoria életét, munkásságát, a salamancai iskola tevékenységét, Vitoria társadalom- és politikafilozófiájának kérdéseit. A mű rendkívüli értéke számos forrásanyag eredetiből való fordítása, és a művekhez fűzött magyarázatsor, ismertetés. Csejtei Dezső e munkája mérföldkő a politikaelmélet magyar történetében, általa a nemzetközi politika elméletének olyan új gondolkodója tárul fel, akit a nyugati gondolkodás méltatlanul és tudatosan elfelejtett, mellőzött.

Csejtei Dezső tevékenysége része annak a hazai történeti iskolának, amelyet Wittman-iskolának nevezhetünk. Wittman Tibor a hatvanas évek végén, a hetvenes évek elején volt sztárprofesszor a szegedi József Attila Tudományegyetemen. Wittman nézőpontja, gondolatrendszere abban volt különleges, hogy a hazai történeti gondolkodás eurocentrikus és felvilágosodás-központú modernista nézőpontjával szemben világrendszerben gondolkodott, és a modernizmusnak azt az időszakát kutatta, amely a felfedezésekhez, az itáliai korakapitalizmus rendszeréhez, a németalföldi forradalomhoz, a spanyol és latin-amerikai történelemhez kötődött. Meggyőződésem, nincs messze az az idő, amikortól az egész wittmani életmű új megvilágítást kap, talán éppen tanítványainak, Anderle Ádámnak és a hazai latin-amerikanisztika képviselőinek köszönhetően. Csejtei Dezső munkája, mintha a wittmani életmű megkoronázása lenne, Vitoria és Sepúlveda valladolidi vitájának összevetése és a zárótanulmány, az európai meganarratíva átértelmezése a nemzetközi politikaelmélet történetében is választóvízzé válhat. A hazai politikaelméletben, amelynek a nemzetközi politika elmélete még eddig nem igazán jegyzett „szakága”,

egy új nemzetközi világtörténelmi értelmezés fontos állomása. Csejtei kiválóan rátapint arra, hogy Vitoria jogelméletében sokkal többről van szó, mint egy a középkor/újkor fordulóján élt tudós hagyatékának rendezéséről. Csejtei tanulmányában a wittmani iskola olyan elemeire épít, mint a helyi, az egyedi történelem, a partikuláris és az univerzális viszonya átértékelésére (az egyedi és partikuláris szolgálhat alapul a nagy elméletek kirajzolódásához, és nem a nagy elmélet fényében kell értékelni a partikuláris helyi történelmet), a modernitás és egyetemes történelem (ma globalitásnak mondanánk) összekötöttségére, az állam és a kapitalizmus kapcsolatára, csak hogy néhányat említsünk. Ennek a latin-amerikai iskolának fontos vonása, hogy nem a latin-amerikanisztika amerikai narratívájából kiindulva próbálja meg leírni egy kontinens nemzeteinek történetét, életvilágának főbb problémáit, hanem a terepen kutatva, a helyi társadalom talajáról, a sorsközösség (eszmei és regionális sors) attitűdjéből kiindulva próbál elemezni, válaszokat keresni.

Amiért itt Vitoria és Sepúlveda vitájának tartalmát és kontextusát ismertetjük, annak oka az, hogy a latin-amerikai felszabadítás-filozófiában kitüntetett szerepe van a Nyugat, a gyarmatosító felszabadításának, amelyet éppen a Nyugat olyan filozófiai elméletére épít, amely eddig elfeledett, elhanyagolt volt, nem vált a kánon részévé.

Spanyolország 15.-16. századi történetében Csejtei elemzései számos új vagy eddig kellően nem hangsúlyozott elemet tartalmaznak. Ezek között az alábbiak fontosak a későbbi európai és a későbbi világtörténelem szempontjából:

Az újkor hajnalán az Ibériai-félsziget Közép-Európához hasonlóan a politikai sokféleség, az etnikai és vallási sokszínűség világa volt, amely mintegy nyolcszáz éves együttélésre volt visszavezethető. Csejtei a spanyol társadalmi viszonyokat Wittman alapján kezdetlegesnek, fejletlennek tekinti, ám amennyiben közép-európai összevetéseket teszünk, úgy valószínűleg arra a meggyőződésre kell jutnunk, hogy nemcsak a nyugati feudalizmus rendszerét kell megismernünk, hanem át kell tekinteni a spanyol elmaradottság kérdését is, amennyiben nem a nyugati történetírás szempontjából kívánunk mindent értékelni.

Ebben az átértelmezésben különösen fontos a Katolikus Királyok által létrehozott állam egységesítésének folyamata, amely prototípusa volt a francia, német és más államegyesítések gyakorlatának. Az Ibériai-félszigeten élő zsidók, mórok, moriszkók sorsában az elmúlt ötszáz év minden tragédiája, globális szintű szenvedése összesűrűsödött Európában és Európán kívül.

Csejtei tanulmányából ki kell emelnünk a határvonalak, a másság elrendeződéseit, az ókeresztény és újkeresztény (azon belül is az asszimiláltság eltérő fokain élő zsidók kérdését), a Másság ibériai értelmezéseit. Az inkvizíció és az eretneküldözés, az asszimiláltság kapcsolata eddig alig volt tárgyalt a hazai történeti munkákban. Mindenesre az a tény, hogy az inkvizíció vezető politikusai maguk is átkeresztelkedett zsidók köréből kerültek ki, a későbbi kommunista koncepciók pereket is új megvilágításba helyezi a politikai pszichológia szempontjából.

Ugyancsak nem elhanyagolandó a magyar történelem szempontjából, hogy

V. Károly császárnak az a Sepúlveda volt a tanácsadója, aki később a valladolidi vitákban az őslakosok barbárságát vallja. Sepúlveda 1529-ben veszi rá a császárt, hogy álljon egy nagyszabású európai hadjárat élére a törökök ellen, miközben első ízben fogalmazódik meg a civilizáció és a barbárság kérdése a törökökkel kapcsolatban.

A kor legfontosabb társadalmi és politikai kérdéseit megjelenítő valladolidi vita egyik szereplője egy átkeresztelkedett szerzetes, Vitoria, aki tanulmányait Párizsban a Sorbonne-on folytatta, és a tomizmus, a nomanilizmus és a humanizmus hatása alatt állva írta meg a nemzetközi rendről szóló előadásait, míg a másik szereplő, egy spanyol kisnemes, Sepúlveda, aki a bolognai San Clemente Kollégiumban szerezte meg reneszánsz és humanista látásmódját. Sepúlveda nézetei az indiánokra vonatkozóan ismertek, hiszen az indiánok természettől való szolgálta léte, „alsóbbrendűsége”, a magasabb szintű tevékenységek hiánya a későbbi spanyol uralom ideológiai alapjaként szolgáltak, és részét képezték a brit birodalmi érdekeket szolgáló spanyol fekete-legendának.

Vitoria társadalom- és politikai filozófiájának bemutatása Csejtei tanulmánykötetének a legfontosabb eleme az általunk tárgyalt kérdéskör szempontjából: „Az Újvilág felfedezése a szó legszorosabb értelmében egy *új világot*, egy új antropológiai, morális és politikai univerzumot indukált”. (Csejtei, 85. o.). Csejtei utal Vitoria azon meggyőződésére, hogy az emberi közösség organikus, természeti eredetű, a societas civilis pedig olyan közösség, amely az állampolgári együttélésre alapozódik, a társadalmi testben a közjó tölti be a vezető szervező erőt, így abban nem a hierarchia elsődleges, hanem az, hogy a közösség minden tagját megilleti. Vitoria a közhatalmat természetjogi eredetűnek tekinti, ami azt jelenti, hogy abba az Újvilág államalakulatainak legitimitása is beleértendő. Az államot Vitoria tökéletes közösségnek tekinti, önmagába vett teljességnek, ami beéri önmagával. Csejtei utal arra, hogy e képessége már tartalmazza a szuverenitás gondolatát, és amennyiben az indián közösségek a belső és külső tökéletességnek eleget tesznek, akkor az ő államaik is tökéletes közösségnek tekintendők. Vitoria nézeteiben kiemelt szerepe van a *ius gentium*nak, a népek jogának. A *ius gentium* nem az egyes egyén, hanem a nép, mint kollektív szingularitás (Csejtei, 105. o.), ugyancsak a természetjogból fakad. Szemben Machiavelli pusztá erőre vonatkozó nemzetközi világrendjével, Vitoria az államok plurális közösségére épít, mint a társadalmi igazságosság legfontosabb elemére.

*„A népek jogának nemcsak az emberek szerződése és egyetértése alapján van ereje, hanem ez a jog a törvény valódi erejével rendelkezik. S az egész földkerekségnek, mely bizonyos módon egyetlen respublikát képez, megvan a hatalma arra, hogy igazságos, és mindenki számára elfogadható törvényeket hozzon, ilyenek például a népek jogának törvényei. Ebből pedig az következik, hogy halálosan vétkeznek azok, akik a népek jogait megszegik, legyen szó akár békéről, akár háborúról, vagy olyan súlyos ügyekről, mint a követek sérthetlensége. Egyetlen nemzet sem vonhatja ki magát a népek jogának kötelezettsége alól,*

*mert ezt a kötelezettséget az egész földkerekség autoritása adja” (Csejtei, 110. o.). Csejtei elemzi Vitoria gondolatrendszerében a tutis orbis fogalmát: a tutis orbis, mint az emberiség egységes egészét, ember- és államközösséget, szervezett emberi közösséget, amely nem állam feletti állam (szervezeti és törvénykezési jogosítványokkal). A tutis orbisnak nincs „fősege”, azaz végrehajtó hatalma, ám van kényszerítő ereje, amelyben ha a két közjő, a közösségi jog és a tutis orbis közjoga szembekerülnek egymással, akkor az elsőbbség a földkerekség közjogát illeti.*

Mignolo szerint Vitoria a természetes társadalom lényegét a kommunikációban, az együttélésben találta meg. Vitoria gondolkodásában kiemelendő az ember, mint humán lény joga a birtoklásra, a világregndszer újragondolása a barbárok szempontjából. A veszteség nem kevés: a planetáris keretekben megjelenő népek jogaival szemben az egyén és a polgár joga jelent meg a felvilágosodás elméletében.

A kozmopolisz napjainkban a posztnacionális regionális rendszerek korában a ius cosmopolitanicum elve, az emancipáló társadalmi szerveződés narratívája. A 18. században kialakuló imperialista és koloniális másság a két Amerika közti diskurzus legfőbb eleme, amihez erőteljesen hasonlítható az orientalizmus brit diskurzusa.

W. D. Mignolo a kozmopolitanizmus narratíváiban megkülönbözteti a menedzserilista (kereszténység, a 19. századi imperializmus, a 20. századi neoliberais globalizációs) irányzatot, amelynek célja a homogenizáció, illetve az emancipációs narratíva. (Vitoria, Kant, Marx). Mignolo szerint a kozmopolita narratívák a modernitás perspektíváiból táplálkoznak. Mignolo, Csejtei és más szakértők tanulmányaiból a modernitás makrotársadalmi narratívája, mint történelmi korszakhatár, a 16. századra helyeződik, amelyhez viszonyítva a nemzetközi politikaelmélet 1648-as, a nemzetállamok nemzetközi rendjére vonatkozó határmegjelölése egy regionális történelmi határkövé süllyed.

Mignolo az új rendet nem egy esemény, hanem több esemény köré kapcsolja: a kereszténység győzelme az iszlám felett 1492-ben, az amerindianok megtérítése Hernando Cortesnek Montezuma azték uralkodó felett aratott győzelmét követően, Vasco da Gama Indiába érkezése, a jezsuiták belépése Kína földjére 1580 tájékán, az afrikai rabszolgák tömeges áthurcolása Amerikába a legfőbb makronarratívák, amelynek révén a planetáris mértékű koloniális különbségek kialakultak. Mignolo nézetrendszere alapján egyértelmű, hogy az új rend, az új világ az emberiség új antropológiai megközelítéséhez kapcsolódott. Regionális vonatkozásban Vesztfália egy regionális társadalom építésének feltételeit teremtette meg a megelőző évszázadik európai horrorjának tapasztalataira építve, a természetjog egy világi társadalom rendszerének kialakítását eredményezte, és mivel a természetjog az egész univerzum része volt, a társadalomszervezés alapelveit univerzális elvekként kellett értelmezni. A keresztény, a zsidó és az iszlám vallások vallási univerzalitásai közepette csakis a természetjog válhatott univerzális rendszerré. A kozmopolitanizmus természetjogi eszmerendszere és az egyetemes történelem itt kapcsolódnak egymásba. Mignolo értelmezésében a kozmopolisz eszme a nemzetállammal szemben kiala-

kított politikaelmélet. A nemzetállam az a terület, amely a korábbi transznacionális keresztény világ része volt. A reneszánsz ember ideálja ennek a középpontjába került, összekapcsolva az állampolgárt és az idegent. A kérdés, hogy mi az ember, nem ezzel kapcsolatosan bontakozott ki, hanem annak következtében, hogy az európai ember hódított, ölt, dominált, rabszolgává tett más emberi lényeket. Mignolo a Vitoria, Sepúlveda, las Casas vitát az egyetemes történelem kulcskérdésének tekinti, amely részének tekinti Kant örök béke és cosmopolis elméletét, amelyeket újra kell olvasni napjainkban. Mignolo szerint azonban Kant nézőterében is csak az európai államok szerepeltek. A reneszánsz sötét oldalának bemutatása, a kolonialitás, mint a rendszer külső eleme árnyékban maradt továbbra is. Mignolo véleménye szerint a harmadik világ a hidegháború időszakában is rejtve maradt és a náci korszak horrorja (hozzátehetnénk a kommunista rendszerek kíméletlen harca a másság ellen és az erre alapuló represszió, etnikai tisztogatások) a 16. századi spanyol történelemben gyökereznek. Mignolo szerint a nyugati kereszteshadjárat a kommunizmus üldözésére, a hidegháború alatt a pogányok, hitetlenek, barbárok üldözéséhez hasonló maradt, csak nem a teológia, hanem a politikai gazdaságtan diskurzusai révén. Hozzátehetjük, hogy a terrorizmus elleni küzdelemben Bush elnök megnyilatkozásai ugyanilyen természetűek.

### A KRITIKAI KOZMOPOLITANIZMUS, MINT AZ ALÁVETETTSÉG ETIKÁJA (A GYARMATOSÍTOTTAK FELSZABADÍTÁSA)

A felszabadítás elmélete legfontosabb kérdése a kolonialitás helye, szerepe az új viszonyok közepette. Mignolo szerint az „indiánok” nem léteztek addig, amíg Európa fel nem fedezte őket. Columbus földet értéig a térséget számos nép lakta és számos „földön” éltek. Kelet-India és Amerika az európai reneszánsz találmánya, és a latin jelzót a gyarmati angol-amerikai és a gyarmati dél-amerikai kreol intellektuális gondolkodás adta neki. E pont képezi Mignolo nézeteiben a hatalom kolonialitását, megfosztva Amerikát önmaga szervezeteitől, lakosságát, népeit önmaga történelmétől, a helyi történelemtől.

A kozmopolisz-elmélet fontos összetevője a koloniális különbség, a koloniális modell leírása. A nyugati metanarratíva szerint a koloniális társadalom is a modernség, a haladás teleológiája, a burzsoázia hatalomra jutása, az intellektuális réteg uralmának kialakulása révén írható le. A modernség, mint a nyugati nemzetállam és a kolonialitás kettőssége értelmében a nemzetállam nem csupán a belső konszolidáció, a nyugati modell utánzása, hanem a kolonializmus átalakítása, egy, az európaiától eltérő modell létrehozása. Ebben a kontextusban a dekolonizáció nem eredmény, hanem egy befejezetlen folyamat, amelyben a másság nyugati fogalmakkal leírt, és a koloniális tér megfosztott saját, immanens klasszifikációs rendszerétől, fogalmi apparátusától. A koloniális kritika legfőbb sajátossága, hogy legfőbb elemei,



kategóriái – a filozófia, a politika, a történelem, az irodalom, a regionális gyakorlat – a nyugati koncepciók részei. A kolonialitás regionális kritikája az „imaginary”, az elképzelt, mint geopolitikai, regionális koncepció indult el. Fontos eleme a Kelet-India-fogalom lebontása, az irodalomtörténet átírása.

A koloniális különbözőség egyik megjelenése a tervezés-fejlesztés elméletének radikális átalakulása. Rangan szerint a koloniális különbség a radikális tervezés. A kulturális sokszínűség nem csupán a Nyugat világvárosainak sajátossága, a radikális tervezés az állami tervezéssel szembeni helyi és koloniális történelmek dialógusa. Rangan szerint a kulcskoncepció a „fordítás elmélete”, amely a modern európai kozmológiákat lefordítja az indián kozmológiákra, az indián ismeretelméletet az európaiakra. Lefordítandók a demokrácia, a fejlődés, a legitimizált politikai gyakorlat koncepciói. A radikális tervezés ily módon egyenlő a világ kulturálisan diverz és kulturálisan diverzifikálódó közösségeinek társadalmi cselekvése. Mignolo szerint a koloniális különbség nem csupán hely, ahol cselekedni lehet, hanem a gondolkodás helye is. A koloniális különbözőség társadalmi mozgalmak megjelenéséhez vezetett. A folyamatban a gyarmatosítás faji, nyelvi és episztemológiai formáitól, a szegénytől az ünneplésig visz, egyfajta „de-centralizációig”, amelyben megtörténik a nyelvi és episztemiológiai elkülönülés is.

A felszabadulás filozófiai révén új történelmek íródnak, olyanok, amelyekbe a kirekesztettek is belefoglalják, és megíródik a történelem a kolonialitás perspektívájából is. E két történelemnek, a modernitás és a kolonialitás történelmének együtt kell élnie, a makro-történetírásban benne kell lennie a kolonialitás horrorjának is. A kolonialitás perspektívájából megírt makronarratívák egy sorba kerülnek az eddigiekkel: a kereszténység, a nyugati civilizáció, a proletárforradalom, a modernitás és fejlődés narratíváival. A probléma, hogy nincs koloniális makronarratíva, hogy az alávetett „nem beszél”. A felszabadítás-etika kiinduló pontja a dominanciából fakadó aszimmetria, amelynek folyamatában maguk az elnyomottak termelik újra az elnyomatást, az államok többsége a Földön ma is jogtalan helyzetben van, az egykori gyarmati országok és társadalmak ma is a periférián és katonai erőszak nyomása alatt vannak, mindegy, hogy azokat az USA, a helyi forradalmak vagy a hatalom hiánya generálják.

A felszabadítás etikájának központi figurája Rigoberta Menchú Nobel-díjas személyiség, és központi eleme a guatemalai indián nő életrajza. Menchú önéletírásában nem a ladinók az indiánok tényleges kizsákmányolói, hanem a városi értelmiségiek, főként a marxisták, akik megtanítják az embereket, hogyan kell harcolni, és a média. Menchú szerepe a felszabadítás etikájában ugyanaz, mint Kant, Marx, Bourdieu, Harvey szerepe, meg kell hallgatni, el kell olvasni, el kell ismerni.

A fordítás elmélete ebben a kontextusban episztemikus és koncepcionális transzkulturáció, az ún. határgondolkodás, a határelmélet, a határepisztemológia. A határgondolkodás fordítást igényel, az alávetett szempontjából alávetettség-ismeretet és kozmológiát. A határgondolkodás a domináns perspektívájából nem lehet asszimilá-

ció és ellenőrzés. Az ismeretelméleti transzkulturáció csakis az alávetett szempontjából értelmezhető, mint a hatalom kolonialitásával szembeni gyakorlat. A határ-gondolkodás célja nemcsak az elismertetés és belefoglalás, hanem a racionalitások megerősítése, a történelmi és episztemológiai helyek integrálása.

A kritikai kozmopolitanizmus elméletének szerves eleme a kozmopolita oktatás, amely a kulturális közvetítés elmélete és értéke között helyezhető el.

Paulo Freire brazil filozófus Elnyomottak pedagógiája c. tanulmánya a pedagógia elméletébe számos innovációt hozott, amelyek között a populáris és informális oktatás állt az első helyen. Az informális oktatás dialógikus, ami megbecsülést ad, és mindkét felet cselekvésre, együttcselekvésre készíteti. Az oktatás akcióhoz, információkhoz, meghatározott értékekhez kötött, a megértés elmélyítését célozza és alkalmas arra, hogy a világban a különbözőséget tolerálja. Freire elmélete az elnyomottak, a remény filozófiája, amelyben a fejlődő tudat kiemelt, s annak megértése, hogy a valóságot képesek átalakítani. Freire az oktatási tevékenységet a résztvevők életvilágába helyezte, amelynek folyamatában a fogalmak alakítása és a cselekvés közös folyamat volt. Addig, amíg a formális oktatás metaforái a keresztény forrásokból származtak, Freire a helyi metaforákra támaszkodott.

Leopold Zea filozófus a dominancia és a függés, az alávetettség és a függő státus közötti kapcsolatokat kutatta, és a felszabadítás-filozófia központi kérdése, a közös elismerés tárgyában az öntudat, az önérzekeles, az önmeghatározás kérdéseivel foglalkozott, az autentikus latin-amerikai identitással a létező történelemben és a létező jelenben.

Az oktatás kulturális mátrix, tapasztalat révén átalakítja a kialakított értékeket és jelentéseket az emberi együttműködés, a nyelvi és kommunikációs interszubsztívitás, a közösségben lévő legitim hatalom révén. Az oktatás elterjedése a személyek és közösségek történelmi tudatának megerősítése.

A kozmopolisz, mint a kultúra nézőpontja az emberi szellem, az utópiák és a képzelet közötti szintézise, egy radikálisan emancipáló oktatásé, az emberi tudás és kultúra integrálása, pszichológiai, intellektuális, morális és vallási önmegerősítés. A kozmopolita oktatás a történelmi látásmódot, a világ kulturális közösségeinek értékeit kívánja elérni. A kozmopolisz-orientált oktatás célja az egyén és a közösségi én felfedezése, a tudat emancipatív dimenzióinak feltárása: képzelet, szimbólumok, belső látás, mítoszok teremtése, az elutasítások, kudarcok feltárása, a felvilágosodással szembeni taktikák megismerése. A kozmopolisz nem egy Babel, nem a kultúra egyetlen formája által monopolizált, hanem dialógus a múlt, a jelen és a jövő között. Történelemszemléletébe nemcsak az államok, hanem az egyének, csoportok, a kulturális csomópontok oktatása is beletartozik. Lonergan elméletében a cselekvés, az értelmezés és az önfejlődés egyaránt beletartoznak. A történelem ismerete nem csupán az események ismerete, hanem a tudat differenciáltságának és a módszereknek az ismerete is. A történelem nem egy vaslogika, amelynek alapján az események egyetlen univerzális történelemben folynak bele, amelyben nyilvánvaló a

haladás. A kozmopolisz-pedagógia elméletében nincs automatikus haladás (sem liberális, sem marxista), sem apokaliptikus összeomlás, hanem a valószínűség az általánosból és a plurálisból emelkedik fel, a tudat dimenziója a történelmi eredethez és a történelmi felelősséghez kapcsolódik. A kozmopolisz-pedagógiában a kultúra normatív funkciót tölt be: az emberiség kulturális közösség, átlépi az államok és a történelmi korszakok határait, kozmopolisz, ám nem egy megvalósítandó politikai eszme, hanem egy hosszútávú, nempolitikai kulturális tényező. A felvilágosult közvélemény a meztelen politikai hatalmat ellenőrzi. A kozmopolisz-pedagógia az értelmezés kiegyensúlyozott, pluralizált kifejtésére törekszik: a művészet, az irodalom, a színház, a multimédia, az újságírás, a történelem, az egyetemi és a közoktatás, a személyiség elmélyítése és a közvélemény formálása új lehetőségeket teremtenek. Nemcsak kommunikatív kompetenciákra oktat, hanem a dialógusos folyamatok és a stratégiák fenntartására is a döntéshozatal során. A fragmentáció korában az emberiség egységre, egyensúlyra és helyes döntéshozatalra vágyik. Az új kulturális stratégia a pluralizmust és az egységet egyaránt igényli. Az új kritikai gondolkodás empirikus és történelmi, nyitott az emberi gondolkodás irányában.

Mignolo szerint a latin-amerikanistáknak ki kell törniük az episztemológiai rasszizmusból, abból, hogy Latin-Amerika az USA-ban tárgya az LA-tanulmányoknak, tárgy a koloniális másságával, míg a hatalom kolonialitása a latin-amerikai értelmiségiek számára a szubjektivitás. A latino-tanulmányok az amerikai filozófiai gondolkodást takarják, kritikai reflexió a létezés és a függőség, a kolonialitás és a modernitás tárgyában. A latin-amerikai kritikai diskurzusok a filozófia, a társadalomtudomány és az irodalomtudomány témakörét fedik le, és összességében részét képezik az Amerika-tanulmányoknak. A kérdés most már az, mennyire nyitottak az Amerika-tanulmányok, amelyek korábban kizárólag a fehér episztemológia kérdéseivel foglalkoztak, és mennyiben korlátozódnak Angol-Amerika kérdéseire. A fentiek alapján az Amerika-tanulmányok meg kell, hogy nyissák ajtaikat a határgondolkodás, a kettős-tudatúság felé, hogy mennyire készek a tudás, az etika és a politika újjaszerzésére.

## AZ IRODALOM ÉS A TÖRTÉNELEM NARRATÍVÁI ÉS AZ INKLUZÍV TÖRTÉNELEMPEDAGÓGIA

Marcel Cornish-Pope a globalizációs folyamatokat az egymásba kapcsolódás, a fordítás, a lokális-globális, a nemzeti és a transznacionális egymásbafonódása kultúrájaként értékeli, amelyben a nyugati és a nem-nyugati, a domináns és a periférikus újra értelmeződik és konszolidálódik. Szerinte Közép-Európa önálló regionális komparatív irodalomtörténete napjainkban azzal jellemezhető, hogy megkezdődött a monolitikus nemzeti koncepciójú irodalmak szerinti történetírás átalakulása, amelyben a nemzeti magas kultúrák és az alacsony népi kultúrák kettőssége együtt létezett. A kulturális fejlődés mélyebb megértése már lehetővé kell, hogy tegye a tér-

ség multietnikus és multikulturális államainak megértését, a harmonikus és egységes nemzeti kultúra és állam illúzióját, az irodalmi kultúrák térképtől független volta megértését. Kiemeli a multietnikus közép-európai városok irodalomtörténetét, amelyek a nemzeti irodalmakban marginális szerepet tölthettek be, ugyanakkor napjainkban de/és rekonstrukciós, stílus és zsáner hibridizációs szerepük mellett alternatív etnikai és társadalmi kapcsolatokat mutattak meg, más dialógikus dimenziót reprezentálnak. E fragmentált irodalomtörténetek a megosztás mítosza helyett a kapcsolatok mítoszáat képviselték, ellenálltak a Versailles-i diktátumoknak csakúgy, mint a germanista Mittel-Europa terveknek, és egy eredendően policentrikus kultúra koncepcióját hordozták. Szemben a térség mágnésvárosaival (Szentpétervár, Budapest, Prága), amelyek a Nyugat-Kelet dialógus és megosztottság állandóságában éltek, e városi irodalmak az utak kereszteződésai, s a határvidékek, a multietnikus régiók törekvéseit, az etnokulturális értékeket szolgálták. Ebben a térségben kialakulhattak más transzietnikai közösségek is (örmény, zsidó, német stb.).

Az etnikai kisebbségi irodalom esetében az irodalomtörténet két narratíva meglétét emeli ki. Az egyik az ún. etnikai történelmi narratíva, a másik a traumafeldolgozási narratíva. A történelemértelmezés feltárásában mind az újhistoricizmus, mind a dekonstrukciós elmélet, mind pedig a hermeneutika segítséget adhat. Az újhistoricizmus, amelyet R. Aczel Greenblatt nyomán a társadalmi energiák cirkulációjaként értelmezett (*R. Aczel*, 10. o.), központi kategóriája a pátosz, amelynek révén a történelem külső események sorozatából belsővé válik.

A pátosz révén a mesélő, a történész hidat képez a mítoszok jelentette enciklopédikus tudás és a narrativitás pólusai között, amelynek során a regény, a mű a hatalom helyévé válik, diskurzusok és viselkedési stratégiák hálózatává, amelyben a diskurzusok bizonyos mértékig láthatatlan erők által szervezettek. A történelem ezekben a művekben a hatalom diskurzusainak szövegeiből áll, és nem elmesélt történet, hanem a történelem újrakomponálása valamely történelmi esemény felidézése által. Az anekdotikus látásmód kettős jelentéssel bír: biztosítja a beszélő számára az éthoszt, az erkölcsi megalapozottságot és a naiv hallgatóság számára a pátoszt. Az anekdotikus keretek lehetővé teszik a tradicionális centrum–periféria tagolódás hierarchikus jellege megszüntetését, a főáramlat és a marginalitás közötti különbség elmosását. A többféle jelentés meghallása nem csupán módszertani kérdés, hanem a történelmi pillanat értelmezésének etikai imperatívusza is.

A dekonstrukcionista értelmezés szerint a pátosz, a patetikus oppozíció, a szakmai történelmi értelmezés és a naiv történelemfelfogás közötti oppozíció áthidalása, amelyben a történelem a betűk összjátéka, és a mű nem más, mint a történelem alakítója. A pátosz a beszélő etikai megerősítését szolgálja, amivel jobban el tudja mondani, jobban képes kifejteni az eseményeket. A beszélő narratívája az ún. reflexív etika alapján a bukás pátosza, amelyben a szereplők már a startnál elvesztették a játékot.

Hermeneutikai megközelítésben a történelem diskurzusokból áll, a mesélő a

hermeneutikai dialógusértelmezésben jogosult a múlt megváltoztatására is. A pátosz a dialógus pátosza, ami nem feltétlenül esik egybe a történelmi retorikai logikával. Szemben a pozitivisták ok-okozati történetírással, a naív történetírás teleologikus jellegével, a hermeneutikai irodalomtörténet-írás arra törekszik, hogy ne csupán a nagy narratívák visszaverése történjen meg, hanem azt is mondjuk meg, miért verjük vissza azokat, miért akarjuk a múlt másságát, miért akarjuk azt saját etikánk alapján átírni. Ily módon az etnikai-kisebbségi irodalomtörténet, a „logosz” a modern nyugati irodalomtörténet-írás narratíváival szemben a pátosz és az éthosz alapján reprezentálja, mutatja be újra a múltat, mintha annak egyik alternatívája elfelejtett volna megtörténni.

A traumatradíció a posztkoloniális irodalomelmélet kategóriája, és egyaránt értelmezhető a zsidó holocaust-irodalomra, a gyarmati holocaust-szituációkra. A trauma-szemtanúság imperatívusza a nem-felejtés imperatívusza. A trauma-szemtanúság irodalma nem a megélők, hanem a leszármazottak irodalma, akik szerint a történelem nem zárult le, a történelem nem egyszerűen mindig jelenlévő, hanem az általa okozott trauma újabb és újabb következményekkel jár, kihat napjaink politikai, történelmi és kulturális eseményeire is. Kihat az áldozatokra, kihat a cselekvőkre és kollaborátorokra, kihat a félreállókra és az ellenállókra. Az amerikai történelemben sem felejtendő a birodalom, ahogy más történelemben sem. A történelmet a győztes írja és a győztes felejt el. A hódítások, a behurcolások, az áttelepítés a prekoloniális időkre való emlékezés, a traumatradíció része. A szemtanúság, mint kollektív cselekvés etikai és egyben politikai projekt is: a gyarmati irodalomtörténet végrendeleti projektje.

A narratíva a traumatradícióban is a történelem újramondása, ám ellentétben a historicizmussal, az értékelése nem megváltoztatható, ellentétben a dekonstrukcióval, nem építhető híd a birodalom és a gyarmat között, és ebben nincs esély ellen-narratívára. A traumairodalom végrendeletében a sajátos elem, hogy a mesélő nincs egyedül, jelen van a másik, a szemtanú, aki valakinek mesél, valakinek, akire hosszú ideje várt. Az olvasó az a személy, akire az emlékezés áttestálható, így a trauma egyben a túlélés a narratíva ereje révén, amelyben a múlt és a jelen megteremtik a második én koherenciáját. A traumatizált én a fájdalmat ismerő, zavart személy, míg a traumatizált második én a gyarmati nemzet, egyfajta nosztalgikus premodern vágykép lokális kultúrával, tradicionális gyökerekkel, amelyet nem érintett a kolonizáló idegen hódítás modernitása. A traumairodalomban a pszichológiai trauma a teljesség elvesztése, az identitás stabilitásának elvesztése feletti gyász, amelyben a fragmentált múlt a kollektív ellenállás identitásával azonos. A szemtanúság és az ellenállás az identitás és a teljesség megtalálása, egy új jövő alakításának reménye.

Az újhistoricizmus elmélete a történelmet használta az irodalom megértésére. A szerző élete mögé, a társadalmi, szociális gyakorlatba kívánt behatolni. A kor kultúrája több mint történelmi munka, abba beletartozik a szociális és a kulturális antropológia is. A történet a közélet attitűdje, míg a társadalmi háttér orvosi diagnózis,

elvárások, annak ismerete, hogy a szövegek hogyan hatottak egykoron. Az újhistorizmus fontos módszere a múlt egymásnak ellentmondó olvasatainak feltárása, új hangsúlyok és új perspektívák adása, a történelemnek a jelen pillanatától való rekonstrukciója.

## AZ AMERIKAI ŐSLAKOSSÁG TÖRTÉNELEMFELFOGÁSA GERALD WIZENOR REGÉNYEIBEN

Napjaink őslakos-irodalma újraírja, újraszervezi, újraértékeli a tradicionális törzsi társadalom történetét napjaink indiánjainak identitása megteremtése érdekében. Egyrészt megpróbálják leküzdeni azokat az akadályokat, amelyekkel a fehérek e kultúra kiirtásával megnehezítették a múlt feltárását, másrészt, újraolvasván új interpretációt adnak a korabeli szövegeknek. Az eredmény: a nyugati irodalom eszközeivel teremtik meg az indián őslakos szellemiséget.

A cél annak bebizonyítása, hogy az elmélet nem csupán nyugati tradíció. Ebből az irodalomból kirajzolódik az új, nem európai sztereotípiákra épülő identitástudat. A problémát az okozza, hogy vajon a nyugati irodalmi kánon alkalmas-e az etnikai szövegek elemzésére.

Louis Owens: *Other Destinies: Understanding the American Indian Novell* c. munkájában 1854-től tíz amerindián szerző regényét elemzi. A szerzők kevertvérűek, nem 100%-os indián eredetűek. A szerző bemutatja, hogy az amerikai indián sztereotípiák az irodalmi standardok következményei, és nagyon nehéz egy őslakos író számára eltérni ezektől és reális képet adni. Az amerindián regény az indián kevertvérűség identitásának a megjelenése.

Maga az őslakos-regény is fikció, akárcsak a kevertvérűség, mivel ez azt jelenti, sem őslakos, sem európai. A kevertvérűség azt is magában hordozza, hogy az egyén arra kényszerítetett, hogy kultúráját válasszon magának. A kultúra több mint a faji meghatározottság, az őslakosság változó szerepét is definiálni kell. Ahhoz, hogy őseik kultúráját megőrizték, az őslakos-kultúráját is definiálni kell. A kitalálás és a képzelet integráns része a definiálásnak.

Az őslakos-identitás évszázadok folyamán alakult ki, amikor a gyarmatosítás és az ezt követő szétszóródás, áttelepítés, a brutálisan rájuk kényszerített periferialitás, a kulturális megsemmisítés, az angol nyelv bevezetése, a monocentrikus, veszternizált életmód szisztematikus hatalmával és elnyomásával szemben sikerült identitásukat megőrizni.

Az őslakos indiánok az általánosításokkal szemben egy nem az európaiak által kreált képet kívánnak kialakítani, hanem olyat, amely önfelfedezésre és kulturális megújulásra épül. A legendagyártás természetes része az amerikai indián identitásnak. A hagyományos legenda szóbeli műfaj volt, és minden egyes mesélő újraírta az eredetet, meghatározta a népet, a közösséget. Minden egyes mesélőben megvolt a

hatalom a legenda újratálálásához és újramondásához, annak javításához, a személyes és a helyi közösségi elemek bekomponálásához.

Thomas behunyta szemét, és ez a történet szállta meg:

„Mindannyian kaptunk valamit, amivel az életünk megméri, egy meghatározott dolgot. Nekem a történeteim jutottak, amelyek megváltoztathatják vagy nem változtatják meg a világot. Mindegy, feltéve, hogy sosem adom fel a mesélést. Az apám Okinawán halt meg a második világháborúban, úgy, hogy azért az országot harcolt, amelyik pedig éveken keresztül próbálta elpusztítani. Az anyám aközben halt meg, hogy engem világra hozott, amikor még benne voltam. Utolsó leheletével lökött ki engem a világba. Nincsenek fivérem és nincsenek nővérem. Csak történeteim vannak, amelyek már akkor megfogantak, amikor még szavaim sem voltak a beszédhez. Már tudtam ezer történetet, még mielőtt megtettem volna első lépéseimet. Ők minden kincsem. Ez az egyetlen, amihez értek.”

Tűzépítő Thomas bárkinek elmondta történeteit, aki hajlandó volt megállni és odafigyelni. És mondta őket jóval az után is, hogy az emberek már nem figyeltek oda.

Sherman Alexie: Ha azt mondjuk: Phoenix, Arizona.

A közösséget a mesélő textualizálta, a közösség akkor változott, amikor a legenda átíródott. Az írott szöveg sajátossága, hogy abban több az önállóság, több a mögöttes igazság. Az írott forma révén a legenda történetivé válik, elveszti egyedi hatalmát, a valóság kreálásának funkcióját. A leírt szöveg hatalommá, önálló életűvé válik és ellenáll a változtatásoknak.

Az amerikai őslakos szerzők vonatkozásában nemcsak az írott szöveg hiánya utal a kultúra marginalizálódottságára, nem csak a jog és az intézmények, de az irodalmi alulreprezentáltság is jelképezi kizárásukat. A regények célja, hogy politikai eszközhöz jussanak a szövegek újraírásával. Az indián regény a személyes identitás és jelentőség megteremtésének lehetősége. Az őslakosok regénye az a tér, amelyben definiálhatják önmagukat.

Gerald Vizenor számára a regény az ütköző eszmék, nézetek színtere. Az őslakosok Vizenor véleménye szerint nem tragikus szereplők, hanem komikus figurák, akikben a humor a túlélés eszköze (surviance: az állandó veszélyeztetettségben élés). Narrative Chance a Postmodern Discourse on Native American Indian Literatures c. művében azt állítja, hogy az őslakos-irodalom egy nem tanulmányozott tájkép, vad és komikus inkább, mint tragikus és reprezentatív, legendákban szőtt, narratív betétekkel és törzsi diskurzusokkal tarkított. A humor forrása az indián regényben a csavargó (varázsló, szélhámos). A csavargó a komikus narratívában a közösség szimbóluma, nézetei a közösség nézetei, győzelmeiben az esély sokkal fontosabb, mint az „erkölcsös porbadöntöttség”. A tragikus létérzés az európai fel-

fedezők és fordítók belemagyarázása a törzsi narratívába. Vizenor Bahtyin elméletét használja a polifónia és a dialogizmus érzékeltetésére. Bahtyin szerint minden megnyilatkozás játék a másikkal, amelyben a kulturális belehallás ezernyi lehetősége adódik. Az indián regényben az őslakos szerző kétféle ideológiarendszert állít szembe egymással: az euro-amerikait és a bennszülött amerikaiakat, következésképpen kétféle hallgatóságnak ír, amelyek nézőpontjai szemben állnak egymással. Az eredmény a többes értelmezhetőség és a karneváli hangulat. Ebben az atmoszférában a kultúrák közötti határok leomlanak, és a résztvevők egyenlő jogú játékosokká válnak.

A karnevál a jelenkori indián irodalom központi koncepciója, rituálé, amely a játék térfeleinek kiegyenlítését szolgálja. A karnevál olyan szociális tér, amelyben megjelennek a normák, belsővé válnak, kipróbáltatnak. Az eredmény a hétköznapi élet felfüggesztése, s a szereplők új kommunikációs és interakciós rendszert találnak.

Az őslakos amerikai regény fontos eleme a karnevalizált nevetés, amely több, mint szó, érzés, életmód, világnézet, amely az események megértésére szolgál. Ugyancsak Bahtyint idézi a kronotópia, a tér-idő összefüggés rendszerét. Az indián regényben a kronotópia különösen érdekes, mivel lehetővé teszi az európai tér-idő fogalom és az őslakos tér-idő értékelés eltérésének bemutatását.

Viktor hazament a száz dollárjával és leült a konyhaasztalhoz. A kezébe fogta a fejét és Tűzépítő Thomasra gondolt, apró részletek jutottak eszébe, könnyek és sebhelyek, a bicikli, amin megosztottak egy nyáron át, és még sok-sok történet. Tíz éves volt, csont és bőr. Piszkos volt a haja, de hát Július Negyedike volt.

– Viktor! – kiabált Thomas. – Siess! Lekéssük a tűzijátékot!

Néhány perc múlva Viktor kiszaladt a családi házból, keresztülszökkent a veranda korlátján, és kecsesen kikötött a járdán.

Thomas átadta a biciklit és elindultak a tűzijáték felé. Már majdnem sötét volt, és a tűzijátékot is pillanatokon belül elkezdik.

– Tudod – mondta Thomas – mégiscsak furcsa, hogy mi indiánok is megünnepeljük Július Negyedikét. Azt ugye mégse lehet mondani, hogy mindenki a mi függetlenségünk kivívásáért harcolt volna.

– Túl sokat töröd a fejed – mondta Viktor. – Ez csak szórakozás. Talán Junior is ott lesz.

– Melyik Junior? Ebben a rezervátumban mindenkit Juniornak hívnak.

A tűzijáték kicsiny volt, alig több mint néhány palackrakéta és egy szökőkút. De a két indián fiúnak ennyi is elég volt. Az évek múltán már nem érték be ennyivel.

Sherman Alexie: Ha azt mondjuk: Phoenix, Arizona.

Gerald Vizenor önmagát posztmodern kritikusként, íróként vallja, ám kritikusai szerint inkább csavargó (trickster). Regényeiben nem csupán az új indián irodalom tradícióit, de a modern kultúrától való eltérését is bemutatja. Regényeiben az indiánok üzletemberek, ügyvédek, orvosok, akadémikusok, városlakók. Vizenor né-



pét megtizedelt fajként jellemzi, és az európai felfedezéseket és történelem szűken taglalt fejezeteit kívánja újraírni. A Szelhámosban a trickster a törzsi tradícióktól, a sztoritól függően más és más alakot kap. Fizikai megjelenésben a Vadnyugaton mint cowboy prérifarkas, Észak-nyugaton és a Sarkkörön mint holló, Keleten mint nyúl, a kanadai térségben pók vagy öreg ember bukkan fel. A trickster mindenütt fontos szerepet kap, tanít, gyógyít, feltalál, kreál. A törzsi szelhámos összetett figura, ismerős vonásai vannak, játszik az emberekkel, vannak áldozatai, erkölcstelen, nagyévtágyú mind az asztalnál, mind az ágyban, könnyedén továbbáll, felelőtlen, erkölcstelen, kőszívű, ám mégis szimpatikus, kedvelhető.

Paul Radin tanulmányában (*The Trickster: A study an American Mythology*) azt írja, a tricksterben minden emberből van valami, jó, alantas, emberi, hős, isten, ördög, tagadó és vállaló, romboló és alkotó. Vizenor egyik hőse kultúrhős, a másik bohóc, A Kolombus örököseiben a trickster valódi lénynek tűnik. A tricksterek lehetővé teszik a képzelet felszabadítását, az indián identitás kialakítását. A halott lányokban Basere egy kellemetlen fizikai megjelenésű nő, aki időnként medve, időnként asszony.

A Kolombus örököseiben Stone Kolombus, a trickster háromszor született újjá, mint gyermek feltámadt a koporsóban, visszajött mint jégasszony, majd hajón tért vissza. A túlélőképessége révén új nevet kapott: az Óceán Admirálista nevet. Minden újjászületése teremtés, örököse számára akar biztonságos helyet teremteni. Egyszer létrehozta Assinika Pont-ot, a szabad államot, ahol nincs börtön, útlevel, állami iskola, misszionárius, tv, adó. A genetikai terápia a természetes orvoslás, a bingójáték, a szórakoztatás csak annak engedélyezett, aki helyi polgár vagy aki gyógyulni jött. A városállam a gyógyulás helye, a gyógyulás a legendamondáson és mások meghallgatásán alapul.

Másik szerepe Kolombusnak a szövegek, a történetek újraformálása. A szövegek lebontják a képzeletnek azokat a konstrukcióit, amelyek korlátozzák az emberi szabadságot és lehetőségeket, a jelölőt és a jelöltet a régi széttörésében és az új kombinációjának megteremtésében együttműködésre készítetik. Kolombust, mint európai ikont lebontják, a szavak és sztorik új identitást kreálnak. Stone Kolombus trickster-figurája új kultúrhős, kevertvérű, megfertőzött, de része a kultúrának, nem más, nem idegen: kevertvérű, mivel lelkileg eltávolodott a törzstől és az egymással versenyző társadalmak határán áll. Kolombus nem egy áldozat, hanem az egész megteremtő ünnepelt formaöntő, a trickster Kolombus reinkarnációja, aki világok között közvetít.

A kevertvérűség irodalma az őslakos indián irodalom fontos eleme: átszótt, egymást átfedő történetekkel, és mivel mindkét kultúrához tartozik, különleges megértőképessége van. A kevertvérű irodalom újra és újra felteszi a kérdést: Ki az indián? Elveti az európai-amerikaiak által kreált tragikus, rezervátumba zárt faj imázsát. Hősei a rezervátumon kívül élnek. Elveti a vérségi százalékoság mérését. Indiánjaik városlakók, akik a törzsi legendák után szomjaznak, nem a vérösszetételt nézik.

Legendáik nem a fehérek halálközpontú világának legendái, amelyekben az indián ábrázolások célja a fehérek öndefiníciója. A rezervátumban nem élt trickster, mert a tricksterek a paradicsomot a városokba vitték.

Más kritikusok szerint a trickster alakja a fehérek elleni ellen-kisajátítás, a kulturális hatalomteremtés, a kulturális identitás alakítása. A folyamatban az őslakos indián írók kifejezetten azokat az ikonokat formálják át, amelyeket az európai kultúra teremtett magának.

A regényben Stone Kolombusz nyilatkozik a Ponty Rádiónak:

Mondja Stone, hallgatóink tudják, hogy Ön a rezervátumban született, értik, hogy büszke indián mivoltára, mégis, hogyan állíthatja, hogy egy kő és Kolombusz Kristóf örököse?

Kolombusz maya volt, mondta Stone. A mayák civilizációt teremtettek a régi világban a vadak számára, a többi magától értetődik. Kolombusz megmenekült a halál kultúrájától és a törzs génjeit visszahozta az Új Világba, a nagy folyókhoz, kalandor volt, felfedező, és visszatért szülőföldjére.

Kolombusz kisajátítása megváltoztatja az indiánok helyzetét az amerikai társadalomban, nemcsak az euro-amerikai kontextusban, de az őslakosok önépítése számára is. A felfedezések mítoszaik révén genetikailag kötik az európaiakat az őslakosokhoz. Ahelyett, hogy Kolombuszt deheroizálnák mint fehér embert, és mint rossz szellemet, megsemmisítőt tekintették volna, az örökösök belefoglalják magukat a tradícióba, ellenőrizve, áttekintve múltjukat, kijavítják az alapvető tévedéseket. Nem az európaiak fedezték fel az Új Világot, az Új Világ kreálta őket. Az Új Világ az Ó Világban született, és ebben vadaknak nem az indiánok, hanem az európaiak számítanak.

Az őslakos indián írók, az ún. „posztindián harcosok” ugyanazokkal az irodalmi kánonokkal kerítik be ellenségüket, mint elődeik tették a lóval, új legendákat gyártanak az állandó veszélyeztetettség leküzdésére, regényeik tele vannak humorral, új legendákkal, a túlélési taktika szimulációival. Kolombusz mint sámán, az örökösök mítosza az új generációk paradigmájává válhat. (Vizenor)

Az inkluzív pedagógia napjainkban nem csupán a gyarmati, az európai, az európaiak által írott őslakos történelmet, hanem az etnohistoriográfia módszereit is felhasználja az őslakosság gazdag történelmének feltárására. A helyi és lokális történetírás, a posztmodern történetírás narratívái a felsőoktatási programok részévé váltak. Eszerint már nem lehet a gyarmati Amerika történetét megírni az őslakosok nélkül. Megkezdődött az amerikai gyarmatosítás rekonstrukciója az indián szövegek alapján, nem megkerülhető a történeti demográfia (1492 biológiai és kulturális következményei, az őslakosság demográfiai dinamikája, az indián holokauszt és a túlélés traumái), Új-Anglia és az őslakos, gyarmatosító együttélése, a földtulajdonlás és

az ökológiai kérdések, az őslakos-történetírás és a kultúrák konfliktusa, az irokéz és más törzsszövetségek és az őslakosság politikai intézményeinek kutatása, a mesztic-kérdés, az őslakosok és a gyarmatok, majd államaiknak nemzetközi kapcsolata, az amerikai őslakos egységküzdelmek stb.

Napjaink inkluzív történetírásában a törzsfők narratívái és a törzsi történelmi mondák mellett az együttélés ötszáz esztendejének története is megíródott: az indiánok másságának elmélete és annak hatása az indiánok szerződéses kultúrájára, az indián autonómia és az indián ellenállás története, a cseroké-ellenállás, a civilizáció értelmezése, a visszavonulás politikai vitái, a földtulajdontól megfosztás, a 19. századi indián intelligencia és az őslakosság küzdelme, a 20. századi történések.

Az inkluzív történelempedagógia közép-európai vonulata még nem alakult ki: a birodalmi történetírás mellett az etnohistoriográfia, a történelmi szociológia hagyományai kevésbé ismertek és használtak: az inkluzív történetírás, a történelmi narratívák, a kulturális struktúrák és identitások, a helyi kapcsolatok irodalma. A fentiek hiányában nem lehetséges inkluzív pedagógia, nem lehetnek a roma lakosságnak helyi történelmei, a töredék kisebbségeknek helyi történetei, a közép-délkelet-európai birodalmak kisebbségeinek történetét bemutató tankönyveink.

Ez utóbbiakhoz az európai történelem szubregionális átírása, a nemzetállamok által kreált „rövid” nemzeti időszakok mellett a szubregionális viszonyok összetett elemzése szükséges. És az inkluzív történelempedagógia módszerei még csak ekkor kezdődnek – vagy ekkor is végződnek? Hiszen a történetírás nem maradhat tovább szűken vett politikátörténet, és a társadalomtörténetbe bele kell emelődnie a gazdaságtörténet mellett az irodalom– és kultúrtörténetnek is, a nemzeti mellett a helyi-kisvárosi közösségek társadalom– és művelődéstörténetnek is.

## JEGYZETEK

- Mignolo, D. W. (1999): *Stocks to Watch: Colonial Difference, Planetary „Multiculturalism” and Radical Planning*. Plurimondi, 12. 7-33.
- Mignolo, D. W.: *The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism*.
- Mignolo, D. W.: *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. 2nd Edition, University of Michigan Press
- Mignolo, D. W. (2002): *The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference*. South Atlantic Quarterly 101:1, Winter. Duke University Press. 57-96.
- Mignolo, D. W. (2000): *Local Histories/Global Design: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princetown University Press.
- Csejtej Dezső és Juhász Anikó (2004): *Amerika felfedezése és az új globális rend*. Attraktor.
- Sherman Alexie: Ha azt mondjuk: Phoenix, Arizona. In.: *Mai Amerikai novellák*. Contemporary American Short Stories. C+S Bt.
- Singelis, T. M. (1998): *Teaching about Culture, Ethnicity and Diversity*. Sage.
- Taylor, Ch.: The Politics of Recognition. Taylor, Ch.; Appiah, K. A.; Habermas, J.; Rockefeller, C. S.;

- Walzer, M.; Wolf, S. (1994): *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princetown University Press. Princetown. New Jersey. 25-74.
- Anzel, R. (2003): *The Historical Pathetic*. Neohelicon 30. 2. 9-14.
- Allen, P. G.: Kochinnenako in Academe: Three approaches to Interpreting a Keres indian Tale. In: Herndl, D. P., Warhol, R. R. (1997): *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*. Rutgers University Press. 746-765.
- Ferencz Győző vál. (2001): *Amerikai költők*. Sziget Könyvkiadó, Budapest.
- Anzaldúa, Glória: From Borderlands/La Frontera. 183-191. In: Geyh, P., Leebron, F. G., Levy, A. (1998): *Postmodern American Fiction*. A Norton Antology. W. W. Norton & Company. New York.
- Appadurai, A. (2002): *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. Held, D., McGrew, A. (eds): *The Global Transformations Reader*. Polity Press.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H. (2000): *Post-Colonial Studies. The Key Concepts*. Routledge.
- Baym, N. (2003): *The Norton anthology of American Literature. Volume E. American Literature since 1945*. W.W. W. Norton and Company. New York, London.
- Cornis-Pope, Marcel (2003): *Transnational and international perspectives in post-1989 comparative history*. Neohelicon 30. 2. 71-78.
- Vizenor, G. (1991): *The Heirs of Columbus*. Wesleyan University Press.

# A SOPRONI EVANGÉLIKUS LÍCEUM A RATIÓK KORÁBAN

SCHNEIDER ISTVÁN

## A TANULMÁNY PROBLÉMAHÁTTERE, CÉLJA ÉS FELÉPÍTÉSE

**Lutheran lyceum in Sopron in the age of the Ratios.** – *The paper discusses the relationship between Lutheran church's and state power' effort to unify education from the beginning of modern educational management till the issue of second Ratio Educationis.*

*With reference to freedom of religion and church autonomy protestant churches, used to suffer from aggressive oppression, worried much about their independence and made every effort to cross the introduction of "Ratio Educationis", the first national educational policy. Nevertheless, we may be right to presume they did not resist as intensively as described in some works that assess the complete protestant schooling. It is further supported by the study of the Lutheran lyceum in Sopron, which describe the changes in the school caused by the state power's centralising efforts.*

*The reign of Joseph II can be characterized as a good compromise of protestant churches and state power, because the Emperor's other orders (in addition to the Patent of Toleration) less favourable for protestant churches were pushed aside.*

*As a result of autonomy the Act XXVI of 1791 provided for protestant churches and schools, protestant schools set out for a path of development completely independent from the central power.*

A protestáns egyházak és vele együtt a protestáns iskolaügy egyik legmozgalmasabb időszaka a 18. század vége. Ekkorra a hazai protestáns egyházak már túl vannak a meghurcoltatások keserű időszakán, és a felvilágosult abszolutizmus nyújtotta lehetőségek között törekedtek érdekeik minél nagyobb mértékű érvényesítésére.

Az abszolutizmus teljesen új helyzetet teremtett a protestáns iskolák részére, hiszen míg a korábbi időkben a protestánsok az állam által támogatott rekatolizáció ellen küzdöttek, addig a 18. század végén a növekvő állami befolyásolás ellen emeltek fel szavukat. Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt, hogy ebben az időben önálló állami iskola még nem létezett, vagyis az állami és a katolikus iskolarendszer azonos volt. Ettől függetlenül az állam már nem tekintette az oktatást egyetlen egyház belügyének sem, és az állam érdekeinek megfelelően – számos esetben a katolikus egyházi vezetők tiltakozása mellett – kiterjesztette felügyeletét a katolikus iskolákra is. A hivatalos állami vallás birtokosaként a római katolikus egyház továbbra is kiváltságos helyzetben volt, és a mindenkori uralkodó a későbbiekben is figyelmet fordított arra, hogy a katolikus egyházat maga mellett tudhasa. (Ez alól kivételt csupán II. József politikája jelentett.) A protestáns egyházak és az államhatalom közötti, a múlt történéseivel terhes kapcsolat viszont érthető módon továbbra is labilis maradt. Ez egyrészt a protestáns egyházak iskolai autonómiával kapcsolatos megmerevedett álláspontjából, másrészt az állami szabályozás hibáiból, részben pedig a kölcsönös bizalmatlanságból adódott.

Az evangélikus és a református egyházak egészen a 19. század végéig mereven ragaszkodtak ahhoz, hogy az iskoláikkal kapcsolatos minden döntés az egyház belügye. Ennek oka a következő volt: a protestánsok tisztában voltak azzal, hogy létük záloga saját iskolarendszerük, így igyekeztek a tananyag minden részébe beépíteni saját egyházi tanításaikat. Ezt pedig egy katolikus irányultságú állami tanterv esetében aligha lehetett volna kivitelezni. Tartottak attól is, hogy amennyiben egy egységes iskolarendszer valósul meg, akkor az iskolák közötti átjárhatóság még inkább a protestáns egyházaknál jóval szervezettebb katolikus iskolahálózat irányába dönti a mérleg nyelvét.

A központi hatalom egészen II. József uralkodásáig nem törekedett a protestáns egyházakkal való kompromisszumos megoldásokra. Az állami felügyelet kiterjesztését, a központi rendeletek kiadását nem előzte meg a protestáns iskolarendszerrel történő kapcsolatfelvétel, pedig a szakmai egyeztetések lehetőséget biztosíthattak volna előbb a megmerevedett álláspontok kimozdítására, majd pedig egy hosszabb távú együttműködés kezdetére. Az állam a végrehajtás és ellenőrzés terén sem engedett teret a protestánsoknak, és ezáltal egyrészt teljesen kizárta őket a tanügyigazgatásból, másrészt tovább szította a vallási felekezetek közötti amúgy sem jelentéktelen viszályt.

A központi tanügyigazgatás intézkedéseinek valós hatását mikroszintű vizsgálatokkal tudjuk értékelni. Az így kapott eredmények mint mozaikdarabok hozzájárulnak egy egységes kép kialakításához. Tartomelemzésünk az evangélikus iskolarendszeren belül a soproni evangélikus líceum példáján vizsgálja, hogyan viszonyult egy vidéki protestáns főiskola a hatalom központosító törekvéseihez.

A tanulmány arra keresi a választ, hogy miként reflektált az evangélikus iskolarendszer és a soproni líceum a 18. század végére kialakult új helyzetre, továbbá, hogyan reagált a líceum az egységesítési vagy központosítási törekvésre. Azt is vizsgáljuk, hogy egy-egy rendeletre, szabályozásra adott válasz mögött milyen indokok és érdekek húzódtak meg.

## A MODERNIZÁCIÓS FOLYAMAT KEZDETE

A modern tanügyigazgatás kezdetét Magyarországon gróf Barkóczy Ferenc halálától, vagyis 1765-től számítjuk. Barkóczy primás, mint erőskezű és határozott egyházi vezető számára a magyar iskolaügy egyet jelentett a katolikus iskolával, ami felett kizárólag az egyház rendelkezhetett. Érthető tehát, hogy az udvar számára Barkóczy halála megfelelő alkalmat adott az iskolaügy feletti ellenőrzés állami kiterjesztésére. 1766-ban jött létre a *Commissio Studiorum*, az új magyar oktatási kormány szerv, amelynek a vezetésével már világi személyt bízott meg az udvar. E szervezet bármilyen felekezet iskoláira vonatkozóan hozhatott döntéseket és ezzel a protestáns iskolák felügyelete hivatalosan is kikerült a vallási bizottság hatásköréből. (Nagy, 2002. 43. o.) Ez azonban csak egyike volt azoknak az intézkedéseknek, amelyek a

közel tíz évig tartó alapos előkészítés és helyzetfelmérés után lehetővé tették a Ratio Educationis néven ismert tanügyi szabályzat bevezetését. Az egységes szerkezetbe foglalt részletes szabályzat összeállításával az udvar Ürményi Józsefet bízta meg.

Az első Ratio jelentőségét vitathatatlanul az oktatás egységesítési szándékában kell keresnünk. Ebben helyet kapott a középszintű iskoláztatás, a felső és a legnagyobb változásokat elszenvedő alsó fokú iskolarendszer. A modernizáció a legnagyobb akadályokba a középiskolák megreformálása során ütközött. Ennek oka kettős eredetű: *egyrészt* a jezsuita rend 1773-as feloszlatását követően bizonytalan helyzet alakult ki az egykori jezsuita iskolák körül. Az állam a rend feloszlatását követően nem akarta átvállalni az iskolák fenntartását, azt azonban be kellett látnia, hogy a jezsuita vagyon állami tulajdonba vétele gondoskodásra kötelezi a kormányzatot, ami végül tanulmányi alap formájában valósult meg. Az alapok végleges formáját azonban csak 1780-ban határozza meg az uralkodó, vagyis jóval a Ratio Educationis deklarálása után. A volt jezsuita iskolák körül kialakult helyzet azért különösen figyelemre méltó, mivel megközelítőleg a magyarországi latin iskolák fele a rend feloszlatásáig a jezsuiták irányítása alatt állt (Horváth, 1988. 148. o.),

*másrészt* a hazai középiskolák jó részét kézben tartó protestáns egyházak ellenállása nehezítette a reformok véghezvitelét.

A protestáns egyházak az uralkodó 1769-ben az oktatás terén deklarált felségjogát nem vonhatták kétségbe, viszont az új tanügyi szabályozás egyes intézkedéseit már a belügyeikbe való súlyos beavatkozásnak tekintették. Ezért sem a református, sem az ág. hitv. evangélikus egyház nem volt hajlandó a Ratio rendelkezéseit elfogadni, amelyet pedig az uralkodó „az összes polgárok minden osztályára” kiterjesztett. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 1999. 330. o.) A protestáns egyházak még ekkor is az 1606-os és az 1645-os békeszerződésekben foglalt szabad vallásgyakorlásra és az egyházi autonómiára hivatkoztak. Az ügy érdekében a protestánsok minden politikai és diplomáciai erejükkel próbáltak ellenállni.

Erőfeszítésük nem volt hiábavaló, mert a törvény végrehajtására a későbbiekben sem került sor. Ennek ellenére a Ratio több eleme beépült a protestáns iskolarendszerbe vagy annak egyes intézményeibe, de ezt nem a jogkövetés nemes szándéka, hanem az ésszerűség és egy adott iskola vagy egyházkerület szubjektív vezetői döntése motiválta.

Az állami felügyelet kiterjesztését nehezítette, hogy a protestáns iskolák saját függetlenségüket mindennél fontosabbnak tartották, és abba beleszólást még saját egyházuktól is nehezen fogadtak el. Jó példa erre, hogy a soproni konvent a tanárválasztás és alapítványainak védelme érdekében már az első egyetemes ülés során saját egyházán belül is konfrontálódott. (Győrffy, Hunyadi, 1986. 52. o.) A protestáns iskolák vártnál nagyobb ellenállása igen nagy problémát jelentett az udvar oktatáspolitikusai számára, hiszen – ahogyan azt az 1766-os összeírás is bizonyítja –, a meglévő alig több mint 100 középfokú iskolából közel 50-et valamelyik protestáns egyház működtette. (Erdélyt és az 1778-ig katonai kormányzat alatt álló Temesközt

nem számoljuk, mivel ezekre a területekre a Ratio csak később, és a magyarországi-tól részben eltérő formában kerül kiterjesztésre.) (Horváth, 1988. 192. o.)

Bár az 1777-es Ratio Educationisnak az volt a célja, hogy a középfokú oktatást is beleértve egységes oktatási rendszert hozzon létre Magyarországon, ez az egyrészt nagy erőket képviselő jezsuita-katolikus iskolarendszer átalakulása, másrészt a nemrég még a katolikus udvar megtorlásaitól szenvedő és a vallási autonómiáját féltő protestáns egyházak ellenállása miatt csak részeiben tudott megvalósulni.

Fontosnak tartjuk annak vizsgálatát, hogy a Ratióknak milyen konkrét hatásai voltak a soproni evangélikus líceum belül. A vizsgálat nem csupán azért szükséges, mert az első átfogó magyar tanügyigazgatási dokumentum elmélete és gyakorlata között hatalmas szakadék tátongott, hanem azért is, mert a protestáns iskolák esetében az egységes protestáns iskolarendszer híján minden egyes tanintézmény más-képpen reagált a Ratióra. Kérdés, hogy a végrehajtó és ellenőrző hatalom és az iskolák közötti kompromisszumnak köszönhető-e az, hogy az átfogó tanügyi reform a középfokú protestáns iskolarendszert alapjaiban nem ingatta meg. Joggal feltételezhetjük, hogy a tényleges ellenállás közel sem volt annyira heves, mint ahogy azt a protestáns iskolarendszer egészét értékelő művek egy része leírja. Többek között ezt a feltételezést támasztja alá Müllner Mátyás írása is, ami az iskola 300 éves történetét foglalja össze a 19. század közepéig. Müllner nagy alaposággal követi a líceumot érintő eseményeket, éppen ezért meglepő, hogy a Ratióknak miért nem szentel nagyobb figyelmet. A soproni líceum ebben az időben Farkas Ádám rektor irányítása alatt működött. 1777 nyarán került sor az 1776. augusztus 5.-ei királynői rendeletnek megfelelően az első tankerületi főigazgatói iskolalátogatásra. Ez azonban különösebb botrány és következmény nélkül zajlik le, amit az ott készült jegyzőkönyv királynői tudomásulvétele bizonyít. Ennek okát pedig abban kell keresnünk, hogy a soproni evangélikus líceum akkori tevékenysége – ha nem is az államhatalommal való tudatos együttműködés szellemében –, de számos ponton találkozott az udvar modernizációs elképzeléseivel, különösképpen az oktatott tárgyakat illetően. A human líceum falain belül ugyanis egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a természettudományi tárgyak oktatására, továbbá egyre nagyobb volt a törekvés Sopronban egy egyetemes tanterv bevezetésére is, amelynek kapcsán a soproni Farkas Ádám által készített elaborátumot kell megemlítenünk. A tanterv minden evangélikus középiskolára vonatkozóan egységesítési szándékkal készült és benne a szerző a reáltudományok nagyobb jelentőségét hangsúlyozta a latinnal szemben.

Az egységesítő szándék azonban nem kizárólag soproni jelenség, hiszen ekkor került sor az evangélikus egyház egyetemes gyűlésének megszervezése (1774), amelynek eredményeképpen megválasztott első egyetemes egyházi és iskolai felügyelő célul tűzte ki az evangélikus iskolaügy központosítását és egy egységes központi tanterv kialakítását. Ez a törekvés azonban továbbra is csak terv maradt, hiszen egységes evangélikus tantervet még a 19. században sem sikerül bevezetni. Mind minden hasonló törekvés, vélhetően már ez is az egyes iskolák hozzáállásán bukott el. Az evan-



gélikus iskolák ugyanis számos esetben saját egyházukkal szemben is ellenálltak, amikor úgy vélték, hogy az a belügyeikbe avatkozik. Egy az egyházi vezetés részéről történő erőteljesebb fellépés pedig az egyház ideológiájával nem volt összeegyeztethető. Az iskolai autonómia védelmét különösen jól szemlélteteti a soproni líceum elutasító magatartása, amikor a fent említett egyetemes gyűlésén az a tanáraik megválasztásába és alapítványaik kezelésébe kívánt beleszólni. (*Győrffy*, *Hunyadi*, 1986. 51-52. o.)

Nehezítette a helyzetet az is, a protestánsoknak bár látszólag sikerült egységesen fellépni a tanügyi reform ellen, az egyházon belül erős ellentétek húzódtak meg. A Bessenyei György által képviselt vonal, szemben gr. Teleki Józseffel, a reformok és a Ratio elfogadását támogatta annak kisebb változtatásaival. Bessenyei elfogadta a tanügyi reformok szükségességét, és a szembenállás helyett a magyar nyelvű oktatás ügyét kívánta felkarolni, többek között a magyar nyelvű oktatás kiterjesztését a közép- és a felsőoktatásra. (Ekkor fogalmazódott meg ez a nemzeti oktatáspolitikai kívánalom, amely majd csak a 18. század végén és a 19. század első felében bontakozik ki, többek között a soproni líceum falain belül is.) Végül is a reformokat elutasítók kerültek fölénybe és így a protestánsok továbbra is a teljes tanügyi önállóságukért való küzdelmet találták az egyetlen megoldásnak. (*Horváth*, 1988. 160. o.)

## AZ ELLENTMONDÁSOK PERIÓDUSA

Maria Terézia halála nem jelentette az oktatásügy modernizációs folyamatának végét, sőt ellenkezőleg: a fejlett államokhoz való felzárkózás szándéka és a birodalmon belüli nagy különbségek megléte a tanügyi reformok folytatására sarkallta az uralkodóházat.

A II. József nevével fémjelzett időszak megítélése a protestáns iskolák szemszögéből korántsem egyszerű feladat, hiszen az 1781-es Türelmi Rendelet megszüntette azt a fenyegetettséget, amit a protestánsok számára a tanügyi reform jelentett, továbbá a kormányzat korábban nem tapasztalható módon kívánja a különböző egyházak közötti különbségeket csökkenteni. Az abszolutizmus és a centralizáció jegyében azonban az uralkodó továbbra is beavatkozik a protestáns iskola belügyeibe, az 1784-es nyelvrendelet pedig csirájában fojtja el a protestáns középiskolákban helyenként megjelenő magyar nyelvű oktatást. A források tanulmányozása során mégis megállapíthatjuk, hogy a protestáns társadalom és vele együtt a protestáns iskola összességében pozitívan értékelte II. József tevékenységét. A Türelmi Rendelet által biztosított jogokat a protestánsok oly nagyra értékelték, hogy a Nyelvrendelet és más, az oktatást érintő egyéb szabályozások ellen már nem igazán emelték fel a szavukat. Ezt az időszakot másképpen a protestáns egyházak és az államhatalom ügyes kompromisszumaként is jellemezhetnénk, hiszen az állam egyre inkább érvényesíteni tudta egységesítő szándékát az oktatásban, a protestánsok számára pedig új érvényesülési lehetőségek nyíltak meg elsősorban a hivatali szférában. (Ekkor kerül ki-

nevezésre az első protestáns egyetemi tanár Schwartner Márton személyében, aki ezt megelőzően a soproni iskola jeles tanára volt.) A nyelvrendelethez kapcsolódóan szintén meg kell említenünk, hogy a német nyelv térhódítását az evangélikus iskolák vélhetően azért sem támadták erőteljesebben, mert a tanulni vágyó fiatalok a középiskola befejeztével protestáns felsőoktatási intézményben csak német nyelvterületen tudták folytatni tanulmányikat, és ezáltal a német nyelv elsajátítása számukra egyben érvényesülési lehetőséget is teremtett. Témánk szempontjából kevésbé releváns annak tanulmányozása, hogy az uralkodó döntését mennyire „állami, politikai, hasznossági” megfontolások, vagy esetleg a nemzeti összeolvasztás asszimilációs szándéka motiválták. (Horváth, 1988. 165. o.)

Az 1781-es rendeletet Sopronban is örömmel fogadták, és az ország más területeihez hasonlóan itt is nagyszabású templomépítésbe fogott a helyi gyülekezet. A fennmaradt forrásokból arra következtethetünk, hogy a Nyelvrendeletet itt sem követte nagyobb tiltakozás. Müllner Mátyás írása például említést sem tesz a erről, noha a Türelmi Rendeletet és annak hatásait több oldalon keresztül taglalja. A Nyelvrendelet ilyen fogadtatása nem tűnik meglepőnek, hiszen a császári főváros árnyékában található németajkú város polgárai számára inkább csak előnyt jelentett a német nyelv terjedése. Más a helyzet azonban az evangélikus iskola vonatkozásában, amit főleg Schwartner Márton működése idején igen nagy számban látogattak az ország más, magyar anyanyelvűek által lakott részeiről érkező diákok, illetve a legtöbb esetben az itt tanító tanárok sem voltak helybeliek. Az evangélikus gimnáziumban már Farkas Ádám rektorsága idején is tanítottak magyar nyelven. Erről a Mária Terézia utasítására készült felmérési jelentés is tanúskodik, melyben az iskolát háromnyelvű latin gimnáziumként említik.<sup>1</sup> (Győrffy, Hunyadi, 1986. 51. o.) Az iskola tananyagában egyre inkább megtalálható modern tudományok oktatásánál a latin nyelv helyett egyre inkább a magyar nyelv használata került előtérbe. Az már kevésbé egyértelmű, hogy az iskola miért nem lép fel erélyesebben a magyar nyelv ügye mellett. Ennek megértéséhez alaposabb vizsgálatnak kell alávetnünk az iskolát és az ezt körülvevő társadalmi közeg viszonyát. Az evangélikus gimnázium nem kolostorként működött, a diákok és tanáraik napi kapcsolatban voltak a város polgáraival, akik közelebb hozták számukra a német nyelvet. Az ország más részeiről érkező diákok gyakran azzal a szándékkal kerültek soproni családoknál elszállásolásra, hogy ott a német nyelvet elsajátítsák. Így maga a német nyelv már nem csupán az államhatalommal való érintkezés nyelve volt, hanem mindennapi életük részévé vált. A német mint hivatalos nyelv megjelenése e körülményeknek köszönhetően kedvezően hatott az iskola fejlődésére is, hiszen a politikai és közigazgatási karrierre vágyók itt tökéletesen elsajátíthatták a német nyelvet és ezáltal a hivatali életben könnyebben érvényesülhettek. A német nyelv megértése egyébként korábban sem jelentett problémát a diákság számára, hiszen annak ellenére, hogy 1673 és 1790 között egyáltalán nem tartottak a városban magyar nyelven istentiszteletet, a diákok azokon kötelező jelleggel részt vettek, és az ott hallottakat a tanórákon feldolgoz-

ták. Megállapíthatjuk tehát, hogy a német nyelv terjesztése nem érintette érzékenyen a soproni iskola hallgatóságát, sőt az iskola látogatottságának szempontjából még előnyt is jelentett. Közvetett módon ez is hozzájárulhatott ahhoz, hogy 1785-ben a teológiai, a filozófiai és a jogi fakultások bevezetésével az intézet főiskolai jelleget kapott. (*Győrffy, Hunyadi*, 1986. 53. o.)

## A PROTESTÁNS ISKOLA FÜGGETLENSÉGE

Amíg a protestáns iskolák a 18. század első felében az életben maradásért, addig a század második felében már az érvényesülésért küzdöttek, majd az 1790-es országgyűlés elindultak a közel hat évtizeden át tartó, a központi hatalomtól szinte teljesen független fejlődés útján. (*Mészáros*, 1968. 12. o.) Ez a gyakorlatban azt is jelentette, hogy a magyar oktatási rendszer Maria Terézia és II. József egységesítést célzó törekvései ellenére a század végére felekezetiileg ismét teljesen széttagolódott. A többé-kevésbé egységes állami iskolarendszerben a totális katolikus részvétel mellett ismét megszilárdult a klerikalizmus és az amúgy sem egységes protestáns, vagyis ágostai hitvallású evangélikus és református iskolarendszer – amennyiben ezeket rendszerként lehet definiálni –, a zavartalan és békés elszeparáltság időszaka elé nézett.

A protestáns egyházak részére biztosított önrendelkezési jog vitathatatlanul az iskolák bizonyos fokú bezárkózásával járt. A protestáns iskolák jelenléte azonban továbbra is meghatározó maradt a hazai iskolarendszerben, különösen a középiskola-rendszerben. Annak megítélése, hogy a protestáns iskolák függetlensége negatív vagy pozitív hatással volt-e az egyes intézmények fejlődésére, nem könnyű feladat, azt viszont kijelenthetjük, hogy a központi szabályozás teljes hiánya miatt az intézmények a kívántnál nagyobb mértékben voltak kiszolgáltatva a személyi változásoknak, vagyis egy adott iskolában az oktatás színvonalát a kívántnál nagyobb mértékben befolyásolták az ott tanító tanárok. Erről tanúskodik az, hogy a sárospataki kollégiumban a felvilágosult főgondnoknak, Vay Józsefnek köszönhető az, hogy 1796-ban a fizikát és a matematikát is magyarul kezdik oktatni. A soproni líceumban az oktatás minőségének romlása a 18. század végén a tanári kvalitások hiányosságaira és a rossz vezetői munkára vezethető vissza. (*Horváth*, 1988. 233. o.) Az egységes irányítás hiánya teljesen kiszolgáltatta az iskolát tanárainak. Amennyiben egy rátermett rektort sikerült az intézmény élére megnyerni, aki szervezetiileg és minőségileg is biztosította az oktatás feltételeit, az iskola fejlődésnek indult. Jó példa erre Kralovánszky Endre, aki 1803-1809 között vezette a soproni iskolát és állított össze új, a gyakorlatban is könnyen megvalósítható tantervet. (*Győrffy, Hunyadi*, 1986. 68. o.)

Az 1791. XXVI. tc. által a protestáns iskolák részére biztosított önállóság eredményeképpen az evangélikus iskolák eltávolodtak a központi igazgatástól és saját útjukat járták. Különösen igaz volt ez a soproni líceum esetében, hiszen ez az iskola a

város sajátos földrajzi és demográfiai helyzete révén az ország többi intézményhez képest elzártan fejlődött. Az iskola sajátos helyzetéhez hozzájárult az idegen nyelvi környezet, amelynek következtében az elsősorban magyar anyanyelvű diákságból álló iskola valóságos kis szigeteket alkotott a város szívében. A hely nyelvi adottsága nagy szerepet játszott abban, hogy az országban itt jött létre elsősorban a magyar nyelv és irodalom ápolása céljából önképzőkör, amely Magyar Társaság néven a magyar nyelv és irodalom népszerűsítése mellett kötelezte el magát. Emiatt a későbbiekben akaratlanul is a politikai események színterére sodródott, ami a működését is veszélyeztette.

## A II. RATIO EDUCATIONIS HATÁSA A SOPRONI EVANGÉLIKUS ISKOLAÜGYRE

A II. Ratiót (1806) csak az állami-katolikus iskolákban vezették be, a protestáns iskolák 1791-ben törvényileg biztosított önállóságát az udvar tiszteltben tartotta. Bár az oktatás az 1790-91. XXVI. törvény hatályba lépése után is felségjog maradt, egy, a minden iskolafenntartóra érvényes tanrendről a későbbiekben sem rendelkezett az uralkodó. (Igaz minden iskolára érvényes lesz az a protestáns egyházak autonómiáját alapjaiban nem sértő rendelet, amely szerint a szaktudományok tananyagát a Ratióhoz kell igazítani.)

Az udvar toleranciáját az 1791-es törvényben foglaltak mellett főleg a kor bel- és külpolitikai helyzetével magyarázhatjuk. Ez az időszak a magyar történelem azon kevés kivételei közé tartozik, amikor a kiváltságokat féltő magyar nemesség és a napóleoni fenyegetettségben élő udvar érdekei közösek voltak. (Részben ennek a kompromisszumnak az eredménye az is, hogy a II. Ratióban nagyobb hangsúlyt fektetnek a magyar nyelv oktatására, mint elődjében.) A forradalmi fenyegetettség rákényszerítette a kiváltságokat féltő magyar rendeket és vele együtt az osztrák udvart arra, hogy a protestánsokkal békét kössön.

Mivel egységes evangélikus iskolarendszerről továbbra sem beszélhetünk, meg kell vizsgálni azt, hogy az állami tanügyigazgatás milyen hatással volt az evangélikus iskolaügy reformtörekvéseire, illetve hogy ezek milyen mértékben érvényesültek az egyes iskolákban.

A 18. század végére az egyre bővülő tudományos ismeretek és az oktatással szembeni egyre nagyobb elvárások hatására az evangélikusok is belátták egy központi tanterv szükségességét, amelynek összeállítására a kor neves tanára, Schedius Lajos vállalkozott. Az 1806-ban kiadott, a neohumanizmus eszméjétől áthatott tanterv új és egységes utat jelöl ki a teljes evangélikus iskolarendszer számára. (*Mészáros*, 1968. 89-91. o.) A tanterv sokban közelít az állami tantervekhez, ami a kor elvárásait figyelembe véve érthető is. Egységes bevezetéséről azonban mégsem beszélhetünk, mivel a tanterv alkalmazása részben a pénzhiány, részben az egyes iskolák ellenállása miatt megghiúsul. Pedig a Schedius-féle tanterv lehetőséget biztosíthatott volna

arra, hogy az evangélikus iskolarendszer a hazai polgárosodás fő támaszává váljon. Az udvar a felvilágosodás eszméitől egyre inkább eltávolodott, mivel a francia példa alapján tartott attól, hogy az öntudatra ébredő polgárság és a modernizáció mellett elkötelezett kisebb nemesi csoportok veszélyeztetni fogják a fennálló rendet. A II. Ratio csökkenti a természettudományos ismeretek oktatását, eltörli a természettudomány és a geometria tanítását, ismét előtérbe helyezi a latin nyelvet, miközben sem a német sem a magyar nyelv megfelelő oktatásáról nem gondoskodik. (Horváth, 1988. 223. o.)

Schedius nem titkoltan a külföldön tanult lelkészek és tanárok tudását kívánta a hazai iskolákban hasznosítani, miközben nagy hangsúlyt fektetett a tananyag mindennapi életben történő alkalmazására, vagyis azok hasznosságára. Az oktatás szaktanári rendszerben folyt volna, ami nagyba javította volna az oktatás színvonalát. A tanterv a gimnáziumok számára öt osztályt határoz meg. Bár az egyes osztályok tananyagában még mindig túlsúlyban van a latin, a neohumanizmus értékeinek megfelelően a természettudományos és az ahhoz kapcsolódó gyakorlati ismeretek egyre nagyobb jelentőséget kapnak. Szintén jelenetős különbség az állami tantervhez képest az, hogy a magyar (és mellette a német) nyelv kötelezően a tananyag részévé vált. Schedius munkájának célja az volt, hogy olyan vallásos és erkölcsös hazafiak kerüljenek ki az iskolákból, akik rendelkeznek a polgári foglalkozások és a hivatalok ellátáshoz szükséges ismeretekkel. (Mikonya, 2002. 12. o.)

A soproni iskolát a Schedius-féle tanterv elutasítói között találjuk, vagyis az oktatás tartalmát és formáját továbbra is maga az iskola határozta meg. Ez különösen érdekessé teszi annak vizsgálatát, hogy milyen mértékben hatottak az iskolára a különféle állami és/vagy evangélikus tanügyi reformok. Mivel a tanrendek tartalmi összehasonlításra a számos hiányzó elsődleges forrás hiányában nem vállalkozunk, a továbbiakban elsősorban az állami gimnáziumi és a soproni evangélikus gimnáziumi tanrend formai elemeit hasonlítjuk össze.

A soproni líceum osztályba sorolási rendszere a 19. század elején megegyezett a II. Ratióban előírtaknak, hiszen mind a Ratio, mind a soproni iskola négy alsó, vagyis kisgimnáziumi osztályról rendelkezik, és csupán a felsőbb évfolyamok esetében található kisebb eltérés.<sup>2</sup> Tudjuk, hogy a retorikai osztályt már Kralovánszky idejében a gimnáziumhoz csatolták, és ezáltal formailag kialakult az a négy osztályból álló gimnázium, ami az állami tantervben kisgimnáziumként jelenik meg. Az 1803-ban bevezetett Kralovánszky-féle tanterv már három évvel a II. Ratio Educationis kihirdetése előtt *donatus*, *grammatica*, *syntactica* és *rhetorica* elnevezésű osztályokat határozott meg a soproni gimnázium számára. (Sasfi, 2003. 335. o.)

Müllner Mátyás munkája nyomán tudjuk, hogy a líceumi képzés ugyanebben az évben három éves lesz és ezáltal teljes képet kapunk a Soproni Evangélikus Lyceum képzési idejéről a 19. század elején. (Müllner, 1857. 94. o.) Nem szabad azonban figyelmen kívül hagynunk azt, hogy kizárólag formai egybeesésről van szó, és míg a Ratio az egyes osztályokat évfolyamokkal azonosítja, addig a soproni gimnázium

tanulói általában két év alatt jártak ki egy gimnáziumi, vagyis kigimnáziumi osztályt. Ennek szabályozására még 1775-ben Farkas Ádám rektor tett javaslatot, aki úgy kívánta egységesíteni a rendszert, hogy minden osztály két év időtartamú legyen. Tovább nehezíti a vizsgálatot, hogy a Ratio az állami-katolikus iskolák számára a retorikai (és a poétikai) osztályt a főgimnáziumi képzésben, vagyis a 13-15 éves tanulók számára írja elő. A soproni evangélikus gimnázium tanulói viszont 17-18 évesen végezték a *rhetorica* osztályt, vagyis az állami tanrend szerint már akadémiai korban voltak. (Győrffy, Hunyadi, 1986. 53. o.) Ezt alátámasztja Sasfi Csaba kutatása is, aki a város evangélikus líceumának és katolikus gimnáziumának diákságát hasonlította össze a Ratio Educationis korában. Sasfi írásából tudjuk, hogy a soproni evangélikus gimnázium végzős hallgatói már az 1766-os összeírás során is időseknek bizonyultak, átlagéletkoruk 19,33 év. Mivel azt is tudjuk, hogy a líceum sem a I. Ratiót, sem pedig a későbbi tanrendváltoztatásokat nem fogadta el, továbbá a képzés időtartamának változásait is többé-kevésbé nyomon tudjuk követni, feltételezhetjük, hogy a tanulók életkorában a 19. század elejére sem állt be jelentős változás. (Sasfi, 2003. 335. o.) Az 1766-os összeírás három alsó és három líceumi osztályról számol be. Sasfi rámutat arra, hogy az iskolát a diákok közel 9 év alatt végezték el. Ez úgy volt lehetséges, hogy az alsó osztályokat már akkor is két évig járták, míg a felső, akkoriban még nem főiskolai, de már nem is főgimnáziumi jellegű képzés osztályait egy-egy év alatt végezték el.

Az általunk vizsgált iskola és az állami szabályozás között további különbségeket tapasztalunk, ha a beiskolázási életkort vizsgáljuk. Sopronban a legelső osztály látogatását a tíz év alatti gyermekek számára az 1785-ös tanrendmódosítás nem tette lehetővé.<sup>3</sup> Az állam viszont már a kilenc éves gyerekek számára is megengedte a gimnázium látogatását. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 1999. 342. o.) A két iskola-rendszer közötti formai hasonlóságok ellenére tehát nem szabad elhamarkodott következtetéseket vagy általánosításokat levonni, mert egy alaposabb összehasonlítás éppen a két tanrend közötti jelentős különbségekre világít rá.

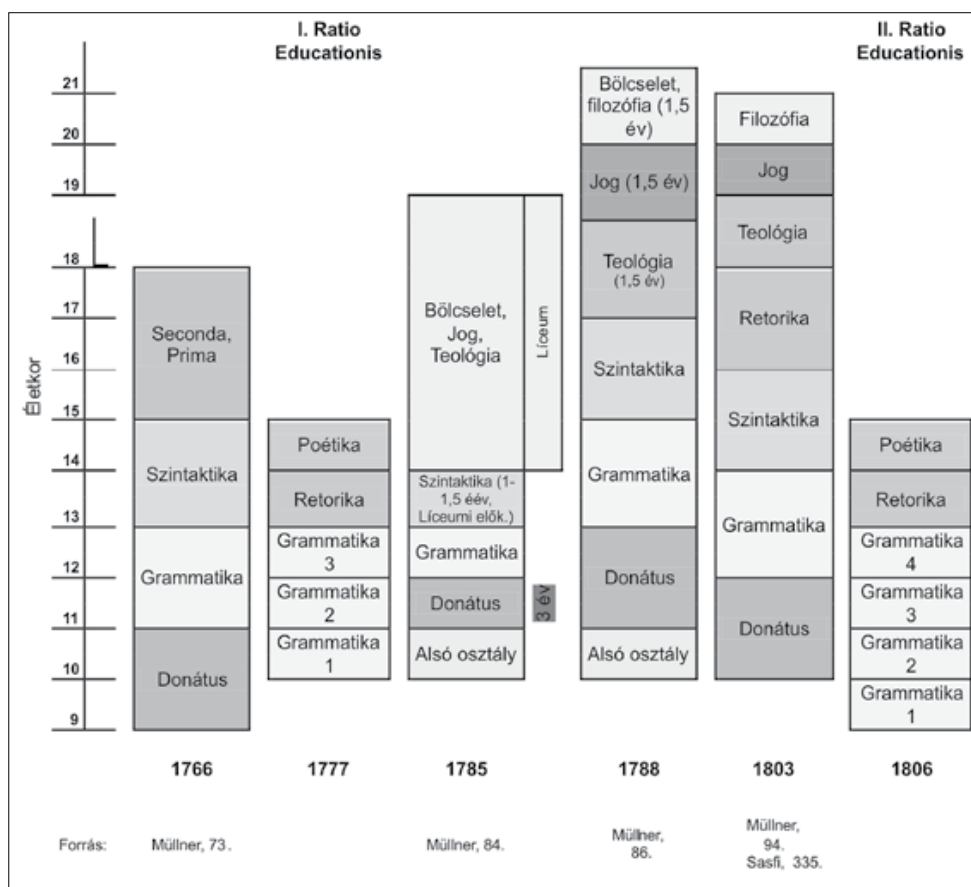
Amikor a soproni iskola főiskolai rangot kapott, a képzés két egymástól jól elkülöníthető részre oszlott el gimnáziumi és főiskolai képzésre. Azt, hogy a soproni iskola ezután miért nem tett különbséget kigimnázium és főgimnázium között, azzal magyarázhatjuk, hogy a négy osztályból álló gimnázium már korábban is magában foglalta a főgimnáziumi, illetve részben a főiskolai ismereteket, és a formai hasonlóságok ellenére nem igazodott a Ratióban foglaltakhoz. Az államhatalom megszorításai következtében a líceumi, esetleg főiskolai rangot viszont az iskola korábban nem vállalhatott fel és a magasabb tudományokat ezért gimnáziumi képzés keretében oktatták.

Az alábbi táblázat azt szemlélteti, hogy a soproni líceum tanulmányi ideje miként változott a Ratiók idejében. A rendelkezésre álló források kellő információt adnak a tanulmányi idő változásairól, viszont e változások okáról a legtöbb esetben nincs tudomásunk. Annak ellenére, hogy a gyakori változtatásoknak köszönhetően az isko-

la osztálystruktúrája nehezen áttekinthető és szinte alig követhető, láthatjuk, hogy a gimnáziumi (vagyis nem a főiskolai) képzésre fordított idő viszonylag állandó, csupán az azon belüli átszervezések a jellemzők. A táblázat jól szemlélteti, hogy amíg a Ratiók egyértelműen határozzák meg a főgimnázium, a főiskolák, az akadémia és a líceum közti különbségeket, addig egy hasonlóan egyértelmű, kategorikus besorolással a protestáns iskolarendszerben nem találkozunk, így az iskolafokok képzési határai gyakran elmosódnak. A soproni iskola példája is jól tükrözi, hogy a központi szabályozás hiánya állandó átszervezéseket eredményezett, hiszen az egyes osztályok látogatási ideje folyamatosan változott: az 1785-ös tanterv összesen öt évben, az 1788-as tanterv másfél-másfél évben határozza meg a felsőbb osztályok látogatási idejét, majd 1804-ben ez ismét egy-egy évre módosul. Nem ismerjük annak pontos idejét, hogy 1766 és 1785 között a három felső osztály mikor alakult át kettő, prima és secunda osztályokká. Az alsó tagozatban, vagyis a kisgimnáziumban 1785-ben a grammatikai képzést három éves, és az 1-1,5 év időtartamú szintaktikai osztály már a felsőbb évfolyamokra készít elő. Szintén nem tudjuk, hogy mikor került bevezetésre az az alsó osztály, amely először az 1785-ös tanrendmódosításkor kerül említésre, és amit 1788-ban Schwartz Márton rektor távozása után el is törölnek. (Müllner, 1857. 73., 84., 86. o.)

1775-ben Farkas Ádám rektor javasolja, hogy minden gimnáziumi osztályt két évig járjanak a hallgatók és ez vélhetően sokáig így is marad. Berzsényi Dániel soproni iskolaéveivel foglalkozó kutatások nyomán tudjuk, hogy még 1788-ban is két-két évig jártak egy gimnáziumi osztályt, hiszen az ifjú Berzsényi 1788 őszén 12 évesen került az iskola *donatus* osztályába, és 18 éves volt, amikor a *syntactica* osztály abszolválása után rövid időre megszakította tanulmányait. (Györffy, Hunyadi, 1986. 64. o.)

Az 1785-ös tanrendmódosítás kapcsán önálló teológiai, bölcseleti és jogi fakultással bővült az iskola, és ezáltal vált a II. Ratio idejére líceummá.<sup>4</sup> Ezt a fajta iskolaformát egyébként a Ratio is ismerte és elfogadta. Hasonló összevont képzés, vagyis főgimnáziumi és akadémiai képzés részleges együttese létezett az állami-katolikus szektorban is.



Az oktatott tantárgyak tartalmát illetően egy mélyreható és alapos elemzésre – ahogy arra már feljebb utaltunk –, eredeti források hiányában nincs lehetőségünk, de a líceumi tantárgyak 1804-ből származó felsorolása arra enged következtetni, hogy Sopronban a latin mellett a természettudományi tárgyak a század elején is kelendő mértékben vannak képviselve. A modern tudományok jelenlétét – egy általánosan elfogadott központi tanterv híján – továbbra is a külföldi, elsősorban német egyetemeken képzett tanárok nagyarányú jelenléte biztosította. A tananyag megfelelő minőségét és az iskola jó szervezettségét bizonyítja, hogy ebben az időben több mint 20%-kal nő az iskola látogatottsága. (Müllner, 1857. 94. o.)

Meglepő azonban, hogy például Debrecennel és Sárospatakkal ellentétben sem a magyar nyelv, sem a modern idegen nyelvek tanórai oktatására és használatára vonatkozóan nem találunk említésre méltó adatot Sopronban. (Az országban elsőként megalakult, a magyar nyelv és irodalom ápolását felvállaló Magyar Társaságot, amely önképző körként működött, itt nem vettük figyelembe.)



## KÍSÉRLET EGY OBJEKTÍV ÉRTÉKELÉSRE

Nehéz annak megítélése, hogy az általunk vizsgált időszakában a protestáns és ezen belül az evangélikus iskola a hazai oktatásfejlődés szempontjából milyen szerepet töltött be. Az bizonyos, hogy a Ratiók idején a protestáns egyházak ellenállása következtében hazánkban az egységes tanrend bevezetése nem valósulhatott meg, ami az iskolai szintek alapján elkülöníthető, egységes tudás megteremtését is megakadályozta. Ezáltal viszont a magyar oktatási rendszer megőrizhette a 16. században kialakult felekezeti sokszínűségét.

A központilag csak részben szabályozott iskolarendszer következtében még hosszú időre megmaradtak az egyes iskolák között fennálló nagy minőségbeli eltérések. Egy egységesen megszabott tananyag hiányában ugyanis az iskolák teljesen ki voltak szolgáltatva az ott tanító tanároknak. Ez a helyzet azonban az iskola javát is szolgálhatta, ha olyan jeles tanárokat tudott megnyerni magának egy intézmény, mint például a 18. században a pesti Fasori Gimnázium.

Az evangélikus egyház a fennálló rendszerrel szemben tanúsított óvatos magatartása érthető, hiszen a Ratiók korában még nem halványultak el a protestánsüldöztetések emlékei. A saját iskolarendszer védelme minden egyház számára az egyik legfontosabb feladat volt, mert az iskolák az egyházközösségek szellemi központjai, az egyházi ideológiák fő terjesztői. Az evangélikus iskolák ellenállásának legfőbb oka az volt, hogy a hatalom által szorgalmazott központi tantervekben nem látták biztosítva saját függetlenségüket. Az egységes állami-katolikus tantervek bevezetését az evangélikus iskolák ügyes kompromisszumok által próbálták elkerülni. A soproni líceum példáján is láthatjuk, hogy az egyes evangélikus iskolákban alkalmazott tantervek formai és tartalmi hasonlóságainak köszönhetően az állam részéről elmaradtak a protestáns iskolákkal szembeni drasztikus lépések.

Az iskolák szeparáltsága az egyház számára több okból is biztonságot jelentett, hiszen a széttagolt és intézményeiben önálló evangélikus iskolarendszer nagyban hozzájárult ahhoz, hogy az államhatalom intézkedéseinek végrehajtása csak igen hosszadalmas úton valósulhatott meg, és a saját tantervvel rendelkező intézmények miatt az egyes iskolák közötti átjárhatóság is igencsak nehézkes volt, ami szintén az evangélikus iskola védelmét szolgálta. Ismerve a kor iskolalátogatási szokásait, tudjuk, hogy egy minden felekezet számára egységes tanterv bevezetése esetén sokkal nagyobb lett volna annak esélye, hogy az iskolájukkal elégedetlen diákok egy adott városon belül egy hasonló szintű, de más felekezethez tartozó iskolát keressenek, mint annak, hogy egy másik településen folytatják tanulmányaikat. Az evangélikus iskolarendszeren belül fennálló nagy minőségbeli különbségek miatt ez reális veszélyt jelenthetett volna.

Bár az 1791-es törvény biztosította a protestáns iskolák függetlenségét, ahogy azt a soproni iskola esetében is figyelemmel kísérhetjük, az evangélikus iskolák a szuperintendensi felügyelet mellett továbbra is fontosnak tartották saját intézményi füg-

getlenségüket, és ez által gátat szabtak egy egységes evangélikus tanügyigazgatás és tanterv megteremtésének.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A „három nyelvű“ latin gimnázium megnevezés másik oka vélhetően az, hogy az egyes iskolaszintek élesen nem váltak el egymástól és ezáltal a lakosság nyelvén folyó elemi és az elsősorban latin nyelvű gimnáziumi oktatás a jelentésben együtt szerepeltek.
- <sup>2</sup> A II. Ratio Educationis középfokú iskolákra vonatkozó rendelkezése a kisgimnáziumok (grammatikai iskola) osztályainak számát – az előző Ratióhoz képest – eggyel megemelte, így ezek négy osztályosokká váltak.
- <sup>3</sup> Az 1785-ös rendelkezés kimondja, hogy csak az alapvető ismeretekkel rendelkező tanulókat lehet felvenni az iskolába. Ezzel az evangélikus gimnázium részben követte a központi szabályozást, hiszen már az I. Ratio a gimnázium látogatásának feltételeként az elemi osztályok elvégzését írta elő.
- <sup>4</sup> Annak ellenére, hogy a 1785-ös tanrend már a líceumi formában szervezi át a gimnáziumot, az iskola ekkor még nem használja a líceum elnevezést.

## IRODALOM

- Bodolay Géza (1963): *Irodalmi Diáktársaságok 1785-1848*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Boronkai Szabolcs (2000): *Bedeutungsverlust und Identitätskrise, Ödenburgs deutschsprachige Literatur und Kultur im 19. Jh.* Bern, Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Csókai Lajos (1929): *Sopron vármegye katolikus egyházi és tanügyi viszonyai III Károly és Mária Theresia korában*. Pannonhalma.
- Emresz Károly: A soproni Evangélikus Líceum a reformkorban és az abszolutizmus korában (1803-1867). *Soproni Szemle*, 20-36.
- Glatz Ferenc (1995): *A magyarok krónikája*. Gütersloh, Officina Nova – Mohndruck GmbH.
- Györffy Sándor, Hunyadi Zoltán (1985): *A soproni líceum*. Budapest, Tankönyvkiadó. 9-108.
- Hanák Péter (1991): *Die Geschichte Ungarns von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Gyomaendrőd, Corvina Kiadó.
- Hangay Zoltán (1991): *19 történelmi arckép a 19. század magyar történelméből*. Budapest, Trezor Kiadó.
- Horváth Márton (1988): *A magyar nevelés története I. k.* Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kosáry Domokos (2003): *Magyarország Európában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris.
- Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Mikonya György (2002): A pedagógiai kultúra alakulása az evangélikus tantervekben. In: *Magyar neveléstörténeti tanulmányok II. – Új szempontok, új források*. Budapest, Eötvös József Kiadó.
- Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok, oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Budapest, Oktatóskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.

- Nagy Péter Tibor (1997): *Neveléstörténeti előadások, Előadások a nevelés társadalomtörténetéből.* Székesfehérvár-Budapest, Kodolányi János Főiskola – Oktatáskutató Intézet.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Budapest, Gondolat Kiadó.
- Németh Ildikó (2005): Sopron középfokú és középszintű iskolái a 19. században. In: *Dissertationes Sopronienses I.* Sopron, Győr-Moson-Sopron megye Soproni Levéltára.
- Németh Sámuel (1957): A soproni Evangélikus Líceum tanuló ifjúsága a XVIII században. *Soproni Szemle*, 65-78.
- Németh Sámuel (1955): A soproni líceum tanulójának külföldi tanulmányai 1680-1782. *Soproni Szemle*, 99-117.
- Németh Sámuel (1941): Ribini János (1722-1758), a soproni Evangélikus Líceum rektora (1747-1758). *Soproni Szemle*, 321-324.
- Németh Sámuel (1942): Wietoris Jonathán, a soproni Evangélikus Líceum rektora (1738-1802). *Soproni Szemle*, 300-303.
- Ormos Mária (2003): *A történelem és a történettudományok.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Próhle Jenő (1957): Berzsenyi Gimnázium iskolatörténeti kiállítás. *Soproni Szemle*, 267-369.
- Pukánszky Béla (2000): Német polgárság magyar földön. Budapest, Lucidus Kiadó.
- Sasfi Csaba (2003): Sopron város két gimnáziumának diákjai a Ratio Educationis időszakában (1777-1849). In: *Soproni Szemle*, 333-349.

# METAFORÁK EGY 19. SZÁZADI VÁROSI NÉPTANÍTÓRÓL

BASKA GABRIELLA

## A TÉMÁRÓL ÉS A MÓDSZERRŐL

**Metaphors on a 19<sup>th</sup>-century urban teacher.** – *In the last third of the 19<sup>th</sup> century one of the most determining factors in the Hungarian public education was the professional standards of teachers and their communities. Through the life path and works of a teacher the author portrays how reforms and legislation determined the formal and contentual frameworks of their work and describes the religious and other secular activities that were strongly linked to a teacher's profession for several decades. This paper studies metaphors discovered in various writings compiled to a jubilee and death of a teacher lived in the 19<sup>th</sup> century. They shed light how a community accepted a teacher and which personal features were highlighted in the memories. Such highlighted features indicated the key personal characteristics a community deemed were crucial for a teacher to have.*

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

A történeti kutatásra általában, de a kvalitatív módszerek alkalmazására különösen is érvényes az a körülmény, hogy a kutatás folyamán alakul, változik, formálódik a téma és a bejárható út. Amikor elkezdtem foglalkozni Budai Elek néptanító történetével, még úgy gondoltam, egy olyan 'átlagos' néptanító élettörténetét írom majd meg, aki a tanításon kívül nem foglalkozott mással, nem kutatott, nem publikált, ha továbbképezte is magát ilyen-olyan módon, nem lépett feljebb a ranglétrán. Pályájának mindenkori színhelye a népiskola volt és maradt is évtizedeken át. Az 'átlagosság' kérdése persze eleve rendkívül problematikus, hiszen vizsgált korszakunkat az életmódot, a gondolkodásmódot, az egzisztenciális viszonyokat és a munkakörülményeket tekintve éppen a sokféleség, a 'reprezentativitás hiánya' jellemzi. Ugyanakkor egyetlen életút is rendkívül 'beszédese' lehet. Örkény István nyilatkozta egyszer Pisti a vérzivatarban című drámájával kapcsolatban, hogy azért szerepelt olyan sokféle 'Pistit' művében, mert a valóság sokféle lehetőségét akarja megmutatni: egy életút adott történelmi helyzetben érvényes alternatív változatait. Budai Elek életútja a korszakra jellemző tanítói életút-alternatívák egyike lehet. Ez a Budai-történet egyik kontextusa. Csakhogy a kutatás közben, ahogy ez oly sokszor megtörténik, áthelyeződtek a hangsúlyok.

A tanítóságról zajló dualizmus-kori diskurzus, az a mód, ahogyan erről a szerep-

ről a társadalom különféle 'elemei' megnyilvánultak, sokféle forrás felhasználásával kutatható. Vizsgálható az, ahogyan a politika egyes szféráiban megjelenik a tanító, például az, ami az országgyűlési felszólalásokból, vagy a különféle rendelkezésekből, jogszabályokból kimutatható a témában. Az oktatáspolitikai potentátjainak megnyilvánulásai egyben a hivatalos álláspont közvetítésére is alkalmasak, ők közvetítik a döntéshozó hatalmi elit céljait és elvárásait. Vizsgálható továbbá az is, milyen párbeszéd bontakozik ki a korszakban nagy számban megjelenő szaksajtó hasábjain. Egy hasonló kutatás a szakma – nem feltétlenül egységes – álláspontját tükrözné.

Jelen kutatásunkban azonban arra törekedtünk, hogy egyetlen konkrét tanítóval összefüggésben megjelenő szövegeken keresztül pillanatfelvételt készítsünk arról, hogyan viszonyul ehhez a pályához az emberek egy csoportja a 19. és 20. század fordulóján Magyarországon. Az általuk hátrahagyott retorikus szövegekben megjelenő motívumokat a tanítóságról szóló korabeli diskurzus részeként értelmezzük, egy 'virtuális' párbeszéd részeként, amelynek minden résztvevője tudatosan vagy kevésbé tudatosan törekedett arra, hogy ilyen vagy olyan módon tematizálja a közbeszédet. Kíváncsiak voltunk arra, hogy adott pillanatban, adott helyen hogyan jelenítődik meg a tanítói pálya régről átörökített éthosza, és vannak-e nyomai a modernizálódó és professzionalizálódó szakmai valóság új fogalmi kereteinek. Közlebebről, milyen 'mítosz', milyen 'hőse' a korabeli tanító.

Az elsődleges forrás, amelyre vizsgálatunk legnagyobb részben épült, egy 1906-ban napvilágot látott emlékkötet, amelyet Nefelejcs<sup>1</sup> címmel jelentettek meg tanítótársai kevéssel Budai Elek dési református néptanító halálát követően. Az itt összegyűjtött szövegek két kiemelt esemény kapcsán íródtak: a tanító pályájának 25 éves jubileuma alkalmával, majd nyolc évre rá, a halálát követően.

## NYELV – VALÓSÁG – DISKURZUS – SZÖVEG

A 20. század végének filozófiai gondolkodását a *valóság* és a *nyelv* viszonyának újraértelmezéséből kinövő újfajta szemlélet határozza meg, mely eltávolodott attól a felfogástól, hogy a valóság és annak elemei a *nyelven keresztül* ismerhetők meg. Ezzel szemben egy olyan paradigma felé mozdult el, amelyben a hangsúly magán a nyelven és a nyelv alkotóelemein van. A nyelv nem semleges médium, amely képes a tények tükrözésére, ellenkezőleg, világunk végső soron a nyelv által hordozott jelentésekből épül föl. (Carver, 2004.)

A posztmodern ismeretelmélet, amely átértelmezte nyelv és valóság viszonyát, Romsics Ignác (2003) kiemelése alapján leginkább Jacques Derrida, Michel Foucault és Hayden White hatására formálódik. S habár nem alkotnak egységes bölcséleti iskolát, a világ, a lét, az értelem vizsgálata felől a világról, a létről és az értelemről való beszéd (diskurzus) kérdései felé fordulnak. (Németh-Szabolcs, 2001.)

A posztmodern filozófiából nyerte kezdeti erőforrásait a mikrohistória is, s lett egyik elemévé azoknak az intellektuális kísérleteknek, amelyek a történetírás körül

felbukkantak és amelyek elmozdították a kutatókat a kvantitatív módszerek felől a kvalitatív irányába. (Magnússon, 2006.)

A 'szöveg' általában hagyományosan a bölcsész diszciplínák tárgya volt. A filológiáé, az irodalomtudományé, a nyelvészeté, a retorikáé. A mai társadalomtudományi kutatások legújabb vonulatai immár nem a társadalmat, az etnikumokat, a történelmet nevezik meg tárgyukként, hanem „a megnyilatkozásaiban megnyilvánuló embert, társadalmat, etnikumot és a szöveggé létező történelmet”.<sup>2</sup> Tehát tárgyak végső soron maga a *szöveg*. Paul Ricoeur hermeneutikai társadalomtudományról, Clifford Geertz a szövegvalóság elvéről, a társadalom szövegszerű létmódjáról beszél, Foucault pedig diskurzusok szövevényeként tartja leírhatónak a társadalmat. (Pálvölgyi, 2006.)

Geertz 1983-ban megjelent tanulmányában arról ír, hogy a mindenkori társadalom olyan jelentéssel bír, amely szimbólumok és szövegek révén egzisztál és ezzel együtt egy új *filológia* megszületését jelenti be, amely már nem szövegtan, hanem *társadalomtudomány*. (Szabó, 2003.)

Ennek az új társadalomtudománynak az egyik megalapozója és inspirálója Hans Georg Gadamer volt. A gadameri hermeneutikában az értelmezés nem egyszerű megismerési aktus, hanem az ember általános állapota. „*Minden megértés értelmezés és minden értelmezés egy nyelv közegében bontakozik ki...*”<sup>3</sup> Azaz: „... minden értelmezés nyelvi jellegű”<sup>4</sup> – állítja Gadamer.

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

Mindezzel összefüggésben fontos, hogy Géring Zsuzsa a diskurzuselmélet területét feltérképező tanulmányában *három* alapvető jelentésmezőről, *hat* elméleti tradícióról és *tizenkét* módszerről számol be. Az elméleti tradíciók között tér rá Michel Foucault elméletére, aki állítja, hogy a diskurzus *egy adott történelmi helyzetben bizonyos témában 'elmondható' vagy 'elmondott' állítások csoportja*, ami ilyen módon a nyelven keresztül a tudást termeli. Úgy véli, egy adott dolog jelentése és tudása mindig az adott diskurzus által meghatározott, azon kívül nem is létezik.

Szabó Márton úgy véli, a diskurzus alapvető létmódja a vita, és nem feltétlenül egy jelenlévő ellenféllel, valódi párbeszéd formájában valósul meg. Nem vitatkozást jelent a szó hagyományos értelmében, hanem *egy adott témában létrejött megnyilatkozások összességét*, más, lehetséges elképzelésekkel szemben megszülető véleményt. Minden megszólalás egy beszédfolyamba kapcsolódik bele, egy diskurzusban, egy vitában helyezi el magát. (Pálvölgyi, 2006.)

A megnevező a szavak birtoklásával *saját világképét, társadalomértelmezését*

juttatja érvényre és a szavak mozgósító ereje által cselekvési módokat határoz meg. Richard Woolf vezeti be ebbe a gondolatkörbe a 'társadalmi pozicionálás' fogalmát. Eszerint a beszélők a diskurzus során *beszédaktusok* által maguknak, illetve másoknak *tulajdonságokat tulajdonítanak*, vagy társadalmi kategóriákba sorolják be önmagukat vagy a másikat. „A társadalmi pozicionálás fogalmának bevezetése azért jelentős, mert arra mutat rá, hogy a pozíciók nem eleve adottak, hanem magában a diskurzusban jönnek létre.”<sup>6</sup> Azaz, a társadalmi pozíciók nem diskurzusokban nyilvánulnak meg, hanem a diskurzusok során képződnek a társadalmi viszonyok. (Pálvölgyi, 2006.)

Mindezekkel összhangban véljük úgy, hogy az a szövegtörzset, amely jelen vizsgálatához a rendelkezésünkre állt, egy sajátos diskurzus része. Része annak a társadalmi diskurzusnak, amely a 'tanítói létről', a 'tanítói professzióról' a dualizmus idején kialakult.

## METAFORÁK VILÁGA

A különféle retorikai, stilisztikai felfogások a metaforát eltérő módon határozzák meg. Egyrészt létezik egy olyan megközelítési mód, amely szerint a metaforikus nyelvhasználat a nyelv megszokott, hétköznapi működésétől *eltérő* mozzanat, ugyanakkor definiálható úgy is, mint „szabály- sőt törvényszerűség”. Friedrich Nietzsche például a nyelv kikerülhetetlenül metaforikus természetéről beszél. Hangsúlyosak azok a felfogások, amelyek a képiséget, a metaforicitást a nyelv eredendő tulajdonságának tartják. Az újabb konceptuális metafora-elméletek viszont a metaforát egyenesen az emberi világmegismerés, világgalátalános eszközeinek tekintik, a metaforizálódást pedig olyan kognitív folyamatként írják le, amelynek révén nem metaforikus fogalmak képi sémákra vezethetők vissza. (Orosz, 2006.)

Jorge Luis Borges is a nyelv eredendő metaforicitása mellett teszi le a voksát. Azzal érvel, hogy tulajdonképpen eredetileg minden szó metafora. Példájaként az angol nyelvből veszi: 'king' = népet képviselő férfi. Arra hívja fel a figyelmet, hogy miután a metafora két dolog összekapcsolásából jön létre, ezek kombinációjának száma az egyes nyelvekben gyakorlatilag végtelen, ugyanakkor, s ez a dolog érdekessége, hétköznapi illetve ünnepi beszédeinkben – soroljuk ide a költészetet is –, a világ bármely pontján ugyanazt a néhány alapmetaforát használjuk. Pl.: az *idő*, mint *folyó*, a *nő*, mint *virág*, az *élet*, mint *álom*, a *halál*, mint *alvás*, a *szem*, mint *csillag*... (Borges, 2001.) Úgy véljük ez a jelenség egybevág például a meseirodalomban illetve mitikus hagyományokban fellelhető, kultúrák feletti motívum-azonossággal, a 'kozmosz' összhanggal, az emberiség tudatalattijának jungi értelemben vett közös gyökereivel. Ezt támasztja alá Fónagy István is, amikor azt írja, hogy a metaforára úgy is tekint a tudomány, mint *tudattalan* közlésre. A metafora mindenképpen nyitott, tulajdonképpen kimeríthetetlen jelenség, amely az olvasó és a metaforát alkalmazó szövegalkotó számára egyaránt tartalmaz ismeretlent is. Többé-kevésbé független az

alkotó szándékától, egymástól távoli, egymással nem érintkező tudatrétegek tapasztalatszerését teszi lehetővé. (Fónagy, 1982.)

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

Megismerés és nyelv kapcsolatának újraértelmezése hatott a legutóbbi idők pedagógiai kutatásaira is, bár még viszonylag vékonyka hajtása ez a neveléstudományi kutatás fájának. E vékony hajtáson azonban a legerősebb levélnek épp a metafora-kutatás látszik. Vámos Ágnes (2003.) szerint fontos, hogy a filozófia, a pszichológia és a nyelvészet mellett a pedagógia is meghatározza a nyelvhez való viszonyát, hogy kiderüljön mi a 'pedagolingvisztika', milyen kutatási területei vannak, van-e saját mondanivalója az oktatás-nevelés számára. A metafora-kutatás pedagógiai hasznosításához alig találunk hazai szakirodalmat, Vámos Ágnes hiánypótló munkájában a kutatómódszertan általános eljárásait ötvözi a metafora-kutatás sajátosságaival. Vizsgálatunkban magunk is az általa leírt módszertani lépéseket alkalmaztuk kisebb módosításokkal.

## DISKURZUS A TANÍTÓKRÓL – A „MITIKUS” HŐS

### BUDAI ELEK



Budai Elek 1906. február 25-én halt meg. Az akkor 56 éves férfit két nappal később kísérelte utolsó útjára Dész nagyközönsége. 33 éven át volt néptanító a városban. Kezdetben rendes tanítója, majd működésének utolsó éveiben igazgató-tanítója a helyi református fiúelemeknek. Betegsége gyors lefolyása és halála híre felbolygatta a közvéleményt, temetése ténylegesen társadalmi eseménnyé nőtte ki magát. Ezzel párhuzamosan megkezdődött Budai Elek személyének mitizálása, szakralizálása is – ahogy ezt a későbbiekben a vele kapcsolatban megjelent szövegek segítségével bizonyítani próbáljuk. Halálában 'fölmagasztosult', több lett mint egy halandó, akinek munkája volt itt a Földön. „Krisztus apostola”, „evangéliumi ember”, aki „Isten országát építette”, sőt, egyik gyászolója szerint: „Nincs itt, föltámadott!”



## A KORSZAKRÓL RÖVIDEN

Az 1868. évi népoktatási törvény megjelenését és hatályba lépését követő évtizedekben vagyunk. Ez a dokumentum Eötvös József reformprogramjának kiinduló pontja volt, s mint ilyen, a kiegyezést követő gazdasági, társadalmi és politikai változások egyik fontos tényezője. A hazai polgári átalakulás egyik alkotóeleme, ugyanakkor alapvető feltétele is. A népoktatás reformja a magyar állam, és így a mindennapi valóság *modernizációjának* részeként tehát *tankötelezettséget* írt elő, amelynek kényszerét *tanszabadsággal* és *tanítási szabadsággal* kompenzálta. Ez utóbbi az iskolaállítás és iskolafenntartás szabadságával járt együtt. Rendelkezett továbbá az anyanyelvű népoktatásról, a népoktatási rendszer intézménytípusairól, az oktatás tárgyi és tartalmi feltételeiről és megtette az első lépéseket a tanügyigazgatás modernizálására is. (Kelemen, 1996., 2001.)

A tanítói professzió kialakulásának, megformálódásának, a tanítóság öndefiniálásának kiemelten fontos időszaka ez. Németh András a magyar néptanítóság emancipálódásának időszakaként értelmezi a 19. század második felét, amelynek során a szakma képviselői, modern professzióként definiálják majd tevékenységüket. Ehhez kijelölik a professzió által determinált tevékenység reális és szimbolikus tereit és idődimenzióit. Szimbolikus összetevőként értelmeződik például a pedagógiatörténeti múlt, vagy a nemzetállam mint ideológiai háttér. Abban a sajátos társadalmi-pedagógiai térben, amely ebben az időszakban létrejön, egyre differenciáltabb tevékenység folyik, amely tevékenységre a tanító már fel van készítve – erre a törvény nyújt garanciát –, „képesített specialista”, akinek munkájához hozzátartozik a *biztonság*, a *legitimáció* és a *társadalmi presztízs*. Egy amerikai szerző a szakma professzionalizálódását tárgyaló tanulmányában majdnem ugyanezeket a kritériumokat jelöli meg: a biztonság kifejezést bevétellel helyettesíti, amely alatt tehát anyagi biztonságot érthetünk, a legitimáció helyett viszont hatalmat említ: *power, prestige and income*. (Kelly, 1995.)

Németh András a Néptanítók Enciklopédiája 1912-1915 közötti számainak vizsgálata során legfontosabb szempontnak azt találta, hogy benne a modernizáció által felvetett pedagógiai kérdések döntő hangsúllyal vannak jelen. A modern tanító jól felkészített szakember, népiskolai specialista, aki újfajta szakmai tudással felvértezve biztos kézzel végzi feladatát. Implicit formában jelentkező emancipációs motívumként azt is találta, hogy a modern magyar néptanító az egyetemi szféra magas presztízsű szakembereivel egyenrangú munkása a magyar tanügynek. „...a néptanító munkája sokkalta nehezebb, sokkalta kényesebb, (...) a serdületlen korban sokkal nagyobb a szerepe és a fontossága a pedagógiának”.<sup>7</sup>

A korszerű néptanítói tudás egy új, antropológiai előfeltételekre, ember és világlátásra alapozó gyakorlatias gyermekismeret. A leginkább kidolgozott hagyományos kompetenciák körébe tartozik az iskolai tanulás szervezése, a módszertan kérdései, a gyermekek felügyelete, a gyermekek fegyelmezése, valamint a nemzetállami ideo-

lógia jegyében megvalósuló indoktrinációs feladatok. Ezekben a feladatokban korszakunkban hagyományosan továbbra is a herbartianus pedagógia szemléletmódja érvényesül. De ami lényegesebb, a tanító kompetenciája most már ki kell, hogy terjedjen olyan kérdésekre is, mint az iskolaegészségügy, a gyermekvédelem, a gyógy-pedagógia, a szociális kérdések, a koedukáció, vagy a polgári jogok. További alapvető kompetenciataralmak még az iskolai adminisztráció, azaz az iskola működésének szakszerű ismerete. Ezek olyan rutinfeladatokká lesznek, amelyek erősítik e tevékenység legitimitációját, megalapozzák társadalmi presztízsét, szociális hatalmát.

Ami a gyermekképet illeti, a modern tanító gyermekfelfogása nem romantikus utópia, hanem a modern tudományos alapokon álló, darwinista-evolucionista, pozitívista világlép elemekre építő új felfogás.

A pragmatizmust, a racionalizmust, az eredmény- és hatékonyságközpontúságot megpróbálják összekapcsolni a néptanítói munkaéthoz hagyományos romantikus hivatáselveivel. (Németh, 2007.)

Azért ítéljük fontosnak kiemelni a Németh András által megfogalmazottakat, mert ez az a szakmai-eszmei 'léggör', amely mindinkább körülveszi dualizmus-kori tanítóink életvilágát. Érdekes lesz ezt egybevetni azzal, amit vizsgált szövegeink közvetítenek.

#### VIZSGÁLT SZÖVEGEINK „VILÁGA”

A vizsgálatunk alapját képező szövegek korabeli alkotói között találunk református lelkészt, polgári iskolai tanítót, állami tanítót, vasúti fűtőházi hivatalnokot, tanítónőt, orvost, segédlelkészt, jogszigorlót és tanítóegyesületi elnököt is. Mellettük számtalan más szerzőt, akiknek hivatása és társadalmi státusza rejtve maradt. Ők tehát azok, akik hosszabb-rövidebb írásaikkal lehetővé tették azt, hogy – jelen kutatás erejéig – közösen gondolkozhassunk a tanítói pálya 19.század végi és mindenkori 'jelentéseiről'. Szövegeik 'műfajait' tekintve találunk közöttük ünnepi beszámolókat, sürgönyöket, leveleket, alkalmi verseket, búcsúbeszédet, visszaemlékezéseket. Ezek egy része folyóiratokban is megjelent: a Tanügyi Tanácskozó, a Szolnok-Doboka és a Dési Hírlap különféle számaiban. De számunkra, kiinduló 'szövegkorpusszá' Deési Daday István, a Tanügyi Tanácskozó szerkesztője állította össze a már korábban említett „Nefejejs” című kötetben, amelyet még Budai halálának évében, 1906-ban megjelentetett a Szolnokdobokavármegyei Tanítóttestület.

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

## A VIZSGÁLAT LÉPÉSEI

Volt néhány kérdés, amelyet előzetesen feltettünk ezeknek a szövegeknek, hogy „válaszaikból” immár dekódolva, kinyerjük azt a korpuszt, ami alkalmas a további elemzésre. Megkérdeztük a szövegek alkotóitól:

1. Mit gondolnak koruk szelleméről
2. Milyennek látják a jövőt
3. Milyen a tanító sorsa
4. Milyen a tanítói hivatás
5. Mik a tanító feladatai
6. Milyen tulajdonságokkal rendelkezik a tanító
7. Hogyan jelenik meg szövegeikben a haza
8. Hogyan jelenik meg szövegeikben a vallás
9. Milyennek látják a gyermeket
10. Milyennek látják 'az' embert
11. Milyennek látják az iskolát
12. Mit gondolnak a tanító társadalmi helyzetéről

A szövegegységek, amelyeket jellemzően kategóriákba szokás sorolni egy–egy kvantitatív vagy kvalitatív vizsgálat során, *szavak, sorok, mondatok, vagy bekezdések*. Eredeti elképzelésünk ettől már eleve eltért, úgy ítéltük meg, ezekkel a nyelvi egységekkel nem írható le az, amit keresünk, hiszen legtöbbször jelzős vagy például határozószós szerkezetekben jelenítik meg a szövegalkotók azt, amit keresünk. Egy-egy szó túl kevés, egy-egy sor teljességgel használhatatlan, hiszen logikailag nem feltétlenül függ össze, egy-egy mondat pedig túl 'bőbeszédű' lehet, tele olyan részletekkel, amire nincs szükségünk. Úgy döntöttünk tehát, hogy szintagmákat, azaz szó szerkezeteket gyűjtünk. A szintagma jó kiindulási pontnak tűnt, de alapjában véve túl kicsi egység, hiszen leginkább két szó egymással meghatározott nyelvtani viszonyban álló kapcsolatát értik alatta. Amiket végül kigyűjtöttünk, azok logikailag összefüggő szövegrészletek, de nevezhetjük úgy is őket, hogy 'szintagmaláncoK'.

A vizsgálatnak már ebben a korai fázisában érdekes jelenségre bukkantunk. 'Ideálisnak' tűnő kategóriáink közül nem mindegyikbe tudtunk szövegelemeket sorolni, bizonyos témák tehát *hiányoznak* a szövegeink által közvetített diskurzusból. Teljesen üres például a *jövendő* és az *ember*, alig-alig vetődik fel a *baza* problematikája, explicit módon a *hit* kérdéséről is csak a gyászünnep kapcsán nyilatkoznak meg néhányan, s hasonlóan ehhez, nyílt kijelentések az *iskola feladataival* kapcsolatban sem igen jelennek meg, bár közvetve minden, ami a tanítóval kapcsolatban elhangzik, az iskola világára is vonatkoztatható, tehát lehet, hogy itt egyszerűen rossz volt részünkről a kérdésfeltevés.

Az imént vázolt eljárás során tehát kaptunk egy tematikusan csoportosított 'szövegkorpuszt', amelyről nagyon hamar kiderült, hogy rendkívül képszerű megfogal-

mazásokat tartalmaz. Sőt, egy ideig az volt a benyomásunk, hogy csak 'költői képeket' gyűjtöttünk ki. Adódott tehát a lehetőség – alapjában véve a szöveg maga igényelte –, hogy tovább szűkítsük a rendelkezésünkre álló anyagot, s a későbbiekben a szűkített és az eredeti korpuszt megvizsgálva a belőlük nyert információkat összevevessük.

A szűkítés lényege azoknak a metaforáknak az összegyűjtése volt, amelyek a 'Ki vagy mi a tanító?' illetve a 'Mit csinál a tanító?' kérdésekre válaszolnak. Ezeket táblázatban foglaltunk össze. A vizsgálat harmadik lépésében összegyűltek az elemzendő metaforák. Ezt követte a tényleges metaforaelemzés, majd a nagyobb szövegtörzshöz kiterjedő, a metaforavizsgálatot kiegészítő kvalitatív tartalomelemzés. Jelen írás keretei között a metaforaelemzés eredményeiről számolunk be.

#### METAFORÁK EGY 19. SZÁZADI NÉPTANÍTÓ JUBILEUMA ÉS HALÁLA ALKALMÁVAL SZÜLETETT RETORIKUS SZÖVEGEKBEN

Két szempontot már az eredeti kódolás alkalmával érdemesnek tartottunk figyelembe venni. Az egyik megkülönböztető szempont az alkalom jellege, nevezetesen tehát az, hogy „örömnépe” vagy pedig „gyásznap” alkalmával írójának-e. Előzetes elképzelésünk az volt, amely a későbbiekben igazolást vagy cáfolatot nyer, hogy ez az alapvető tényező nagyban befolyásolja majd szövegeink rejtettebb tartalmát, „üzeneteit”.

A másik megkülönböztető szempont a szerző maga. Úgy ítéltük meg, érdemes különbséget tenni *pedagógus* „beszélő” és *laikus* „beszélő” között, ezért az eredeti kódolás folyamán a laikus szövegelemeket dőlt, míg a pedagógusok tollából származóakat álló betűkkel jegyeztük le. Ez segítségünkre volt abban, hogy a későbbiekben táblázatba már eleve ezzel a megkülönböztetéssel kerüljenek. (Pedagógus alatt itt a korabeli tanügy bármely munkását értjük, pl.: néptanító, polgári iskolai tanító, tanfelügyelő...)

Vizsgálatunk célfogalma tehát a *tanító*, ennek a kifejezésnek a fogalmi metaforáját vagy fogalmi metaforáit keressük, hogy ezeket értelmezve, elemezve valamiféle formát öltösson a számunkra korszakunk – a dualizmus – tanítóképének legalább egyik lehetséges variánsa.

	<b>Örömnünp</b>		<b>Gyászünnp</b>	
	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)	Főnévi (Ki vagy mi a tanító?)	Igei (Mit csinál a tanító?)
<b>Pedagógus szövegekből</b>	Apostol	Nemes gyümölcsöket terem Leteríti gubáját Csemétéket olt be nemes gallyakkal Karját nyújtja a tántorodóért A szív és a lélek alapvetését elvégzi	Magasztos lény Nagyobb mester Építő Apostol Prométheusi alak Nagymester	Kiragadja a porból, a sárból azokat, akikkel senki nem törődik Építi Isten országát Egész szívét odaadja Lelke vérével táplál Formálja a gyermekeket Bevezet az élet iskolájába Gyermekké lesz a gyermekekért Nagy szívében hordja az emberiséget Nemes lelkét átülteti az egyesületbe Veritékes munkája gyümölcséből nevel Csodákat mível Az elhagyott gyermeket biztos menedékre viszi Felruházta a ruhátlan elhagyatottat Segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot Szállást ad a hajléktalannak
<b>Laikus szövegekből</b>	Bányász Alapvető	Vakok szeméit fölnyitja Oda borul az emberiség fájó szívére Szántja az ugart Irtja a gyomot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek Mégízlelteti a tudomány édes gyümölcsét Szárnyak első tollát növeli Erőt ad a továbbrepülésre Az Isten képét felírja az emberre	Világítótoronny Gyertyaszál Apostol Meváltó Míthológjai alak Gyöngyhalász Krisztus apostola Evangéliumi ember Áldó, éltető nap Szolga Fogalom (önzetlen társadalmi munkásságé) Lelkes szolga (igaz közérdeké) Emberfeletti hatalommal felruházott lény Mennyből szállt nagy tanítómester	Plántál Világosságát mindig másokra sugározza Szíve tüztét, szent lelkesedését kiosztja Drága kincsét két kézzel szórja Leszáll szíve mélységeibe s a szeretet gyöngyeit hordja napvilágra, s osztja ajándékozván mindenkinek Két kézzel szórja a drágagyöngyöket Ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre Az igazság útjára vezet Tölti-tölti a mérhetetlen szenvedések Danaidák hordóját

## METAFORÁK A TANÍTÓRÓL

Jelen vizsgálatunkban olyan nyilvánvalóan kettévált a főnévi és az igei metaforák csoportja, hogy elsődleges osztályozásunk alapja ez lett. (Lásd a táblázatot.) A csoportosítás másik módja a metaforák jelentéstartományaik alapján történő halmazokba sorolása. A halmazképzés alapja tehát jelentésük közelsége. Nézzük, milyen jelentéstartalmi összefüggéseket találunk, milyen halmazok alakulhatnak ki ezen az alapon!

## 25 ÉVES JUBILEUM, ÖRÖMÜNNEP

1. csoport (halmaz)

A tanító: „nemes gyümölcsöket terem”

„csemetéket olt be nemes gallyakkal”

„szántja az ugart”

„írja a gyomot, hogy a szívek jó gyümölcsöt teremjenek”

„megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét”

Elsődleges asszociációnk e metaforák mindegyikével kapcsolatban természetesen a 'kertészet'. Ezen az alapon soroltuk őket ugyanabba a csoportba. Ez olyan gyakran megjelenő jelentés összefüggés, hogy akár a szakirodalmat is segítségül hívhatjuk. Vámos Ágnes is szót ejt erről az 'állandó': *a nevelő kertész, a nevelés kertészet* szóképről. Közhely, hogy nevelés szavunk etimológiailag összefüggést mutat a 'növel', 'növelés', 'növekedés' szavainkkal. A tanító = kertész fogalmi metaforához különböző nevelésfelfogások, gyermekképek kapcsolhatók. Ebből a szempontból az általunk talált kifejezések nem tükröznek egységes képet. Viszonylag kisszámú 'kertészet' metaforánkkal kapcsolatban azonban talán mégis tehetünk néhány érvényes megjegyzést.

A kertész és a növény reláció egy alá- és fölérendeltségi, azaz hierarchikus viszony, ahol a kertész, esetünkben a tanító beavatkozik a fejlődés menetébe, ugyanakkor a beavatkozás célja pozitív. (vö: Vámos, 2005.) A tanító célja a gyermek 'tökéletesítése'. Ebből azonban az is következik, hogy a gyermek bizony 'tökéletlen'. Ha a felsorolt kifejezéseket a gyermekre vonatkoztatjuk, úgy az 'csemete', 'ugar', 'gyomos terület'. A 'csemete' kifejezést egy pedagógus alkalmazza, a tanügy embe- re tehát negatív asszociációval nem él, a facsemete a fejletlenségre, a kifejletlenségre utal csupán, nyilván ezért is ment át a köznyelvbe, mint olyan hétköznapi metafora a gyermekkel kapcsolatban, amit már észre sem veszünk. Itt azonban eszünkbe juthat, amit *Rousseau* mond a gyermekkel kapcsolatban. Rousseau szerint a gyermekben ott van minden, ami a fejlődéséhez kell. A facsemetében is ott van a jövő fája, ilyen értelemben a kertész csak a fejlődés optimális kereteit biztosítja, mint

ahogy Rousseau nevelője is. „Ápold, öntözd a fiatal palántát, mielőtt elpusztulna! Gyümölcssei egyszer majd gyönyörűségedre válnak.”<sup>8</sup>

A másik két kifejezés az 'ugar' és a 'hely, ahol gyom is nő' azonban már egyértelműen negatív asszociációkat kelt, legalábbis a 21. század eleji értelmezőben. Értelmezhetjük tehát úgy, hogy a tanító miközben dolgozik, egy érintetlen terület szánt föl, de úgy is, hogy egy önmagában (értsd: magára hagyva) értéktelen, pusztá földdarabból kell, hogy értéket teremtsen. És a 'gyomirtás' is olyan nevelői feladat, amelynek alanya (vagy tárgya?) a külső beavatkozás hiányában rossz irányba fejlődik majd. Ez a néhány metafora olyan gyermekképet sugall, mely vizsgált korszakunkat megelőzően már évszázados hagyományra tekint vissza az európai gondolkodás történetében és amelyet a keresztény teológiának az 'eredendő bűnről' szóló dogmájával szokás összefüggésbe hozni. Az emberi (és a gyermeki) lélek alapvetően negatív hajlamok hordozója, így különösen fontos a korai beavatkozás, a dolgok pozitív irányba terelése. Ez tehát a tanító feladata – még „kertészként” is. Fontos azonban kiemelnünk, hogy a hagyományosnak tekinthető, negatív asszociációkat keltő gyermekkép itt a 20. század elején laikus szerzők tollából származik.

És van ebben a csoportban egy kakukktójas: „nemes gyümölcsöket terem”. Tehát a tanító nem kertész, hanem maga a 'fa' a gyümölcsök pedig – egyik értelmezésben – maguk a tanítványok, vagy ők lesznek azok, akik esznek a fa gyümölcséből.

Azért nem tekinthetünk el ennek a metaforának legalább érintőleges értelmezésétől, mert a fa kétségkívül az emberi kultúra egyik legősibb és legösszetettebb szimbóluma. Ráadásul kultúrák felett álló, egyetemes szimbólum. Többek között a fejlődés, növekedés, folytonos megújulás szimbóluma. A kozmikus világfa, a mesék égigérő fája eredetileg egyetemes Tejút-jelkép, gyökerei az alvilágba nyúlnak, koronája pedig a nap. Időben a múlt, a jelen és a jövő hármasságát jelképezi. Jungi megközelítésben a gyökér-törzs-korona hármasa a tudattalan, a tudat és a felettes én jelképe. (*Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.*)

A *tanító fa* metafora – amely szintén egy pedagógustól származik –, rendkívül tartalmas és sokat mondó szókép. Mircea Eliade szerint valószínű, hogy az Édenkertről szóló bibliai elbeszélés babilóni hagyományokra támaszkodik, ugyanakkor a „Paradicsom” mítosza az Eufrátészen és a Földközi-tenger tájain messze túl is jól ismert volt. Mint minden Paradicsom, az Édenkert is a világ közepén található, a kert közepén pedig az életnek és a jó és a rossz tudásának fája. Jahve parancsa az ember számára, hogy minden fáról ehetsz, csak a jó és a rossz tudásának fájáról nem. És most szó szerint idézem Eliadét: „Ebből a tilalomból egy másutt ismeretlen gondolat bontakozik ki: *a megismerés egzisztenciális értéke*. Más szóval, a *tudomány* gyökeresen megváltoztatja az emberi *létezés* szerkezetét.”<sup>9</sup>

Az általunk vizsgált metaforában a tudás fájáról leszakított nemes gyümölcs elfogyasztása nemhogy nem vétek, de egyenesen kívánatos. És végül egyértelműen idekapcsolható a halmaz utolsó metaforája: „a tanító megízlelteti a tudomány édes gyümölcsét”.

Ha a tanító = kertész metaforával még csak kevésbé, a tanító = fa szóképpel kezünk közelebb jutni a mitologikus összefüggésekhez.

2. csoport (halmaz)

A tanító: „szárnyak első tollát növeli”  
 „erőt ad a továbbrepülésre”

Nem kell hosszasan töprengenünk, ha meg akarjuk 'fejteni' e szóképek jelentés-összefüggéseit. Első ránézésre nyilvánvaló a tartalmuk. A gyermek madárfióka, akinek léte kiteljesedéséhez ki kell, hogy nőjön a szárnya, különben léte értelmetlen. Ha nem képes a repülésre, madár mivoltát képtelen betölteni. Itt megint azt a korábban már említett gyermekkoncepciót találjuk, amely szerint a gyermek 'tökéletlen', ráadásul a felnőtt beavatkozása nélkül képtelen a tökéletesedésre. A tanító nem csak segít a tollak kinövésében, de egyenesen ő az, aki kinöveszti, ő tehát a nevelés folyamatának aktív szereplője. A gyermek ugyanakkor 'szárnyal', és ez az ige az emberi élet képzetét 'megemeli', a létezését magasrendű dologként állítja be. A tanító tehát nem kevesebbet tesz, mint segít az emberi lét kiteljesítésében.



Ugyanakkor ennek a képzetnek a háttérében ott van a mitologikus párhuzam, Daidalosz és Ikarosz története, amelynek konkrét 'szereplői' a szárnyak. Ez a csodálatos történet alapijában véve szintén metafora, az ifjúkor, az ifjú lélek félelmet nem ismerő szárnyalásának és a felnőtt lét bölcs belátásának metaforája. Ennek a halmaznak a forrásfogalma: Daidalosz. Daidalosz annak a nevelőtípusnak vagy nevelői éthosznak a megtestesítőjeként is értelmezhető, aki engedi szárnyalni növendékét, szemben azzal, aki inkább 'nyesegeti' szárnyait.

3. csoport (halmaz)

A tanító: „karját nyújtja a tántorodóért”  
 „a szív és a lélek alapvetését elvégzi”  
 „leteríti gubáját”  
 „vakok szemeit fölnyitja”  
 „oda borul az emberiség fájdó szívére”  
 „az Isten képét felírja az emberre”

Ennek a halmaznak a metaforái rejtélyesek, sokatmondóak és nagyon egy irányba mutatnak. Elemzésükkor nehezen függetleníthetjük magunkat a „gyászünnepe” hasonló tartalmú szóképeitől. Ami ezekkel elindul, az Budai Elek halálát követően



teljesedik majd ki, kétséget sem hagyva afelől, milyen utalások rejtőznek a megfogalmazások mögött.

Ha eddig első sorban a gyermekre tudtuk vonatkoztatni szóképeinket és így 'kerülő úton' jutottunk a tanítóhoz, ezek a szavak már egyenesen róla beszélnek. Felmerül a kérdés, hogy ki az a 'mintakép', akiről ez a tanító megformálódik. Ki nyitja föl a vakok szemeit, ki teríti le gubáját, ki nyújtja kezét a tántorodóért, ki borul oda az emberiség fájó szívére, ki végzi el a szív és a lélek alapvetését, és ki írja föl Isten képét az emberre? Jézus, a Megváltó. Ez az első ránézésre meghökkentő, ám annál nyilvánvalóbb asszociáció, tehát, hogy 'a tanító = Jézus' a későbbiekben, a gyászünnep kapcsán olyan erőteljes megerősítést nyer, hogy már nem is csodálkozunk rajta, sőt egészen természetesnek hat majd. Természetes is, mondhatnánk, hiszen az európai kultúra történetének kiemelt 'tanítójával' hozzák összefüggésbe a néptanítót, csak hogy itt a hasonlítás iránya a furcsa. Nem Jézusról van szó, akinek egyik lényegi funkciója, hogy 'tanító', nem Jézus = tanító, hanem egy néptanítóról, akiről a metaforák alapján kiderül, hogy alapjában véve egy 'megváltó' figura. Olyan minőséget képvisel mint Jézus Krisztus. Ennek a kérdésnek a részletesebb kifejtésére a gyászünnep kapcsán megszületett további metaforák birtokában vállalkozunk.

Ugyanennek az ünnepnek a kapcsán azonban van még három főnévi metaforánk, ahol nem a cselekvésen keresztül utal a beszélő a minősített jellegére, hanem egyenesen kimondja: a tanító = bányász, a tanító = apostol, a tanító = alapvető. Közülük a bányászt akár ki is rostálhatnánk – túl 'pórias' megközelítés ez a többi légielen szimbolikushoz képest, ráadásul nincs is igei megfelelője. Ami miatt érdemes emlékeznünk rá, az a gyászünnep kapcsán megszülető gyöngyhalász metafora, hiszen a bányász ugyanennek egy egyszerűbb és kevésbé költői változata. Az apostol és az alapvető viszont egyértelműen összefüggésbe hozható a legutolsó halmaz Krisztus figurájával.

Eljutottunk a 25 éves jubileum, azaz az örömnünnep metaforái csoportosításának végére van három halmazunk. Forrásfogalmaink pedig, amiket összhangba kéne hoznunk, amikről valami 'közösen érvényeset' kellene megfogalmaznunk, hogy azután rátaláljunk az úgynevezett 'fogalmi metaforára', a következők:

*kertész*

*Daidalosz*

*Jézus*

Van tehát egy hétköznapi fogalmunk, egy antik görög mitológiai alakunk és egy keresztény megváltóalakunk. Úgy véljük közös jellemzőjük az 'átváltoztatás', 'átlényegítés'. A kertész, aki felszántja az ugart, vagy csemetét olt be nemes gallyakkal, Daidalosz, aki képessé teszi fiát a repülésre és Jézus, aki Isten országának eljövételét hirdeti hívei előtt. Pillanatnyilag elégedjünk meg ennyivel, hogy azután a halotti beszédek metaforáin keresztül mindez mélyebb értelmet nyerhessen.

HALÁL, GYÁSZÜNNEP

1. csoport, (halmaz)

A tanító: „kiragadja a porból a sárból azokat, akikkel senki nem törődik”

„egész szívét odaadja”

„lelke vérével táplál”

„nagy szívében hordja az emberiséget”

„építi Isten országát”

„az elhagyott gyermeket biztos menedékre viszi” (eredeti formában: ki viszi...?)

„felruhazza a ruhátlan elhagyatottat” (e.f.: ki ruhazza fel...?)

„segélyezi az éhségtől elgyötört összeeső alakot” (e.f.: ki segít...?)

„szállást ad a hajléktalannak” (e.f.: ki ad szállást...?)

„szíve tüzét, szent lelkesedését kiosztja”

„világosságát mindig másokra sugározza”

„drága kincsét két kézzel szórja”

„két kézzel szórja a drágagyöngyöket”

„ontja fejlesztő, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre”

„leszáll szíve mélységeibe s a szeretet gyöngyeit hordja napvilágra,  
s osztja ajándékozván mindenkinek”

Ennek a halmaznak az igei metaforái az altruizmusról, az önfeláldozásról, az adakozásról beszélnek, ugyanakkor arról is, hogy aki mindezt teszi, különleges értékek hordozója. Ha nem volna mit adnia, nem lenne képes minderre. Menedéket, ruhát, szállást, segílyt, tüzet, 'drágagyöngyöt', világosságot, fényt ad, sőt saját vérét adja. Önmagából ad.

Többféle asszociációnk lehet ebben az esetben is, a legkarakteresebb mégis megint a 'Krisztus'-összefüggés. Ezekhez az igei metaforákhoz kapcsolható a második halmaz, amelybe a hasonlóértelmű főnévi metaforákat soroltuk.

2. csoport, (halmaz)

A tanító: „magasztos lény”

„nagyobb mester”

„apostol”

„nagymester”

„apostol” (laikus szerzőnél is, ezért írjuk ide még egyszer)

„megváltó” (hasonlatként)

„Krisztus apostola”

„evangéliumi ember”

„emberfeletti batalommal felruházott lény”

„szolga”

„lelkes szolga”

A Megváltó Krisztus egyetemes eszméje tulajdonképpen a kereszténység előtti *bősök és megmentők* mítoszainak körébe tartozik. A motívum eredetének ideje és helye ismeretlen.

A keresztény mitológia hagyománya szerint Keresztelő János felhívására sok ezer ember jelenik meg, hogy megkeresztelkedjék, ezek között van a názáreti Jézus is, akiben János felismeri a messiást. Ezt követően Jézusnak beavatási próbák sokaságát kell kiállnia, majd később Galileába érkeztekor nyilatkoztatja ki az Evangéliumot, a Jó hírt a világ azonnali *átalakulásáról*. (Eliade, 1999.)

Az *újjáteremtés, feltámasztás* motívumát a keresztény hagyomány révén ismeri meg a világ. A régi görög egyházatyák, például Origenész hittek abban, hogy a Megváltó az idők végeztével mindent eredeti és tökéletes állapotában állít helyre. C. G. Jung ezzel kapcsolatban emeli ki a Bibliából a következő idézeteket:

„(Krisztus) kit az égnek kell magába fogadnia mind az időkig, mígnen újjáteremtének mindenek...” Apostolok cselekedetei 3:21

„Illés bizony eljő és mindent helyreállít.” Máté 17:11

„Mert miképpen Ádámban mindnyájan megbálnak, azonképpen a Krisztusban is mindnyájan megelevenítettek.” Pál I. levele a korinthusiakhoz 15:22<sup>10</sup>

Jézus is orvos és csodatévő, mint a hellenisztikus világ megannyi más 'istenem-bere': meggyógyít mindenféle betegséget, megszabadítja a megszállottakat, halottat támaszt fel. Saját feltámadása, tehát a feltámadt Mester alakja körül pedig olyan mitológia kristályosodik ki, amely a megváltó istenekére és istentől ihletett emberekére (theiosz antroposz) emlékeztet. Egyetemes szimbolika mutatható ki a Názáreti Jézus történetében. (Eliade, 1999.) Azt is mondhatnánk, 'archetípusosság'. Ugyanakkor később, Jézus halála után, tanítványai az apostolok is számos hasonló cselekedetet hajtanak végre. Mircea Eliade Jézus személyiségét vizsgálva, azt „rekonstruálva” a *szenvedő szolga* alakjához hasonlítja. Ez dolgozatunk tárgya szempontjából rendkívül fontos. Tehát a Jézus-mítosz egyik fontos összetevője a *szenvedés*. A 'szolga' fogalom viszont konkrétan azért is érdekes, mert ahogy az a metafora-táblázatból is kitűnik, a gyászünnepek laikus szerzőinek szövegeiben kétszer is megjelenik a szolga kifejezés, illetve a lelkes szolga jelzős szerkezet formájában. (Ezekből nem képeztünk önálló halmazt, inkább az analógia miatt a 'megváltó' tárgykörbe helyeztük. 'Mester és szolga', illetve 'mester és tanítvány' egymást erősítő, kiegészítő képek, amelyek együtt jellemzik a Jézus történetet.)

A másik jelentős motívum az *önkéntes áldozat*, amely szintén ősi és egyetemesen elterjedt felfogáshoz kapcsolódik: csak áldozati halál révén jelenhet meg új valósi élet.

Ugyanakkor Jézus a *szív tisztaságát* magasztalja és a szeretet vallását hirdeti.

3. csoport, (halmaz)

A tanító: „világítótorony”

„gyertyaszál”

„áldó, éltető nap”

4. csoport, (halmaz)

A tanító: „világosságát mindig másokra sugározza”

„ontja fejlesztő sugarait, erősítő, nevelő sugarait a kicsiny lelkekre”

Vámos Ágnes nem zárja ki azt, hogy egy-egy metafora több halmazba is besorolható. Szándékosan alkottam önálló, egymással szorosan összefüggő halmazokat az imént felsorolt kifejezésekből, hogy néhány szó erejéig külön is kitérhessünk a *fény* fogalmára. (Mert nyilvánvaló, hogy ezeknek a csoportoknak a forrásfogalma a 'fény', illetve a 'fényhozó'.) Természetesen legalább annyira összefügg ez a jelkép is a Krisztus-metaforával, mint az összes eddigi.

A fény, mint nemző őselv, a legfőbb realitás szimbóluma például a tibeti vallásba Indiából és közvetve Iránból érkező motívum. A lámaizmusban a szellem = fény. Indiában a fény szintén a szellem és a teremtő energia megnyilvánulása, amely a Bráhmánákban és az Upanisadokban kap világos megfogalmazást. Istenek felbukkanása, egy–egy Megváltó megjelenése, születése (pl. Buddháé is) természetfeletti fény áradásával nyilvánul meg. (*Eliade*, 1996.) A kereszténységben megjelenő hasonló motívum valószínűleg a perzsa fényvallásból érkezik. A 'születés' vizuális képét – a barlang felett ragyogó csillag vagy fényoszlop látványát – a Kozmosz Ura – Megváltó születésének iráni (párthus) 'forgatókönyvéből' vették át. Jakab protoevangéliuma (18:1) a betlehemi barlangot betöltő vakító fény jelenségéről beszél, és amikor ez a fény halványodni kezd, akkor jelenik meg a gyermek Jézus. Eliade szerint ez azt jelenti, hogy a *fény* Jézussal egylényegű, vagy epiphániának, azaz kísérelő-jelenségeinek egyike. (*Eliade*, 1999.)

A tanító = gyertya metafora különösen szép, hiszen nem csak a krisztusi párhuzamot lelhetjük fel benne, hanem az ember törekenységére is utal. (Krisztus áldozatára is természetesen, mint ahogy a keresztény liturgiában rendkívül nagy szerepet kapott, hiszen a hitélet majd minden mozzanatában jelen van, kapcsolódjon az bármely eseményhez.)



Fényt és egy kis meleget is sugároz, de ezalatt elemésztí önmagát, megsemmisül. Másoknak segít, maga pedig eközben odalesz. (Hasonló ez a 'saját vérével táplál' képhez.)

A világítótorony jelképszerűsége szintén egyértelmű, de a gyertyával összehasonlítva egészen más asszociációkat kelt. Távoli fényforrás, amely megmutatja a helyes utat, irányjelző

funkciója van. Ugyanakkor segít az eltévedteken, megmutatja a kiutat a háborgó tengeren, megmenti a hajósokat, értsd 'az élet vizén hajózókat'. De eközben szilárdan áll és nem válik áldozatává önnön teljesítményének. A szimbólum alapjává a világ hét csodájának egyike, az Alexandria melletti Pharosz szigetén az időszámításunk előtti harmadik században épített kb. száz méter magas világítótorony lett. Tulajdonképpen azóta egyetemes jelkép.

S végül a Nap. A tanító „áldó, éltető nap”. A Nap, mint égitest mozgásából adódó mitológiai értelmezések okán a *balál és újjászületés* szimbólumává lett. A misztériumvallások termékenységisteneinek osztályrésze a napisteni sors. (Ozirisz, Tammúz, Attisz, Adónisz, Mithras). Ugyanez a sors jut számtalan mitikus hérosznak, vagy tündérmesék hőseinek. A Nap ugyanakkor a *kozmosz intelligencia* jelképe is. Napistenként definiálható Apollón, a hindu Visnu, valamint e motívum megmutatkozik Buddha és Jézus összefüggésében is. Ez utóbbiba, a korábban említett perzsa eredetű Mithras fényistené római kultuszából hagyományozódik át. A Biblia is számtalan utalást tesz Krisztus és a Nap párhuzamára, hiszen például az evangéliumi születés és szenvedéstörténet is napisteni sorsmozzanatokot rejt. A korakeresztény művészet Jézust Hélios napisten képében ábrázolta, később például a szent ostya idézi a napkorongot, vagy számtalan egyéb mellett a gótikus katedrálisok rózsablaka. Valószínűleg a kereszténység térhódításának áraképpen az egyháznak el kellett fogadnia, hogy Jézust az emberek a korábbi napistenekhez hasonló alakként hajlandóak elfogadni, így a keresztény szimbolikában is teret kellett, hogy kapjon. (Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.) Ennél konkrétabb magyarázattal szolgál Eliade, amikor azt mondja, hogy megtérése előtt Constatinus a 'szoláris' kultusz híve volt és a Sol Invictusban látta birodalma alapját. Az, hogy a Napot alárendelték a legfőbb Istennek, a császár keresztény hitre térésének az első következménye lehetett. (Eliade, 1999.)

A nap-metaphora éppen a tanítósággal összefüggésben a neveléstörténetből is ismert. Johannes Amos Comenius „A pánszofikus iskola tervezete” című, Sárospatakon írt művében ezt írja a tanítóról: „... a tanító olyan alkalmas helyet foglaljon el, ahonnan mindenkit láthat és őt is mindenki láthatja. (...) mint ennek az ő világának Napja, magasan álljon, hogy onnan mindenkire egyszerre és együttesen *szórbassa* a tudományok ugyanazon *sugarait*, és mindenkit egyenlőképpen *világítsa* meg”.<sup>11</sup> Első ránézésre talán a praktikus szempont dominál ebben a kiragadott részletben, az a szempont tehát, hogy a hatékony oktatást jól át kell gondolni. Még annak is jelentősége van, hogy a tanító hol helyezkedik el a teremben. De a lényeg itt mégiscsak az, hogy mindenki számára elérhetővé szeretné tenni a tudást és ehhez találja meg a nap-metaphorát. Az ismeret, a tudomány fénye, a tudás világossága más szövegeiben is megjelenik: „...képes szépen és gondolatokban gazdagon beszélni, hogy a *bölcsesség fényét bőven árássa*, és így a dolgokat és az *elméket szépen megvilágítsa*.”<sup>12</sup> Vagy: „... az elméket mindama dolgok ismeretének *fényével megvilágítsuk*, amelyeknek nem ismerése ártalmas lenne.”<sup>13</sup> A comeniusi életmű olyan

gazdag költői kifejezőeszközökben, szimbólumokban, hogy érdemes lenne egy önálló kutatást szentelni annak, hogyan jeleníti meg az iskola világát, a gyermeket és a tanítót a nyelv sajátos eszközeivel. Sőt, Comenius gyakorlatilag elkészítette a maga 'metafora-vizsgálatát', csak nem a tanítókkal kapcsolatos kifejezéseket gyűjtötte össze és értelmezte, hanem az iskola intézményére vonatkozóakat.<sup>14</sup>



Van a szövegeinkben egy metafora, amely tulajdonképpen minden eddigivel összefüggésbe hozható, mégis érdemes külön is foglalkozni vele: a tanító prométheusi alak. Ez a szókép egy pedagógus tollából származik és legegyszerűbben egy laikus szerző metaforájára emlékeztet, aki 'mitológiai alakként' definiálja a tanítót, ugyanakkor annál sokkal konkrétabb jelentés összefüggései vannak.

Fontos az az i.e. IV. századból származó hagyomány, hogy Prométheusz alkotta, formázta meg az embert sárból. Hésziodosznál még nem feltétlenül pozitív szereplője a görög mitológiának, épp miatta gerjed haragra Zeus az emberek ellen és küldi rájuk Pandora alakjában a „szép rosszat”, a nőt. Aiszkülösnál viszont Prométheusz már a legnagyobb *bős*, hiszen szembeszáll Zeusz akaratával és egy husáng szárába töltve lelopja az égből az emberek számára a tüzet, és a legtöbbet adja nekik, amit bárki adhat: *mesterségeket és tudományt*. Az i.e. V. századi Athénban már Prométheusz-ünnepet is tartanak. Később pedig az európai romantikában nyeri vissza fennkölt alakját a zsarnokság örök áldozatának szerepében. (*Eliade*, 1998.)

Prométheusz: „Elmondom inkább azt, a balga emberek  
mily sok csapást megértek, míg értelmet én  
adtam nekik s hogy ésszel élni tudjanak.(...)  
Előbb, ha láttak is, hiába láttak ők,  
s amit hallottak, azt sem értették, akár  
az álomképek, éltek végig életük,(...)  
Okoskodásuk legjavát, a számot is  
javukra feltaláltam s a betűvetést,  
s a Múzsák anyja lett a hű Emlékezet.  
Először én fogtam járomba barmokat,  
igát s terhet hordva hogy rabszolgaként  
az embertől a súlyos munkát átvegyék,  
szekér elé a hámot kedvelő lovat  
befogtam, s arra büszkék most a gazdagok.  
Fel nem találta tengert szeldelő hajók  
vitorlaszárnyát sem helyettem senki más.(...)  
Tudd meg hát, egy röpke szó mindent kimond:  
ember minden tudása éntőlem való.”<sup>15</sup>

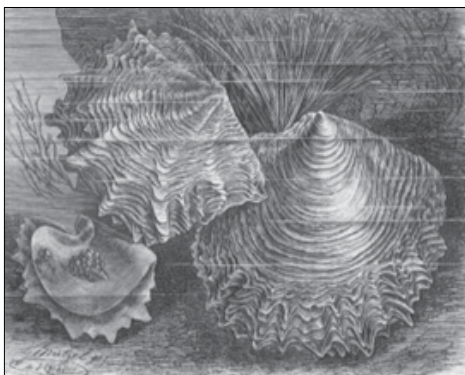
Ókeánosz: „Sokkal jobban törődsz másokkal, mint magad  
sorsával: nem szavad, tetedd mutatja ezt.”<sup>16</sup>

Kar: „Siratlak én, súlyos a sorsod, Prométheusz,  
veled érzek, szemeimből patakokban  
fakadozva hull a könnyem,  
mosogatva hamvas arcom”<sup>17</sup>

Az Aiszkhülosz közvetítette Prométheusz-történet sarkalatos mozzanata tehát az, hogy olyanokra tanítja a halandó embereket, amivel emberi létük minőségét korábban nem látott magasságokba emeli, *létüket értelemmel tölti meg*. Ráadásul *önfeláldozó*, hiszen az emberiségért rajta kívül senki nem mer szembeszállni a haragvó Zeusszal. Sorsa pedig ezt követően a *szenvedés*.

Végül nézzük a 'gyöngy', 'gyöngyhalász' motívumot. Egyedi motívumnak látszik, mégis szorosan kapcsolódik az eddig említettekhez. Többször elhangzik szövegeinkben, hogy a tanító kincset szórja, leszáll szíve mélységeibe és a szeretet gyöngyeit osztja, két kézzel szórja drágagyöngyeit, s hogy végső soron gyöngyhalász. A kagylóban keletkező gyöngy rendkívüli érték, hiszen nehezen hozzáférhető, a tenger mélye rejtí, csak kevesek kiváltsága, hogy hozzáférjenek. Amikor a tanító felhossa és szétosztja igazgyöngyeit, *önmagából merít, saját magát osztja szét*.

Természetesen ennek a motívumnak is van mitologikus vonatkozása, hiszen a transzcendens őselv az Én belsejében fedezhető fel a gnosztikus irodalomban. Szintén a gnosztikus irodalom példája a Tamás Cselekedeteiben fennmaradt Gyöngyhimnusz, amelyben egy keletről jött herceg feladata, hogy megkeresse azt a páratlan gyöngyöt, amelyet egy kígyó őriz a tenger közepén. Ezt a furcsa történetet Mircea Eliade a „*Megváltott Megváltó*” (Salvator Salvatus) mítoszának nevezi. (Eliade, 1999.)



A gyöngy ugyanakkor a legősibb teremtéstörténetek motívuma is. A *balbatatlanság* és az *újjászületésre* váró lélek jelképeként több kultúrában is a halottak szájába tesszik. A gyöngyöt magában rejtő kagyló a Szent Sír és Krisztus *feltámadásának* jelképe is, a zarándokok jelvénye. Misztikus szerzők képzeletében a kagylótestbe került anyagszemcse körül kialakuló gyöngy a holt anyag *átlelkesítése*, az ösztönélet *megnemesítése*, gömbformája miatt a *tökéletesedés*, és a nehezen megismerhető *igazságnak* is szimbóluma. (Hoppál,

Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997.)

Képtelenségnek tűnik a gondolat, hogy a Budai Elekre emlékező, különféle mű-

veltségi szinten álló, különböző életkorú és foglalkozású szerzők a szövegekben 'felhasznált' szimbólumok ilyen mély összefüggéseivel tisztában lettek volna és tudatosan használták volna fel az általuk közvetítettek alátámasztására. Hétköznapi tudatunkban az igazgyöngy rendkívüli érték ugyan, de nem 'tudjuk' róla, hogy az újjászületés, az átlelkesítés, a megneemesítés vagy a tökéletesedés szimbóluma. Márpedig ezek a fogalmak egytől egyig szorosan kapcsolódnak ahhoz az eseményhez, amire ezek a szövegek megszülettek, hiszen a tanítói hivatás magasztos eszményei ezekből a fogalmakból táplálkoznak, ezekkel mutatnak szoros összefüggést.

Korábban utaltunk rá, hogy a metaforákra egyik megközelítésben úgy is tekinthetünk, mint a 'tudattalan' megnyilvánulásaira. Fónagy István a metaforáról szóló tanulmányában azt írja, hogy ismeretlen komponenseket is tartalmazhat mind a szövegalkotó, mind pedig az olvasó számára.

A korábban megvizsgált képek „ősi képzeteink” közül valók is lehetnek. Ezek azok a Freud által „archaikus maradványoknak”, Jung által pedig „archetípusoknak” nevezett motívumok, mentális alakzatok, amelyek eredete ismeretlen, s a világ bármely pontján bármikor megjelenhetnek olyan kultúrákban is, ahol a közvetlen érintkezéssel történő továbbadás kizárható. Carl Gustav Jung elmélete szerint az emberi test hosszú evolúciós előtörténetéhez hasonlóan feltételezhető, hogy a psziché is hasonló módon szerveződik és megfelelések lehetnek a mai ember álmokképei és a primitív psziché produktumai, „kollektív képei”, „mitológiai motívumai” között. Jung azt is mondja, hogy az archetípus nem statikus séma, hanem olyan dinamikus tényező, amely önkéntelen impulzusok formájában nyilvánul meg, mint az ösztönök, hirtelen előbukkanó álmok, látomások, gondolatok formájában.

Vallási természetű mítoszaink ebben az összefüggésben egyfajta mentális terápia-ként is felfoghatók, amelyek gyógyírt hoznak az emberiség olyan közös szenvedéseire és szorongásaira, mint a háború, a betegség, az öregség vagy a halál. Hősmítoszaink ugyanis, ahogy arra számtalan példát láttunk az előzőekben is, univerzálisak, azonos sémákra épülnek. A hős imádása zenével, tánccal, himnuszokkal, imákkal és áldozatokkal a részvevőkben olyan érzelmeket kelt, amely arra serkenti őket, hogy azonosuljanak vele. (Jung, 1993.)

„Olvassuk a régi görögök mítoszait, vagy az amerikai indiánok népmeséit, de nem ismerjük fel a köztük és a napjaink 'hősei' vagy drámai eseményei közötti kapcsolatot, pedig létezik kapcsolat. És az ezt megjelenítő szimbólumok nem veszítették el jelentőségüket az emberiség számára.”<sup>18</sup> A modern ember tudattalan pszichéje – mondja Henderson is –, őrzi azt a szimbólumalkotó képességet, amely korábban a primitív ember hiedelmeiben és rítusaiban nyert kifejezést. A legáltalánosabb és legismertebb mítosz a világon épp a 'hős mítosza'. És Joseph Henderson azt is állítja, hogy a társadalomnak, amely kollektív identitását megerősíteni törekszik, a hősmítosz univerzális mintázatára nagy szüksége van. (Henderson, 1993.)



EGYFAJTA KONKLÚZIÓ FELE

A metaforaelemzést alkalmazó vizsgálatok során a halmazokba sorolt, közel azonos jelentéstartalmú szóképekből 'kivonnak' valamiféle forrásfogalmat, amely közös jellemzőjét nyújtja az adott csoportnak. Erre mi is szolgáltatunk példát a 25 éves jubileum szövegei kapcsán. A halotti beszédek esetében azonban kénytelenek vagyunk eltérni ettől a gyakorlattól, mert szerzőink gazdag, árnyalt és sokrétű szimbólumrendszerrel dolgoztak. Ezek leegyszerűsítése, leszűkítése vétek volna. Ellenkezőleg, arra törekedtünk, hogy minél több kultúrtörténeti összefüggésre mutassunk rá, és ezen keresztül metaforáinknak minél többféle konnotációját találjuk meg.

Ezen az úton haladva foglaljuk most össze azokat a fogalmakat, amelyek kikristályosodtak vizsgálatunk során, és amelyek segítségével mégiscsak eljuthatunk majd ahhoz a 'fogalmi metaforához', amellyel tanítónkat, és rajta keresztül a korszak néptanítóját, illetve e szakma eszmeiségét jellemezték a kortársak.

Az első két halmaz metaforái az apostolokra, illetve Jézusra, a Megváltóra utaltak. A hozzájuk kapcsolódó fogalmak sorában ott találjuk a következőket:

- \* hős
- \* megmentő
- \* újjáteremtő
- \* a világ átalakítója
- \* feltámadás
- \* szenvedés
- \* önkéntes áldozat
- \* szolga
- \* csodatévő

A harmadik és a negyedik halmaz néhány kifejezése a fénnel hozható összefüggésbe, amelyek a következőket szimbolizálják:

- \* szellem
- \* értelem
- \* születés
- \* áldozathozatal
- \* halál és újjászületés
- \* kozmikus intelligencia
- \* törekenység

Önálló, csoportba nem foglalt metaforáink egyik szereplője Prométheusz:

- \* alkotó
- \* értelemadó
- \* önfeláldozás
- \* szenvedés
- \* a tudás forrása

Egy másik, egyedülálló metaforánk középpontjában a gyöngy mint szimbólum áll:

- \* halhatatlanság
- \* újjászületés
- \* feltámadás
- \* átlelkesítés
- \* megnemesítés
- \* tökéletesedés

\* nehezen hozzáférhető igazság

E fogalmak közül külön-külön egyik sem írná le megfelelően árnyaltan a tartalmat, amelyet kifejezni igyekszünk, együttesen azonban elvezetnek bennünket a megoldáshoz. Célfogalmunk tehát a tanító, amely fogalom összefoglaló metaforáját, úgynevezett 'fogalmi metaforáját' kerestük. A tanító fogalmi metaforája vizsgálatunk 1906-ban született szövegei alapján: a kultúrhérosz.

A kultúrhérosz olyan mitikus hős, aki kultúrjavakat szerez vagy teremt az ember, az emberiség számára, gyakran az istenek akarata ellenére, velük szembeállva. Van, hogy maga teremti ezeket, van, hogy átalakítja, s ezzel élhetőbbé teszi az emberiség számára a valóságot. Minden mitológiának vannak hasonló alakjai, de a mi kultúrkörünkben legismertebb példája éppen Prométheusz. Aiszkhülosz szövegrészleteiből láthattuk, miféle értékekkel ruházza fel saját alkotását az embert. Példájából láthatjuk, hogy e tettéért viszont szenvedéssel fizet. Más kultúrkörben, például Óceániában a kultúrhéroszok egyenesen kínhalált szenvednek, s testükből keletkeznek az ember táplálékai. Sok metaforánk utalt ugyanerre a motívumra, ön-nön lelkét, javait, vérét áldozza az emberekért. Ilyen áldozat a kultúrhéroszok másik archetípusa, Jézus is, aki a legtöbbet adja, a megváltás ígérését, Isten országának eljövételét, a világ és az ember átlényegítését. Ez az altruizmus legelmélyültebb, leginkább kidolgozott szimbóluma.

Az örömnépe és a gyásznap metaforáit összevetve nem mutatkozik nagy különbség, legföljebb csak annyi, hogy az utóbbi alkalmával megszólalók gyakrabban használnak főnévi metaforát még nyilvánvalóbbá és egyértelműbbé téve azt, amit kifejezni szeretnének. Láthatjuk, hogy a tanügyi szerzők és a laikus szerzők álláspontjában és az általuk kifejezettekben nincs jelentős különbség a gyásznapon, inkább alátámasztják, megerősítik, kiegészítik a másik csoport által kifejezetteket. Az örömnépe alkalmával a gyermekképet illetően találtunk némi szemléletbeli differenciát. De alapvetően ugyanazon, és ráadásul hasonló eszközökkel fáradoznak: felemelni, megmutatni közös értéküket, hősüket, a tanítót.

### A TANÍTÓ KULTÚRHÉROSZ?

Ha tehát a néptanítóra vonatkoztatjuk az eddig felleltek, tulajdonképpen részben azt találjuk, amire Lénárt Béla (1997) gondolataival utalhatunk: a századforduló környékére kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy a népoktatás egyszerű katonáit soha-

sem fogja kellően bérezni a társadalom, s a 'hivatás' gondolatának hangsúlyozásával nyugtatja majd a lelkiismeretét. Ez a meglehetősen földhözragadtnak tűnő megközelítés – persze csak eddigi magasztos kontextusunkhoz viszonyítva –, ugyanakkor relevánsnak tűnik. A közösségnek, jelen esetben Dés társadalmának egyrészt szűksége volt kollektív identitásának megerősítéséhez egy héroszra, ugyanakkor mitikus magasságokba emelésével utólag 'ki is fizette' tanítóját. Nemcsak hogy a szó hétköznapiabb értelmében hivatásként, de egyenesen 'küldetesként' értelmezték a tanítói létet.

Bár vizsgált szövegeink a nyilvánosság számára íródtak, melyek nagyobb része a 25 éves jubileumon, illetve a gyászszertartáson el is hangzott, s ha nem, nyomtatott formában hozzá lehetett férni, mégsem gondoljuk, hogy minden ízében tudatos az általuk közvetített üzenet. Retorikus 'fogásait' ugyan közös kultúrkinccsünkéből veszik, metaforáik mindnyájunk számára 'dekódolhatóak', éppúgy, mint kortársaik többsége számára – főképp egy olyan valóságban, amely még sokkal kevésbé szekularizált, mint amilyenné a 20. század teszi –, mégis, úgy véljük, sokkal többre tehető, sokkal ősbibb az üzenetük. Például ritkán mondják ki, ha egyáltalán kimondják azt, ami a tanítói sorsban negatív, de Prométheusz vagy Jézus alakjának megidézésével egyben 'szenedéstörténetről' is beszélnek. Ez a metaforáik által sugallt üzenetük implicit tartalma. Explicit módon a hősiességről, az önfeláldozásról, az adakozásról, a kiválóságról, az erényekről, az emberiség felemeléséről, átlényegüléséről, arról a 'metamorfózisról' beszélnek, amit a tanítónak köszönhet a közösség, szélesebb értelemben az egész emberiség, ugyanakkor rejtve mégiscsak a szenedésről. A tanító mégiscsak „szenedő szolga”.

Talán itt érdemes megjegyeznünk, hogy van még egy kakukktojás-metaforánk, amiről eddig még nem ejtettünk szót, és némiképp el is tér az eddigiektől: „a tanító tölti-tölti a mérhetetlen szenedések Danaidák hordóját”. Ebben a mitológiai történetben nem találjuk ott a többiből jól ismert hősmotívumot, viszont ott találjuk a végeérhetetlen szenedést, a lélektelen, értelmetlen munkát, a vágyaktól, emlékektől, érzelmektől megfosztott sorsot, amelyet ezekre a férjgyilkos asszonyokra mértek ki az istenek:

„...ottan ötven asszony kárhozottan ötven órjás amphorába mindhiába, mindhiába tölti könnyét és vizét, majd mérítve, majd ürítve, mindhiába, mert az ötven bűvös edény tölthetetlen mint a tenger önmagától megapad és elhúzdódik és az ötven bűnös asszony Léthe vizét alabastrom amphorákba mindörökre csak hiába tölti szét.”<sup>19</sup>

Ez a metafora tehát lényegében egy – talán fogalmazhatunk akár így is –, a tanítóságról szóló másik 'diskurzusból' tévedt át. A hősképzés diskurzusába nem-hogy nem illik bele, de egyenesen ellentmond annak, hiszen lényege, üzenete – túl a szenedésen, ami persze a „hős” mítoszának is lényeges eleme –, e tevékenység végletes *értelmetlensége*, büntetés jellege. Persze, ismerjük ezt a 'büntetés' gondolatát a tanítói léttel kapcsolatban, van is rá konkrét példánk saját anyagunkból is:

„Akit az istenek megútálnak, tanítóvá teszik” – mondja egyik szövegünk, amelyet a tartalomelemzéshez készült kódolás során a „A tanító sorsa” kategóriába soroltunk.

## ÖSSZEGZÉS

Ahogy korábban szóltunk róla, a korszak polgári igényeinek is egyre inkább megfelelő tanítónak biztonságra, legitimációra és presztízssre lett volna szüksége. A biztonság, a legitimáció és a presztízsz követelményeinek a korabeli magyar társadalom azonban csak szórványosan tudott vagy akart eleget tenni, aminek következtében sem az anyagi biztonságot, sem a munkakörülményeket, sem a megbecsültség fokát illetően nem mutatkozott, nem mutatkozhatott egységes kép erről a szakmai csoportról. Volt azonban a valóságnak egy olyan szférája, amelyben meglepően nagy konszenzus alakult ki 'fent' és 'lent', a szakma és a laikus közönség részéről, a politika és a közember részéről: a velük szemben megfogalmazott követelmények, illetve elvárások világa.

Ez a jelenség nem új, mióta a tanítói-nevelői szerep létezik, rendkívül széleskörűek a velük szemben támasztott elvárások. Ezt legmarkánsabban Koncz Judit (2005) mutatta be PhD-értekezésében, majd az abból megjelent kötetben. Valójában olyan skálája alakult ki az európai kultúra történetében a szerephez fűződő elvárásoknak, amelyek 'földi halandó' által beteljesíthetetlenek. Ez elsősorban abból adódott, hogy munkája jellegéből fakadóan a tanító mindig a figyelem középpontjában állt. Ha másokéban éppen nem, hát azok figyelmének középpontjában biztosan, akiket oktatott, s így lassan nyilvánvalóvá vált, hogy szerepének legfőbb összetevője a mintaadás. Minta tanítványai számára, és minta a közösség számára, amelyben tevékenykedik.

Magnússon (2006) izlandi mikrotörténész szerint a „hagyományosnak” ítélt történetírás érdeklődésének középpontjában a 'kiválasztott' férfiak élettörténete szerepel, – az angol nyelvű szakirodalomban a 'key individual' kifejezést találjuk –, akik, vagy akiknek egyes csoportjai milliók életét befolyásolják. Embereké tehát, akik a hatalmat gyakorolják. Olyan történelem, amelyben nincs helye a névtelen tömegeknek, még kevésbé van helye a névtelen egyénnek, az „átlagembernek” ('ordinary people'). Amikor átlagemberről esik szó, a hatalom központjaitól távol élőkre kell gondolnunk, azokra, akik nem játszanak direkt szerepet a politikai, társadalmi döntéshozatalban, nem formálják közvetlenül a társadalom fejlődését. Jelen vizsgálat alanya minden kétséget kizáróan átlagember volt, mi pedig arra voltunk kíváncsiak, *kortársai tudatában* hogyan jelenítődött meg az általa képviselt szerep.

A metaforák közvetítette válasz nyilvánvaló. Akkor és ott, tehát a 19. és 20. század fordulóján egy magyarországi város szakmai és laikus közössége részben tudatosan, részben ösztönösen 'kultúrhéroszává' emelte a református egyház épp elhunyt igazgató tanítóját, kiemelve ezzel a hétköznapi emberi létből, szakralizálva alakját,

példaképet kreálva belőle. Üzenetük egyértelmű, tanító nélkül a társadalom olyan, mint az emberiség Prométheusz vagy Jézus nélkül.

Ez a kijelentés akkor is érvényes, ha e jelenség hátterében ott húzódott egyfajta tudatos igyekezet a társadalmi diskurzus ilyen irányú tematizálására.

A magyar pedagógusszakma és pedagógustársadalom jelentős változáson ment keresztül az elmúlt száz év során, megítélésem szerint azonban a *'kulturális javakat termelő, bivatásáért ellenszolgáltatást nem követelő szenvedő szolga'* képe ma is egyike legkarakteresebb sztereotípiáinknak, amit továbbra is hordozunk. És nemcsak hordozzuk magunkkal, de generációról generációra át is örökítjük. Ami igazán fontos az az, hogy a metaforák szintjén nincs különbség szakmabéliek és laikusok között. Miközben a vizsgált korszak realitása egyre szélesebb és szélesebb teret nyújt a modernizációnak és a tanítói professzió újfajta szemléletének, az ember kevésbé tudatos szinten ősbibb üzenetekbe kapaszkodik. Ez fejeződik ki a vizsgálatban feltárt metaforákon keresztül is.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> „Nefelejcs” Budai Elek dési ref. elemi ig. tanító emlékére. Sajtó alá rendezte Deési Daday István. Kiadja: a Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület Désen, 1906.
- <sup>2</sup> Pálvölgyi Kata (2006): Társadalomtudományok és nyelviség. In: *Világosság*. 2006. 2. 17. o.
- <sup>3</sup> Hans Georg Gadamer (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat, Bp. 273. o.
- <sup>4</sup> Uo.: 279. o.
- <sup>5</sup> Glózer Rita: *Diskurzuselemzés*. Kézirat, 3. o.
- <sup>6</sup> Pálvölgyi Kata, i. m.: 22. o.
- <sup>7</sup> Néptanítók Enciklopédiája 1. VI. Idézi Németh András. Kézirat, 2007.
- <sup>8</sup> J. J. Rousseau (1965): *Emil, vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Bp. 12. o.
- <sup>9</sup> Eliade, Mircea (1998): *Vallási hiedelmek és eszmék története I*. Osiris Könyvtár. Bp. 146. o.
- <sup>10</sup> C. G. Jung: Az archetípus az álomszimbolikában. In: C. G. Jung (1993): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, 71. o.
- <sup>11</sup> J. A. Comenius (1962): A Panszofikus Iskola tervezete. (Ford.: Szerey András) In: *Comenius Magyarországon – Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Összeáll.: Kovács Endre. Tankönyvkiadó, Bp. 137. o.
- <sup>12</sup> J. A. Comenius: Lelki tehetségek kiműveléséről. (Ford: Ollé István) In: i. m. 77. o.
- <sup>13</sup> J. A. Comenius: A Panszofikus Iskola tervezete. (Ford: Szetey András) In: i. m. 123. o.
- <sup>14</sup> Lásd: J. A. Comenius: Az új életre kelt Fortius, avagy a lustaság kiűzése az iskolákból. (Ford.: Ollé István) In: i. m. 262-284. o.
- <sup>15</sup> Aiszkhülosz (1985): Leláncolt Prométheusz. (Ford.: Trencsényi-Waldapfel Imre) In.: *Görög drámák*. Diákkönyvtár, Európa Könyvkiadó, Bp. 21-22. o.
- <sup>16</sup> Aiszkhülosz: i. m. 17. o.
- <sup>17</sup> Aiszkhülosz: i. m. 19. o.

- <sup>18</sup> Joseph L. Henderson (1993): Az ősi mítoszok és a modern ember – Az örök szimbólumok. In: C. Jung: *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Bp. 105. o.
- <sup>19</sup> Babits Mihály: A Danaidák. *Nyugat*, 1910. 5. sz. <http://www.epa.hu/00000/00022/00051/01345.htm>

## FELHASZNÁLT IRODALOM

„Nefelejcs” (1906) *Budai Elek dési református iskolai igazgató emlékére*. Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület, Dés.

Babits Mihály: *A Danaidák*. *Nyugat*, 1910. 5. <http://www.epa.hu/00000/00022/00051/01345.htm>

Borges, Jorge Luis: *A metafora*. Nagyvilág, <http://www.inaplo.hu/nv/200112/18.html>

Carver, Terell (2004): Diskurzuselemzés és „nyelvi fordulat”. In: *Politikatudományi Szemle*, 2004. 4. sz. 143-148.

Eliade, Mircea (1998): *Vallási hiedelmek és eszmék története I*. Osiris Könyvtár, Bp.

Eliade, Mircea (1999): *Vallási hiedelmek és eszmék története II*. Osiris Könyvtár, Bp.

Eliade, Mircea (1996): *Vallási hiedelmek és eszmék története III*. Osiris Könyvtár, Bp.

Feischmidt Margit: Az empirikus kutatások kvalitatív módszereinek episztemológia ialapvetései. [http://szabadbolcseszet.elte.hu/index.php?option=com\\_tanelem&id\\_tanelem](http://szabadbolcseszet.elte.hu/index.php?option=com_tanelem&id_tanelem)

Fónagy István (1982): Metafora. In.: *Világirodalmi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 300-331.

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Gondolat Kiadó, Bp.

Géczi János (2002): A neveléstudomány történeti dimenziói. Művelődés és/vagy neveléstörténet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 2. 70-78.

Géring Zsuzsa (2005): 3-6-12: avagy összefoglaló művek a diskurzuselemzés területéről. In: *Szociológiai Szemle*, 2005. 2. 130-142.

Glózer Rita: *Diskurzuselemzés*. Kézirat.

*Görög drámák*. (Diákkönyvtár) Európa Könyvkiadó, Bp. 1985.

Györgyiné Koncz Judit (2005): *Pályaismeret, pályaaorientáció*. Károli Egyetemi Kiadó, Bp.

Hoppál Mihály, Jankovics Marcell, Nagy András, Szemadám György (1997): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Bp.

Horváth Kornélia (2006): Retorika és metafora I. A Richards és Paul de Man írásaiban. In: *Világosság*, 8-9-10. 157-163.

Jung, Carl Gustav (1993): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Bp.

Kelemen Elemér (1995): A neveléstörténeti forráskiadás eredményei és feladatai. In: Balogh László szerk.: *Neveléstörténet és neveléstörténet-írás*. OPKM, Bp. 1995. 23-35.

Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola – a dualizmus korában. In: Balogh László szerk.: *Neveléstörténeti Füzetek 16*. OPKM, Bp.

Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945). In: Ballér Endre, Horánszky Nándor szerk.: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben*. OKI, Bp.

- Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Donáth Péter, Farkas Mária szerk.: *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Bp.
- Kelemen Elemér (2007): A tanító történelem sodrásában. *Iskolakultúra*. Pécs.
- Kelly, Philip P. (1995): *Teaching As a Profession?*  
<http://education.boisestate.edu/pkelly/webpages/920PPR.html>
- Kovács Endre (1962) szerk.: *Comenius Magyarországon – Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Lénárt Béla (1997): Néptanítók Borsodban (1868-1918). In.: *Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXXV-XXXVI*. Miskolc.
- Magnússon, Sigurdur Gylfi: Social History-Cultural History-Alltagsgeschichte-Microhistory: Inbetween Methodologies and Conceptual Frameworks. In: *Journal of Microhistory* (Internetes folyóirat)
- Németh András (2007): *A tanítói szakma professzionalizációja*. Kézirat.
- Németh András (2004): A pedagógusszerep történeti változásai. In: Németh András-Pukánszky Béla: *A pedagógia problémátörténete*. Gondolat Kiadó, Bp.
- Németh András-Szabolcs Éva (2001): A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Szerk.: Báthory Zoltán, Falus Iván. Osiris, Bp.
- Orosz Magdolna (2006): Fantasztikus metaforák, metaforikus fantasztikumok. In.: *Világosság*, 8-9-10. 145-155.
- Pálvölgyi Kata (2006): Társadalomtudományok és nyelviség. In: *Világosság*, 2006. 2. 17-22.
- Podráczky Judit (2007): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. PhD-értekezés. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Bp.
- Romsics Ignác (2003): A történész mestersége. In: *Rubicon*, 2003. 6. Megismerhető-e a múlt?
- Rousseau, J. J. (1965): *Emil, vagy a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Szabó Márton (2003): *A diszkurzív politikatudomány alapjai*.  
<http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b170/index.html>
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Bp.
- Szent Biblia*. Magyar Biblia-Tanács, Bp. 1991.
- Tóth Tamás: *Miért nem állnak szóba egymással a diszkurzusok?* <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/totht>
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Bp.

# ISKOLANŐVÉREK KALOCSÁN

BEKE TAMÁS

## A SZERZETESREND EREDETE

**School sisterhood in Kalocsa.** – *In 1858 Joseph Kunszt, the archbishop of Kalocsa met Maria Teresa Franz who was the mother superior of the Order of Our Lady School sisterhood of Kalocsa and they agreed that she would send sisters to Kalocsa in order to educate young girls. The nuns opened their first school in Kalocsa in 1860 and by the end of the 19th century the sisterhood became a significant factor on the multifarious palette of the Hungarian educational system. The extraordinary difficulties such as the foreign country, language differences, multinational settlements or economical backwardness did not discourage them from taking on to be pioneers in the training of Hungarian girls.*

*Later the congregation played an important role not only in the tuition of girls, but also in public education. The foundation and operation of their educational institutes and schools were determined by their ability to conform to the expectations of the place and period and extreme flexibility. Education, teaching of languages and arts were at European level in their teacher training college and schools. Well-equipped storerooms, laboratories, equipments, training farms, workshops and rich libraries helped students gain knowledge.*

*The Act XXXIII of 1948 secularised church schools. The sisterhood lost its most important field of activity. The state monopoly in establishing schools broke off in 1989, and after about four decades the sisters returned to our country. Along with the change of regime came the compensation, which, among other ones, made the institutes of the church able to operate by itself again. With the restoration of their order the sisters laid the claim to part of their old buildings in which they established catholic nurseries, schools, and hall of residences.*

Másfél évszázad telt el azóta, hogy 1858-ban *Kunszt József* kalocsai érsek Csehországban találkozott *Franz Mária Teréziával*, a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanénék rend főnöknőjével és megállapodtak abban, hogy a főnöknő nővéreket küld Kalocsára a leányifjúság nevelésére. A 19. század végére a rend jelentős tényezővé vált a magyar iskolarendszerben. E tanulmányban a kongregáció hazánkba települését, illetve az oktatás-nevelés területén kifejtett tevékenységét mutatom be.

A szerzetesség gazdag és változatos múltja szerves részét alkotja az egyház és az európai kultúra történetének. A 4. században Keleten *Nagy Szent Vazul* (330-379) indíttatására, a 6. század első harmadában Nyugaton *Szent Benedek* (480-547) kezdeményezésére megszerveződtek a mai értelemben vett keresztény szerzetesközösségek. Azóta számos különféle szerzetesrend alakult. Közülük sok több évszázados működés után megszűnt, de jelenleg is mintegy 1400 szerzetesrendben 1,2 millióan élnek szerte a világon.

A 18. századtól kezdve egyre többféle feladattal kellett szembenéznie a katolikus egyháznak. Egy-egy új feladat megoldására, a kor vagy a társadalom új igényeinek



kielégítésére rendszerint új szerzeteskongregáció vállalkozik, mint például az elhagyott, szegény leányok nevelésére az Iskolanővérek.

A kalocsai egyházmegye székvárosába *Kunszt József* érsek hívta meg a Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanénéket, akik vállalt hivatása a szegény gyerekek tanítása és nevelése volt. Az iskolanővérek missziós tevékenységet fejtettek ki a leánynevelésben, később pedig a népoktatásban. Gyakran olyan kis falusi vagy tanyasi iskolákban is vállaltak tanítást, ahová a mostoha körülmények miatt más nem szívesen ment.

#### A REND ALAPÍTÓI

A leánynevelés gondolata Európa nyugati felében már a 16. században megjelent (*Korsós Lajosné*, 2006). Különböző női szerzetesrendek alakultak, amelyek elsődleges feladatuknak a leányok nevelését tartották. A Miasszonyunk-rend alapítója *Fourier Szent Péter* (1565. nov. 30.- 1640. dec. 9.) volt.

Mirecourt-ban, egy lotharingiai városkában született. Húszévesen az Ágostonos Kanonokrend tagja lett, majd huszonnégy évesen szentelték pappá. Tanulmányait a doktori cím elnyerésével fejezte be. Három plébánia közül választhatott, s ő a legszegényebb, a legelhagyatottabb mellett döntött. Mattaincourt plébánosa lett, közel a szülővárosához (*Diós*, 1988). *Fourier* odaadással foglalkozott a szegényekkel, valamint a falusiak anyagi ügyeivel (biztosító pénztárak alapítása, kölcsönfolyósítás) is törődött. Mattaincourt lakói méltán nevezték *Fourier*-t a „szegények atyjának”, vagy egyszerűen „*Jó Atyának*” (*Vuillemin*, 1940).

A gyerekeket kiváltságos szeretetben részesítette, örömmel tartózkodott közöttük, de korán felismerte, hogy mennyire hiányos nevelésben részesültek. Kevés iskola működött, a tanítás általában nem volt ingyenes, ezért a szegények, tehát a nagy tömeg gyermekei részére elérhetetlen volt az iskolarendszerű oktatás.

Hívei között talált négy fiatal lányt, akik kedvet és elhivatottságot éreztek a nevelési feladatra. Egyikük volt *Alexia Le Clerc* (1576. febr. 2. - 1622. jan. 9.), a későbbi *Mária Terézia* nővér. A szerzetesi életre a Poussay-i apátságban készítették fel őket, majd visszatértek Mattaincourt-ba. *Fourier* a főnöknői teendőkkel *Alixot* bízta meg. Az éjféli szentmisén 1597. karácsony éjjelén Mattaincourt hívői és a plébánosok előtt a nővérek már az új szerzetesi ruhájukban jelentek meg és kinyilvánították, hogy életüket a szegény gyerekek nevelésének kívánják szentelni (*Vuillemin*, 1940).

A Notre Dame kanonisszák lelkiiségének alapját Szent Ágoston Regulája szolgálta (*Puskely*, 1989). A Miasszonyunk Női Kanonokrend (Ágostonos Kanonisszák, vagy Notre Dame Kanonisszák) rendi konstitúcióit *Fourier Szent Péter* fogalmazta meg, aki folytonosan segítette őket: naponta pedagógiai órákat tartott számukra még a nyilvános leányiskolájuk megnyitása után is. Az intézmény 1598-ban Pousseyban kezdte meg működését püspöki engedély alapján, majd egy év múlva Mattaincourt-

ba költözött az ingyenes leány elemi iskola. *Fourier* oktatási módszerei nagyon korszerűek voltak: az elemi ismeretek mellett (olvasás, írás, számolás) gyakorlatiakat is tanultak a diákok (pl. számlaírás, nyugtakiállítás). Az alapító „*a más vallásúak iránti magatartásban is messze megelőzte a korát. Sohasem használta az akkor olyannyira elterjedt 'eretnek' szót. Nővéreinek lelkére kötötte, hogy a protestáns gyermekekkel 'barátságosan és szeretetreméltóan' bánjanak*” (Diós, 1988. II. 623. o.).

V. Pál pápa ideiglenesen 1615-ben, véglegesen pedig 1617-ben erősítette meg a rend alapszabályait. VIII. Orbán pápa 1628-ban kiváltságokban is részesítette a társulatot és „*A Miasszonyunkról Nevezett kanonokrendi szerzetesnők kongregációja, Szent Ágoston szabályai szerint*” néven erősítette meg. A rendes szerzetesi fogadalmak mellé egy negyediket is csatoltak, mely gyermekek ingyenes tanítására vonatkozott (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925).<sup>1</sup>

*Fourier* 1623. február 2-án a fiúk nevelésére szánt új szerzetnek, az Üdvözítőről Nevezett Ágostonos Kanonokok rendjének vetette meg alapjait (*Balanyi, Schütz, Sebes, Szamek és Tomek*, 1995). Férfi rendjének jelszava: „*Nemini obesse, omnibus prodesse*”, azaz „*Senkinek sem ártani, mindenkinek használni*”. Ezt tekintetjük az alapító és az iskolanővérek hitvallásának is. XIII. Leó pápa avatta szentté 1897-ben, a nővérek rendjének alapítása után 300 évvel.

#### A REND MŰKÖDÉSE CSEHORSZÁGBAN

Mivel a nővérek oktatási tevékenysége megfelelt a kor igényeinek, ezért a kongregáció gyorsan terjedt Európában. Magyarországra is eljutottak 1747-ben, *Mária Terézia* királynő telepítette le őket Pozsonyban. 1851-ben *Scitovszky János* püspök hívta meg a társulatot Pécsre. Nálunk Notre-Dame nővérek néven váltak ismertté (*Adriányi*, 1975).

A társulat fejlődését és virágzását azonban a francia forradalom és annak utóhatásai kettétörték, ezért a kongregáció Bajorországban működött tovább. Itt a tanítórendek feloszlására 1802-ben került sor. 1809-ben a Miasszonyunkról Nevezett Iskolanővérek 1734-ben alapított stadthofhi zárdáját feloszlatták (*Szebeni és Lukács*, 1988).

A regensburgi püspök, *Michael Wittmann* felismerte, hogy milyen hátrányt jelentett az egyház számára a katolikus szellemű nevelés megszűnése, ezért elhatározta, hogy újra életre hívja a Miasszonyunkról nevezett szerzetesrendet. *Wittmann* halála után tanítványa és barátja, *Sebastian Job* karolta fel az alapítandó szerzetesrend ügyét: szülővárosában, Neuburg vom Waldban leányiskolát létesített, amelynek vezetésére az addig állami iskolában oktató *Karolina Gerhardinger* nővért kérte fel, aki a rendben a *Mária Terézia* nevet kapta. A tanítónők 1833-ban kezdték meg a közös életet és a tanítást az első iskolában (*Puskely*, 1998). *Terézia* anyja a rend számára új szabályzatot állított össze, amely egyben az új szerzetestársulat alapító okirata is

lett. Címe: „*Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérek Zárdai Intézetének szervezete és szelleme*”. Itt szerepel először a szegény iskolanővér kifejezés, amely később bekerült a társulat nevébe. Az új szabályzat a következőket kívánta meg tőlük:

- a) Szigorúbban gyakorolják a szegénységet és a bűnbánó életet.
- b) Kisebb helyeken öt-hat testvérrel is alapítsanak szerzetesházakat, hogy a vallás-erkölcsös nevelésben a szegény gyerekek is részesülhessenek.
- c) A házak sohase legyenek függetlenek, hanem egy közös főnöknő kormányozása alatt álljanak.

A gyorsan fejlődő társulat anyaházát 1841-ben Münchenbe helyezték át. *IX. Pius* 1859-ben ideiglenesen, majd 1865-ben végleg megerősítette a társulatot.

*Gabriel Schneider*, a csehországi Hirschau község plébánosa 1849-ben leányiskolát szándékozott nyitni, ezért felkereste Münchenben *Mária Terézia Gerhardinger* anyát, az Iskolanővérek főnöknőjét, s felajánlotta neki a hirschauai házat (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925). A főnöknő személyes látogatás után elfogadta az ajánlatot, s néhány hajadont felvett a müncheni házba, hogy felkészüljenek a tanításra és a szerzetesi életre. A vallás- és közoktatási minisztérium 1850-ben jóváhagyta az iskolát és a nevelőintézetet, s 1851. november 30-án megnyílt a zárda.

A hirschauai zárda hamarosan szűknek bizonyult az egyre nagyobb számban jelentkező tanítványok részére, ezért a nővérek anyaházukat 1854-ben átköltöztették Horazdiowitzba egy régi minorita kolostorba. Itt választották meg főnöknővé *Franz Mária Teréziát*, aki új szabályzatot írt a társulat számára, mert elnyerték önállóságukat.<sup>2</sup>

A szerzetesközösség virágzásnak indult, hamarosan nagy népszerűsége telt szert. Hat év alatt tíz új zárdájuk alakult, iskolákat, óvodákat alapítottak. A szerzetesnők jó híre nemsokára a határokon túlra is elterjedt. Ezzel a dinamikusan fejlődő társulattal ismerkedett meg *Kunszt József* kalocsai érsek. A csehországi rendtartomány első általános főnöknője az a *Franz Mária Terézia* volt, aki elfogadva a kalocsai érsek meghívását, 1860-ban az érseki székhelyen letelepítette az iskolanővéreket és 51 éven keresztül vezette a kalocsai társulatot.

*Franz Terézia Amália Coelestina* 1825. november 14-én született Drezdában, Szászországban. Édesapja kamarazenesz volt a királyi udvarnál. Tanulmányai befejezésekor tökéletesen beszélt angolul, franciául, kiválóan zongorázott, valamint a szükséges háztartási ismereteket is elsajátította. Már 16 évesen elhatározta, hogy szerzetesrendbe vonul, de ehhez a lépéshez nem nyerte el szülei beleegyezését. Édesapja súlyos beteg lett és 1846-ban meghalt. A megváltozott családi viszonyok új kötelezettségeket róttak rá, s mivel édesanyja összeroppant, egy időre ő vette át a háztartás vezetését. 1853. április 5-én, 28 éves korában belépett a csehországi Hirschau kolostorába.



1. ábra. Franz Mária Terézia anyja

## A REND MŰKÖDÉSE AZ ELSŐ VILÁGHÁBORÚIG

### A TÁRSULAT ÁTTELEPÜLÉSE MAGYARORSZÁGRA

Magyarországon működtek már leánynevelő szerzetesrendek (angolkisasszonyok, orsolyiták), de a kalocsai egyházmegye a leánynevelés szempontjából elmaradott volt. Ezen kívánt változtatni *Kunszt József*, aki 1851-ben foglalta el az érseki széket. Annál is inkább szükség volt a leánynevelésre, mivel ebben az időben a gyermekeknek csak egy része járt iskolába, a mulasztók közül pedig lényegesen több volt a lány, mint a fiú (*Nagyné Szegvári Katalin*, 1969). Az érsek megértette, hogy a magyar társadalom csak úgy emelhető fel erkölcsileg, ha művelt, vallásos asszonyokat ad a családoknak. Erre a feladatra hívta meg segítőtársul az iskolanővéreket.

Az 1777. augusztus 22-én jóváhagyott Oktatási-Nevelési Rendszer, a Ratio Educationis a harmadik paragrafusban megfogalmazza, hogy az iskolák feladata mindenkít a nemzeti, társadalmi tagozódásának megfelelően tanítani. A leányiskolák első állami szabályozására 1778-ban került sor, amely módszeres utasítás volt az apácaiskolák számára. A tanterv megegyezett a fiúknak előírtakkal, csak a követelmény volt kisebb. Az 1806-ban bevezetett II. Ratio Educationis részletes utasítást tartalmaz a „városi iskolákról”, megalkotva a polgári iskola elődjét, továbbá a leányneveléssel külön fejezet foglalkozik. Alapelvként fogalmazódik meg a lányok erkölcsi és értelmi nevelése a helyi pénzügyi viszonyok szerint (*Nagyné*, 1969). A számukra rendelt tananyagban vallástan, olvasás, írás (anyanyelven), számolás, női házimunkák, és Magyarország ismerete szerepeltek.

A népiskolát 1845-ben ötosztályossá szervezték át, a kétosztályos alsó elemi isko-

lát minden 6-12 éves korú gyermek számára kötelezővé tették, a felső elemi iskola három osztályát reáltananyagú városi polgári iskolának tervezték. Tanítónak és segédtanítónak csak azt nevezték ki, aki elvégezte a tanítóképzőt. A rendelkezés szerint a tanítót a község vagy a kegyúr jelölésére, a kerületi tanfelügyelők ajánlására a királyi tankerületi főigazgató nevezte ki. A kerületi tanfelügyelők az esperesek, a helyi felügyelők pedig a helybeli plébánosok voltak a katolikus iskolák esetében.

Az 1867-es kiegyezés kedvező feltételeket teremtett a magyar iskolaügy korszerűsítésére, átszervezésére. *Eötvös József*, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter az egész magyar közoktatás gyökeres átforgatását tűzte ki célul, amelynek első lépése az 1868. évi 38. népoktatásról szóló törvénycikk (Felkai, 1957), amely kimondta a tankötelezettséget, a községeket kötelezte iskola fenntartására. Meghatározta a népoktatási intézmények szervezetét. Elismerte a felekezetek iskolafenntartási jogát, lehetővé tette számukra tanítóképző felállítását is. Ennek a feltétele az volt, hogy mellette gyakorló iskolát működtessenek. Az állam felügyeleti jogát csak arra terjesztette ki, hogy a felekezeti iskolák megfeleljenek az általános követelményeknek. A tanterv megállapítása az illetékes egyházi hatóság feladata volt (Berauer, 1896).

#### A KALOCSAI ANYAHÁZ ALAPÍTÁSA

*Mária Terézia* anya az érseknek címzett egyik levelében 1858-ban a következőket írja: „A magyar nyelvismeret hiánya kezdetben a legtöbb nehézséget fogja okozni. Ennek ellenében a következőt bátorkodom ajánlani: ... nagyméltóságú érsek úr küldjön arra alkalmas leányokat hozzánk, akik mint jelöltnők anyabázunkban hivatásunkra kiképzést kapnának, másrészt mi a magyar nyelv ismeretét némileg elsajátítanánk”, közli a későbbi *Kalocsai Anyaház egyik tanára* (1900. 7. o.).

Az érsek, aki minden eszközt megragadott, hogy a zárdaalapítás minél előbb és minél szebb eredménnyel sikerüljön, nagylelkűen elvállalta öt magyar jelölt nő kiképzésének és ellátásának összes költségét. Kívánságára *Kubinszky Mihály*, a papnevelő intézet lelki igazgatója, teológus tanár, elkísérte őket Csehországba, a horazdiowitzi anyaházba (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925).

*Franz Mária Terézia* 1859-ben ellátogatott Kalocsára, a magyar jelöltnők pedig 1860. május 22-én szerzetesi ruhát öltöttek a csehországi zárdában. Az épületek elkészültével, a hivatalos engedélyek megszerzésével, a személyi feltételek teljesülésével már minden készen állt az apácák kalocsai meglepedéséhez. A nővéreket az érseki szertartások jegyzőkönyve szerint 1860. szeptember 9-én maga az érsek vezette be fényes ünneplések közepette és adta át a zárdát és a templomot a rendnek (2. ábra).



2. ábra a. Kalocsai anyaház északi oldala



b. Az anyaház belső udvara

A főelemi iskola 1860. október 1-jén nyitotta meg kapuit. Az intézmény két részre tagozódott: a „külső iskolába” a városi leányok jártak, a „belső iskolában” a bentlakó növendékek tanultak.

I. Ferenc József császár és magyar király az Udvari Kancellária útján 1861. december 22-én *Kunszt* érseknek „ezen a nőnem nevelése és oktatása körül nagylelkű tettéért” legmagasabb elismerését nyilvánította (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925).

*Mária Terézia* főnöknasszony csak egy évet szándékozott Magyarországon tölteni, addig, amíg a rend élete megszilárdul, de a német anyanyelvűek ellen irányuló cseh nemzeti mozgalom megakadályozta visszatérését Csehországba (*Korsós Lajosné*, 2006).

## A KALOCSAI ANYAHÁZ FEJLŐDÉSE A 19. SZÁZADBAN

*Kunszt József* alapító-érsek nem akarta az iskolanővérek munkálkodását Kalocsa szűk határai közé szorítani, azt szerette volna, hogy a rend elterjedjen az egész egyházmegyében. 1866-ban bekövetkezett halála után utódát, *Haynald Lajos* érseket hasonló szándék vezette. Látva a nővérek eredményes munkáját, a növendékek gyarapodó számát, szükségesnek tartotta az intézet nagyobbítását.

A nővérek száma kilenc év alatt 12-ről 60-ra emelkedett. *Haynald* érsek 1869-ben engedélyezte, hogy a zárdához csatolják a főkáptalan szomszédos telkét. A következő évben sor került az épület bővítésére is: egy emeletet építettek rá. Az építési költségeket a *Kunszt*-alapból fizették.

### AZ ELSŐ FIÓKHÁZAK ALAPÍTÁSA

1868-tól egymás után nyíltak meg a zárdaiskolák a kalocsai egyházmegyében. A társulat a fiókházak alapításánál csak azt kötötte ki, hogy legalább annyi nővér legyen a zárdában, amennyi a közös életmód gyakorlásához, a fegyelem fenntartásához feltétlen szükséges. Ez általában öt-hat nővért jelentett. A fiókházak élén fő-

nőknők álltak, őket munkájukban tanácsosnők segítették. A gazdasági ügyeket gondnoknők intézték.<sup>4</sup>

Az iskolanővérek az első fiókházukat Óbecsén alapították 1868-ban. *Benda József* akkori apát-plébános, akinek lelkes hozzájárulása nagyrészt fedezte az építés, a fenntartás és a nővérek ellátásának terheit. Ezzel megkezdődött a rendnek az egész egyházmegyében történő elterjedése. A következő évben *Zichy Nep. János* gróf és neje, *Kray Irma* bárónő hívta meg a nővéreket Bács-Topolyára (*Az intézet egyik tanára*, 1900).

Baján *Latinovics Gábor* prépost-plébános rokonának hagyatéka révén vált lehetővé leánynevelő iskola felállítását. Az összeget *Kubinszky Mihály* 8000, *Haynald* 20 000 pengő forinttal egészítette ki. Az Első Szabadkai Katolikus Nőegyesületnek köszönhetően Szabadkán is létesült zárda. *Hoffmann Péter* helyi lakos végrendeletében pénzt hagyott e célra. A zárdát 1874-ben nyitották meg.

A péterrévei zárda megnyitását 1891 szeptemberében *Haynald* érsek már nem érthette meg. A ház az ő 3000 forintos adományából és a helyi plébános, *Rózsa Imre* támogatásából épült fel. *Haynald Lajos* 20 000 forintos hozzájárulása tette lehetővé a foktői megtelepedést. Az építkezés 1894-re fejeződött be. Egy év múlva beköltöztek a nővérek és átvették a helyi elemi leányiskolát.

A megbízások egyre sűrűbben érkeztek a társulathoz, nemcsak a kalocsai egyházmegyéből, hanem az ország más részeiből is. Számos esetben elutasító választ küldtek, vagy két-három évre haladékot kértek, mert nem állt rendelkezésükre megfelelő számú képzett tanerő. Kiskunfélegyházán alapították az első olyan házat, amely a kalocsai egyházmegye területén kívül volt. *Schusztér Konstantin* püspök 1888-ban 40 000 forintos alapítványt tett leánynevelő intézet felállítására. Halála után utóda, *gróf Csáky Károly Emánuel* fáradozott a terv megvalósításáért. A Constantinumot 1908-ban nyitották meg. Ez a társulat legnagyobb házai közé tartozott. Ebben működött négyosztályos elemi, négyosztályos polgári iskola, 1909-től két évfolyamos tanítóképző, amit 1911-ben négy évfolyamossá bővítettek.

### AZ ÁRVANEVELÉS

A nővérek nemcsak az iskolákban és a nevelőintézetekben fejtettek ki tevékenységet, hanem az árvák felkarolása terén is. Az első árvaházakat Magyarországon a protestánsok létesítették az 1740-es években. A katolikusoknál a jezsuitáké volt az úttörő szerep. *Mária Terézia* királynő 1766-ban elrendelte, hogy minden vármegyében állítsanak fel árvaházat, amelynek a költségeit a vármegyei igazságszolgáltatásból befolyó bírságok egy részével kívánta fedezni.

*Klobusiczky Péter* kalocsai érsek az 1831. évi kolerajárvány által szüleiktől megfosztott gyermekek javára 14 000 pengő forintot tett le alapítványként, hogy ennek a kamataiból az általa vett házban az árvák otthonra találjanak. Utóda, *Nádasdy Ferenc* gróf, végrendeletében 10 000 pengő forintot hagyott az árva-alap gyarapításá-

ra. Az árvaház harmadik alapítója *Haynald Lajos* érsek, aki az árváknak új otthonot teremtett a kalocsai zárdatemplom mellett. Az általa létrehozott alapítvány 40 gyereknek nyújtott menedéket, ellátást. Az árvaház (3. ábra) építési és fenntartási költsége meghaladta a 80 000 forintot (*Két kalocsai iskolanővér, 1925*).



3. ábra a. Kalocsai árvaház

b. Az árvák egyik bálóterme

Leginkább a kalocsai főegyházmege területén lakó szülők 3-8 éves árváit vették fel. Külön folyt a fiúk és a lányok nevelése egy-egy nővér vezetésével. A gyermekeknek az intézetet 12 éves korukban kellett elhagyniuk. A kalocsai árvaház azonban nem volt képes a jelentkező árvákat mind befogadni. *Haynald* érsek egy második árvaház alapítását határozta el 25 gyermek számára, ennek helyéül Bácsot jelölte meg. A harmadik árvaház Zomborban létesült. Felépítését az érsek 80 000 pengő forint adománya tette lehetővé.

A horgosi árvaház 1898-ban nyitotta meg kapuit, felállítására a *Febérváry* és a *Kárász* családok jótékonyága segítségével kerülhetett sor. Míg a többi árvaházban 12 éves korukig maradhattak a növendékek, itt 16 éves korukig biztosítottak számukra oktatást, nevelést. A népiskola elvégzése után a lányok négy évig háztartási ismereteket, kézimunkázást tanultak. A cél az volt, hogy kikerülésük után varrónőként el tudjanak helyezkedni. 1912-ben a férőhelyek száma hússzal növekedett.

#### AZ ANYAHÁZ HELYZETE

A társulat a 19. század végén, a 20. század elején egyre nehezebb anyagi helyzetbe került. Különösen az anyaház ellátása jelentett gondot. A fiókházak költségeinek fedezésére (pl. fűtőanyag vásárlása, a házak karbantartása) az iskolafenntartó községek szerződésben kötelezték magukat. Az egyes tanítók után évi 600-700 korona, a házi testvérek után évi 400 koronát fizettek.

A társulat 1900-ban ünnepelte Magyarországra érkezésének negyvenedik évfordulóját: „*A jubileumi ünnep 1900. szept. 9-én, sz. Mária sz. neve ünnepén folyt le,*



*éppen azon a napon, a melyen az iskolanővérek negyven év előtt bevonultak kalocsai anyabázukba.” (Az intézet egyik tanára, 1900. 125. o.) Ferenc József császár Franz Mária Teréziát ez alkalomból a leánynevelés terén végzett kiemelkedő munkájáért koronás arany érdemkereszttel tüntette ki, majd 1911-ben a másodosztályú Erzsébet-rendet adományozta számára.*

Az iskolanővérek intézeteikkel rövid idő alatt behálózták az egész egyházmegyét, s ebben az érseknek nyújtották a legtöbb segítséget. *Dr. Haynald Lajos* bíboros-érsek (1867-1891) megszervezte a tankerületeket és a tanfelügyelőségeket, megalapította a katolikus tanítóegyesületeket, a tanítóképzés támogatására létrehozta a *Haynald*-alapot, felépíttette a tanítóképző jelenleg is álló épületét, a kisszemináriumot, a gimnázium épületét, a belvárosi elemi iskolát, a régi elemi iskolát hozzácsatolta a „fiúneveldehez”, árvaházat létesített. *Dr. Császká György* (1892-1904) felépíttette a Tanítók házát, a Katolikus Kör székházát, létrehozta a Szegények házát, épületet vásárolt a Legényegyletnek, a nagyszemináriumot kápolnával és könyvtárral bővítette. *Dr. Városey Gyula* (1905-1910) papságát katolikus társulatok és egyletek alapítására kötelezte. Bőkezűsége révén Kalocsán pezsgő katolikus szellemű iskolai és társadalmi élet folyt.

*Császká György* érsek *Haynald Lajos* utódjaként biztosította a hódási zárda építésének és berendezésének költségeit. Felszentelésére 1899-ben került sor. A nővéreket óvoda és elemi iskola vezetésével bízták meg. A századfordulón készült el a futaki árvaház, a Rudolphinum épülete. Gróf *Chotek Rezső* és felesége fedezte a kiadásokat.

A palánkai meghívást már 1884-ben elfogadta a társulat, de az építkezés elhúzódtott, s a zárdát csak 1901-ben adták át. Ugyanebben az évben foglalhatták el a kánizsai fiókházat, ahol a nővérek hatosztályos elemi és négyosztályos polgári iskolában tanítottak. A növendékek számára internátust biztosítottak. Itt került sor 1904-ben az úgynevezett kisaspiráns-szeminárium felállítására. Ebben az intézményben olyan lányok kaptak helyet, akik később a szerzetesi életet választották. Szintén 1901-ben adták át a mélykúti zárdát. Az iskolaszék már 1893-ban meghívta a nővéreket, de ekkor a társulat még nem tudott elegendő számú szerzetesi tanerőt küldeni, ezért néhány év haladékot kértek.

Az adai zárda felállításának terve 1892-ben fogalmazódott meg *Opitz Sándor* plébánosban. *Császká György* 24 000 koronával támogatta az építkezést, 1902-ben szentelték fel. Szentfülöp községet 1902-ben felszólította a tanfelügyelőség, hogy bővítse iskoláját, mivel a zsúfoltság már a tanítást is gátolta. *Martin József* plébános javaslatára a nővéreket kérték fel az intézmény vezetésére. *Császká György* 20 000 koronával járult hozzá a fejlesztéshez. Az átalakítást már 1904-ben befejezték, de néhány helyi lakos ellenséges viselkedése miatt a nővérek csak 1905-ben költözhetek be. A martonosi iskolát 1908-ban vették át a nővérek. Felállítását az *Újvári Károly* helyi káplán által létrehozott alap tette lehetővé. Egy év múlva Bácsszentivánon is elkészült a zárdaépület; amelyhez *Városey Gyula* érsek és *Valihora Ágoston* kanonok

10 000 – 10 000 koronát adományoztak. Az iskola mellett kisdedővóban is a nővérek dolgoztak (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925). Az esztergomi főegyházmegye területén lévő Alsókorompára 1904-ben gróf *Chotek Rezső* és felesége hívta meg a társulatot. Ideiglenesen egy uradalmi épületet bocsátottak rendelkezésükre, közben pedig folyt az építkezés. 1912-ben három helyre is meghívták a nővéreket: Szenttamásra, Vágújhelyre, Béalabányára. A vágújhelyi fiókházat gróf *Pongrácz Antal* prépost költségén építették. *Oldinger János* plébános 40 000 koronás hagyatéka tette lehetővé a béalabányai fiókház alapítását. Itt elemi iskolát, óvodát működtetett a társulat. A következő évben Őrszálláson nyílt meg zárdájuk (*Két kalocsai iskolanővér*, 1925).

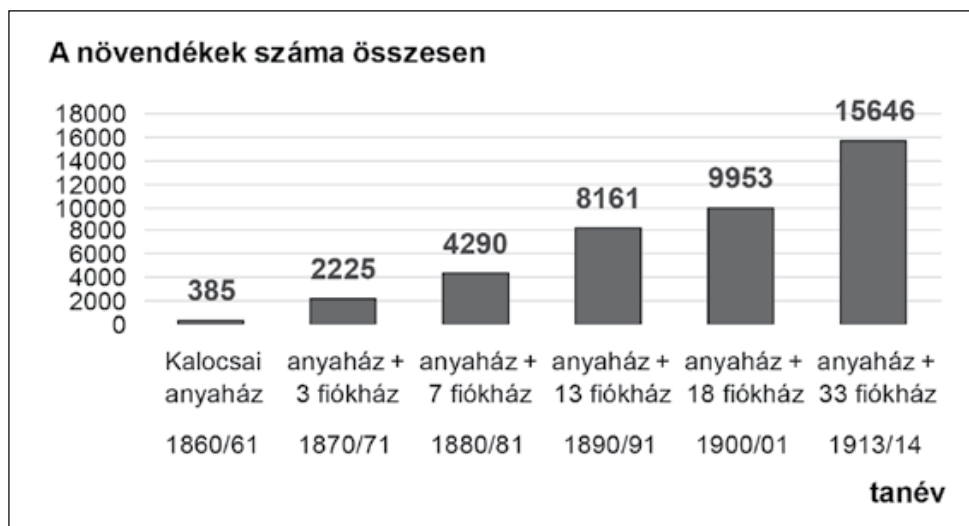
Az 1. táblázatban a rend által alapított, illetve átvett intézmények láthatók. A negyedik oszlopban azok a személyek találhatók, akik közreműködtek az egyes intézmények alapításában. Ha megállapítható volt a pénzbeli adomány pontos összege, akkor zárójelben azt is feltüntettem.<sup>5</sup>

1. táblázat. Az iskolanővérek intézményei az első világháború előtt

	Alapítás helye	Éve	Intézménytípusok	Alapító személyek (adomány összege)
1.	Kalocsa	1860	elemi és polgári népiskola, kisdedővó, elemi és polgári tanítóképző, óvónőképző, internátus, líceum, felső népiskola	<i>Kunszt József</i> érsek (100 000 Ft), <i>Haynald Lajos</i> érsek (110 000 Ft)
2.	Ó-Becse (Óbecse)	1868	elemi iskola, kisdedővó	<i>Bende József</i> apát-plébános
3.	Bács-Topolya	1869	elemi iskola, kisdedővó	<i>Bagó Gergely</i> plébános, <i>Zichy Nep. János</i> gróf, <i>Kray Irma</i> bárónő
4.	Baja	1870	elemi és polgári iskola, kisdedővó, líceum, tanítónőképző	<i>Latinovics Gábor</i> prépost-plébános, <i>Latinovics Aurélia</i> (4500 Ft), <i>Haynald Lajos</i> érsek (29 000 Ft), <i>Kubinszky Mihály</i> püspök (8000 Ft), <i>Császka Gy.</i> érsek 1892-ban (20 000 korona)
5.	Szabadka	1874	elemi és polgári iskola, árvaház, líceum	<i>Hoffman Péter</i> plébános, <i>Vojnits Szemző Jozefa</i> , <i>Haynald L.</i> érsek (37 000 Ft), <i>Kubinszky M.</i> püspök (3000 Ft), <i>Császka Gy.</i> érsek 1897-ben (80 000 korona)
6.	Bács	1876	elemi iskola, kisdedővó, árvaház	<i>Haynald L.</i> érsek (23 000 Ft)
7.	Újvidék	1878	elemi és polgári iskola, kisdedővó	<i>Haynald L.</i> érsek (34 000 Ft), <i>Császka György</i> érsek 1900-ban (36 000 korona)
8.	Kunbaja	1880	elemi iskola, kisdedővó	<i>Freidinger Antal</i> (3600 Ft), ifjabb <i>Rudics József</i> báró (telekadomány), <i>Haynald L.</i> érsek (2000 Ft)
9.	Jankovác (János-halma)	1881	elemi és polgári iskola, kisdedővó	<i>Boromisza Tibor dr.</i> plébános, <i>Haynald L.</i> érsek (6000 Ft), <i>Kubinszky M.</i> püspök (1500 Ft)
10.	Temerin	1881	elemi iskola	<i>Zitl Róbert</i> plébános, <i>Németh Imre</i> káplán (200 Ft), <i>Haynald L.</i> érsek (6000 Ft), <i>Kubinszky M.</i> püspök (1500 Ft)

	<i>Alapítás helye</i>	<i>Éve</i>	<i>Intézménytípusok</i>	<i>Alapító személyek (adomány összege)</i>
11.	Moholy	1882	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Varga Mihály</i> plébános, <i>Ujbelyi Ágoston</i> plébános, <i>Haynald L.</i> érsek (1000 Ft),
12.	Bács-Almás	1886	elemi és polgári iskola, női ipariskola, kisdedóvó	<i>Kovátsis Máté</i> plébános, <i>Haynald L.</i> érsek (6000 Ft)
13.	Zombor	1887	elemi és felső népiskola, kisdedóvó, árvaház	<i>Febér Gyula</i> apát-plébános, <i>Margalits Ede</i> , <i>Haynald L.</i> érsek (10 000 Ft)
14.	Ó-Kanizsa (Magyar-kanizsa)	1890	elemi iskola, polgári iskola, internátus	<i>Haynald L.</i> érsek (40 000 Ft), <i>Császka György</i> érsek 1896-ban (5000 Ft)
15.	Petrovo-szellő (Péterréve)	1891	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Rózsa Imre</i> plébános, <i>Haynald L.</i> érsek (3000 Ft)
16.	Foktő	1894	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Csápek Károly</i> plébános (14 000 korona), <i>Haynald L.</i> érsek 1890-es alapítványából (20 000 Ft)
17.	Zombor	1896	óvónőképző, internátus	<i>Febér Gyula</i> apát-plébános, <i>Császka Gy.</i> érsek (70 000 korona)
18.	Horgos	1897	árvaház	<i>Császka Gy.</i> érsek, <i>Febérváry</i> család, <i>Kárász</i> család
19.	Hodságh (Hódság)	1899	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Fuchs József</i> plébános, <i>Szendy István</i> jegyző
20.	Futak	1900	árvaház	gróf <i>Chotek Rezső</i> és családja
21.	Mélykút	1901	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Császka Gy.</i> érsek (10 000 korona)
22.	Palánka	1901	elemi iskola, polgári iskola	<i>Császka Gy.</i> érsek (24 000 korona)
23.	Ada	1902	elemi iskola	<i>Opitz Sándor</i> plébános, <i>Császka Gy.</i> érsek (24 000 korona)
24.	Szentfülöp	1905	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Császka Gy.</i> érsek (20 000 korona), <i>Városvy Gyula</i> érsek
25.	Hajós	1907	elemi iskola, kisdedóvó, árvaház	<i>Városvy Gy.</i> érsek
26.	Kiskunfélegyháza	1908	elemi és polgári iskola, tanítónőképző, líceum, középfokú gazdasági leányiskola (Constantinum)	<i>Schuszter Konstantin</i> püspök (40 000 korona), gróf <i>Csáky Károly Emánuel</i> püspök
27.	Martonos	1908	elemi iskola	<i>Újvári Károly</i> káplán, <i>Városvy Gy.</i> érsek
28.	Bács-szentiván	1909	elemi iskola, kisdedóvó	<i>Valihora Ágoston</i> kanonok (10 000 korona), <i>Városvy Gy.</i> érsek (10 000 korona)
29.	Alsó-korompa	1909	elemi iskola	gróf <i>Chotek Rezső</i> és felesége
30.	Kalocsa-Eperföld	1910	kisdedóvó	<i>Városvy Gy.</i> érsek
31.	Bács-szenttamás	1912	elemi iskola	<i>Városvy Gy.</i> érsek, <i>Csernoch János</i> érsek
32.	Bélabánya	1912	elemi iskola, kisdedóvó	gróf <i>Pongrácz Adolf</i> püspök, <i>Oldinger János</i> plébános (40 000 korona)
33.	Vágújhely	1912	elemi iskola	gróf <i>Pongrácz Antal</i> prépost
34.	Budapest	1913	elemi iskola	<i>Váradai Lipót Árpád</i> érsek
35.	Órszállás	1913	elemi iskola	<i>Váradai L. Á.</i> érsek

Az 1. diagram az iskolanövérék növendékeinek számát mutatja a kalocsai anyaház alapításától az első világháború kitéréséig.<sup>6</sup> Az adatokból kiderül, hogy a rendszeresen tudott alkalmazkodni a kor igényeihez, az oktatás-nevelés területén dinamikusan növelte a részvételi arányát a magyar iskolaügyben.



1. diagram. Az Iskolanővérek intézményeiben a növendékek létszáma

#### A TÁRSULAT SZERVEZETI FELÉPÍTÉSE

*Franz Mária Terézia* kezdettől fogva szerette volna elnyerni a Magyarországra áttelepült társulat pápai megerősítését. Ennek azonban komoly szervezeti előfeltételei voltak, megfelelő szintű szabályzatot kellett benyújtani a Szentszékhez. A Csehországból hozott szabályokat *Mária Terézia* anyja *Kubinszky Mihály* kanonok, lelki igazgatóval Kalocsán újra átdolgozta. *Kubinszky* 1865 júliusában Rómába utazott, hogy a szabályok pápai megerősítésére vonatkozólag az első lépéseket megtegye. *Haynald* érsek idején az ügy megtorpant, mert ő maga akart intézkedni a társulat ügyeiben, mert a nővérek akkor még csak az egyházmegye területén rendelkeztek házakkal.

Végül *XIII. Leó* pápa 1903. január 12-én ideiglenesen három évre jóváhagyta a társulat szabályzatát, s magát a társulatot, mint egyszerű fogadalmas kongregációt. 1903-ban megtartották az első általános káptalant, ahol megválasztották az általános tanácsosnőket, az általános titkárnőt és a gondnoknőt. A pápa *Franz Mária Teréziát*, mint alapítót élethossziglan megerősítette hivatalában. A társulat 1907. február 25-én kapott végleges pápai megerősítést.

A kongregáció tagjai szolgálatuk és munkájuk alapján két csoportot alkottak: az iskolás nővérek (tanítónővérek) feladata volt a különböző fokú oktatási intézményekben az ifjúság tanítása és nevelése, ők viselték a főbb hivatalokat a társulat kormányzatában és vezetésében. A házi nővérek (laikus nővérek) a ház körüli teendőket végezték (betegek gondozása, mosás, főzés, állatok ellátása, kertészkedés stb.).

Azokat a fiatal, 13-14 éves lányokat, akik hajlamot éreztek magukban a szerzetesi hivatásra és felvételüket kérték a társulatba, de még nem léphettek a jelöltnők (pos-

tulans) közé, aspiránsoknak nevezték és különös gondot fordítottak nevelésükre. A jelöltnek próbaideje egy év, vagy legalább hat teljes hónap volt, ami arra szolgált, hogy mind a jelölt, mind a társulat meggyőződhessen arról, hogy a leendő szerzetesnő alkalmas-e a zárdai életre.



4. ábra A jelöltnek lakása

Az egy évi próbaidő alatt a jelöltnek az újoncokhoz hasonló fegyelemben egy felügyelő nővér irányítása alatt éltek a rendház egy kijelölt részében (4. ábra). Ennek letelte után ölthette magára a jelölt a társulat szerzetesi ruháját, ekkor kapott szerzetesi nevet, s a beöltözéssel kezdődött az egy éves újoncidő (noviciátus), amit az újoncmesternő vezetése alatt a lelki képzéssel, a szabályok tanulmányozásával, a fogadalmas szerzetesi életre való felkészüléssel kellett eltölteni a Szentszék által elismert újoncházak valamelyikében.

A szegénység, a tisztaság és az engedelmesség egyszerű fogadalmát a társulat tagjai első-, másod- és harmadikban csak egy évre tették le, ezek után pedig három évre. Az ideiglenes fogadalmak hat éve után – ha arra méltónak bizonyultak –, örökös fogadalmat tehetek. Ha valakit még kötöttek az ideiglenes fogadalmak, illetve már letette az örökös fogadalmat és ki akart lépni a társulattól, ahhoz az Apostoli Szentszék írásos engedélyére volt szükség.

A legfőbb tekintély a társulatban az általános (generális) főnöknőt és tanácsát illette meg, rendkívüli esetben az általános káptalant. Az általános káptalant akkor hívták össze, ha általános választásokat kellett tartani, vagyis ha az általános főnöknő hivatalviselési ideje lejárt, illetve ha meghalt, lemondott, vagy „letették” tisztjéből. Az általános főnöknő hivatala hat évre szólt, ezért a rendes káptalant hatévente mindenképpen össze kellett hívni. Általános főnöknőnek csak az a nővér volt megválasztható, aki betöltötte negyvenedik életévét, legalább öt éve a társulat örökfogadalmas tagjaként élt és törvényes házasságból származott. Az általános főnöknő, akit „*Tisztelendő Anyának*” hívtak, kormányozta és igazgatta az egész társulatot.

Tanácsosnőivel együtt Kalocsán az anyaházban lakott, de háromévente meglátogatta a társulat összes házát. A tanácsosnők közül az elsőként megválasztott nővér lett az általános főnöknő helynöknője (helyettese). Az általános főnöknő tanácsa döntött az összes lényeges kérdésben.

#### A REND MŰKÖDÉSE A FELOSZLATÁSIG

A trianoni békeszerződés idején a kalocsai iskolanővérek 30 házából 18 Bácskában helyezkedett el (Óbecse, Bácsstornya, Szabadka, Bács, Temerin, Mohol, Zombor, Péterréve, Horgos, Hódság, Palánka, Kanizsa, Ada, Szentfülöp, Martonos, Szentiván, Szenttamás, Pedog). Három zárdájuk Csehszlovákia területére került (Alsókorompa, Vágújhely, Bélabánya). A kalocsai nővéreknek e házaikról le kellett mondaniuk. Idegen állampolgároknak nyilvánították őket, s megvonták tőlük tanítási engedélyüket. A trianoni békeszerződés tehát érzékeny veszteségeket jelentett a társulat számára.

Nehézkessé vált a bácskai rész kormányzása, a kapcsolattartás akadozott az anyaház és a fiókházak között. 1920 augusztusában elhagyták a zombori árvaházat, mert a szerb hatóságok megvonták a működési engedélyüket, ezért a nővérek átjöttek Magyarországra. Egy év múlva fel kellett adni a zombori iskolát, a futaki zárdát és az árvaházat is. A megszállt területeken lévő zárdák súlyos anyagi körülmények közé kerültek. Sok nővér államségélyét részben vagy teljesen megvonták.

A társulatnak Jugoszlávia területén, Bácskában levő 20 háza a Szerzetesek Szent Kongregációjának 1930. október 23-án kelt 4277/28 sz. határozata értelmében különálló, elválasztott pápai jogú társulattá vált Miasszonyunkról Nevezett Bácskai Iskolanővérek néven. A különválasztáskor a bácskai házakban 174 nővér élt. Közülük 1932 decemberéig 13 átlépett a kalocsai társulatba. 1941-ben a Délvidék magyar megszállásakor a kettéosztott társulat újra egyesült. A második világháború után gyakorlatilag ismét szétvált a kongregáció két ágra. Előbb 1960-ben a Szentszék pápai joghatóságú független tartománnyá, majd 1971-ben önálló szerzetestársulattá nyilvánította a bácskai házakat.

\* \* \*

Az első világháborút követő években a társulat komoly anyagi gondokkal küszködött. Fiókházai jelentő részét elveszítette, így elesett az onnan befolyó fejkvótától. Az anyaháznak 14 alapítványa volt, amelyek 1918-ban mint állami hadikölcsönök megsemmisültek. A korábban létesített alapok szinte teljesen elértéktelenedtek.

Az 1919-es kommunista diktatúra alatt a novíciákat, illetve szükség esetén a nővéreket is biztonságosabb helyre, általában hazaküldték. Hajósról, Kiskunfélegyházáról kiutasították őket, de a Tanácsköztársaság bukása után visszatérhettek ide.

1924-ben megváltozott a társulat magyar neve. A káptalan 11-es határozata alap-

ján az addig használt „*Iskolanénék*” kifejezést „*Iskolanővérek*”-re módosították, igazodva a köznyelv változásaihoz. A latin elnevezést a módosulás nem érintette (Bangó, 2000).

A két világháború között újabb alapításokra került sor, és a nővérek száma ismét növekedett. Egy 1928-as statisztikai kimutatás szerint a létszámuk 678, az apácajelölteké 231.

### MISSZIÓS TEVÉKENYSÉG KÍNÁBAN

XV. *Benedek* pápa (1914-1922) mindent megtett azért, hogy a világháború következtében abbamaradt missziós tevékenység újra induljon. Halála után utóda, XI. *Piusz* karolta fel az ügyet (Szántó, 1987). 1922-ben missziós kongresszust hívott össze Rómába, és 1926-os körlevelében felszólította a püspököket a missziók támogatására.

*Bleilöb M. Bernárda* (*Franz M. Terézia* 1911-es halála után választott) általános főnöknő 1920-ban felvetette a kalocsai iskolanővérek részvételének lehetőségét a missziós munkában. *Dr. Pál Mátyás*, a társulat lelki igazgatója támogatta az ügyet, és megalapította a Hitterjesztés Egyesületét a missziós gondolat terjesztésére.

1926 februárjában *Lecroart Henrik* Kínában élő püspök Kalocsára látogatott és buzdította a nővéreket a misszióban való részvételre. Az első tíz szerencsés választott (88 jelentkező közül választották ki őket) augusztus 5-én indult el *Hirrmann M. Margit* nővér vezetésével a Kalocsáról Tamingba tartó másfél hónapos útra. További öt nővér 1929-ben, négy 1930-ban, öt 1936-ban és kettő 1948-ban követte őket. 1926 és 1948 között összesen 26 nővér utazott Kínába, hogy a magyar jezsuita atyák által kezdeményezett missziós tevékenységben munkájukkal segítsék a katolikus hit terjedését, a nevelést, az oktatást, a betegek ápolását.

A nővérek először ideiglenes elhelyezést kaptak, és egy év múlva költözhetek be tamingfui zárdájukba, ahol tanítóképzőt is működtettek. A háborús veszedelem közvetlenül is fenyegette a magyar misszió munkáját, mert a „*vörösök*” 1928-ban több napig ostromolták Tamingfut. A helyzetet tovább nehezítette az, hogy Japán kezdődő agressziója miatt menekültáradat lepte el azt a tartományt, ahol a nővérek éltek és dolgoztak. Az 1940-es években a magyar misszió még működött, a nővérek újabb házakat alapítottak: Csinghszienben hatosztályos népiskolát és háromosztályos tanítónőképzőt, 1942-ben Süchowban gyógyszertárt nyitottak.

A kínai magyar misszió épületei 1947 őszére teljesen elpusztultak. A szerzetesek osztrák, olasz, kanadai, angol missziók területére menekültek. A nővérek Jüanlingben amerikai passzionista atyákhoz kerültek, tanítottak a Nurse Schoolban és segítettek a házimunkában. A helyzet egyre romlott, s a nővérek 1951-ben Ausztráliába menekültek.

## AZ ISKOLANŐVÉREK INTÉZMÉNYEI

Egy szerzetestársulat tevékenysége legjobban az intézményein keresztül ismerhető meg. Az iskolanővérek vezetése alatt álló létesítmények közül a kalocsai iskola-komplexum mind időrendben, mind nagyságban az első (*Kőfalviné, 2000*).

A nővérek 1860-ban az érseki székhelyen két iskolatípust hoztak létre. Működésük egyik köre a bejáró, kalocsai leánytanulók csoportjára terjedt ki (ún. „*külső növendékek*”), akik a feleslegessé vált és megszüntetett városi leányiskola helyett a zárdába sereglettek. A növendékek másik csoportját a művelt családok fiatal leányai, az ún. „*belső növendékek*” alkották, ők az intézmény „*internátusában*” laktak és étkeztek – részint mérsékelt díj ellenében, részint ingyen az alapító érsek bőkezűségének köszönhetően.

Az intézmény életébe az 1868-as népoktatási törvény (1868. XXXVIII. tc.) jelentős változást hozott. Az addigi, a külső növendékek számára fenntartott iskolát fokozatosan hatosztályos elemi népiskolává szervezték át, a belső iskola pedig négyosztályos polgári iskolává vált, de ennek tanulói 1911-ig még mindig csak az intézmény bennlakó növendékei lehettek.

A bejáró növendékek középfokú képzésére a törvénynek megfelelően a nővérek az 1888/89-es tanévben nyitották meg a felső népiskolát, de ez az iskolatípus 1911-ben meg is szűnt. Az 1940. XX. tc. előírása alapján az iskolanővérek a vezetésük alatt álló kalocsai elemi népiskolát 1941-ben elkezdték nyolcosztályos népiskolává fejleszteni.

Az 1868-as népoktatási törvény oklevéllel igazolt szakképzettséget követelt meg a tanítónőktől, ezért a nővérek kalocsai anyaháza sem nélkülözhetette tovább a tanítóképző felállítását. *Haynald Lajos* érseksége idején, az 1869/70-es tanévben nyílt meg a képző két évfolyammal (*Kőfalviné, 2000*).

A társulat 1943 szeptemberében Kalocsán beindította az 1938. XIII. tc-nek megfelelő négyévfolyamos leánylíceumot azzal a szándékkal, hogy a tanítóképző tovább folytatja működését Szabadkán. Az iskolanővérek kalocsai intézményében a legmagasabb képesítést adó iskolatípus a polgári iskolai tanítóképző volt.

*Kunszt* érsek a nővéreket nem kötelezte óvoda vezetésére, az apácák mégis vállalták ezt a feladatot. 1866-ban két nővér a prágai óvónőképző-intézetbe utazott, hogy elsajátítsák a kisdedekkel való foglalkozáshoz szükséges szakismeretet. Vezetésükkel nyílt meg 1868-ban az iskolanővérek első óvodája Kalocsán. Az egyre jobban terjeszkedő társulatnak csakhamar szüksége volt minél több képzett óvónőre, ezért meghonosították azt a rendszert, hogy a tanítóképző harmadéves növendékei megismerkedtek az óvodai nevelés gyakorlatával is. Az önálló óvónőképző-intézet az 1877/78-a tanévben kezdte meg működését két évfolyammal.

1927. október 15-én a társulat szerződést kötött a Józsefvárosi Kisdedóvó Egyesülettel, amelyben a Kun u. 3. alatti óvoda vezetését vállalták. Ezzel igen patinás intézmény került a nővérekhez, hiszen elődjét 100 évvel azelőtt, 1828. június 1-jén *Brunszvik Teréz* grófnő alapította, mint a főváros első kisdedóvóját.



Ez először Budán, a Vérmező mellett, a Mikó u. 1. szám alatt működött, majd a grófnő szüleinek házában. Néhány év múlva a Mária u. 30-ba került, az 1850-es évektől pedig a Kun utcába költözött az intézmény.

A nővérek egészen 1948 nyaráig vezették az óvodát. 1948. július 1-jétől Budapesten Állami Kisdedővő néven működött tovább (Bangó, 2000).

## TANÍTÓKÉPZÉS

A mai tanítóképzők ősei a normaiskolák voltak. Az 1770-es évektől 1840-ig működtek a felvilágosult abszolutizmus iskolaszervezetén belül. Az első ilyen „norma-iskola” 1775. június 20-án *Mária Terézia* kezdeményezésére nyílt meg Pozsonyban. Ezt több hasonló iskola követte Kassán, Budán, Nagyváradon 1777-ben, Besztercebányán, Győrött, Pécsen 1778-ban. Ezekben az iskolákban egyéves tanfolyamon történt az elméleti és a gyakorlati képzés. A képesítés nélkül tanítók pár hónapos vagy néhány hetes „tanfolyam” után képesítést szerezhettek.

A magyar katolikus egyháznak elvülhetetlen érdeme az iskolaügy és ezzel együtt a magyar tanítóképzés felkarolása. *Pyrker János* egri érsek 1828-ban hozta létre az első önálló, független képzőt. 1831-ben nyílt meg a pécsi katolikus püspöki képző *Szepesi Ignác* püspök alapításaként, majd 1842-ben Esztergomban *Kopácsy József* érsek szervezte meg a tanítóképzést.

Az országgyűlés már 1835 óta sürgette a magyar nyelvű képzők megszervezését, mert a népnevelés ügyét a tanítóképzésen keresztül kívánták fejleszteni. 1842 őszen királyi rendelet jelent meg a királyi katolikus képzőintézetek létrehozásáról, amelyeket feloszlott szerzetesrendek vagyonából létesített Tanulmányi Alapból kívántak megszervezni. Székhelyük Pest, Miskolc, Szeged, Érsekújvár volt. A mesterképző intézetek két évfolyamúak voltak és magyar nyelven folyt az oktatás.

A kalocsai tanítóképző létrehozásának gondolata ebben az időszakban született. A magyar királyi Helytartótanács 1843. január 10-én felhívást intézett *Klobusiczky Péter* kalocsai érsekhez és felszólította, hogy „*Kalocsán állítson fel tanítóképzőt a szepesi, egri, vagy a veszprémi képző mintájára*”. Az érsek *Scitovszky János* pécsi püspökhöz fordult segítségért, aki elküldte a képző tantervét, fegyelmi szabályzatát és a felvételi feltételeket. *Klobusiczky* érsek nagy buzgalommal fogott a terv megvalósításához. Az első évfolyamon a következő tantárgyakat oktatták: hittan, szertartástan, magyar nyelvtan, történelem-földrajz, tanítástan, tanítási módszertan; a második évfolyamon: hittan, szertartástan, helyesírás és szépírás, neveléstan, tanítási módszertan, egészségstan.

A tanítási módszertan keretében a következő népiskolai tantárgyak kerültek sorra: olvasás-írás, számtan, magyar nyelvtan, történelem, földrajz-természettan, fizika, gazdaságtan, egészségstan. Mindkét évfolyamon foglalkoztak énekléssel, zenével; röviden tanulmányoztak néhány különleges tantárgyat (úrbéri szabályzat, gyümölcs-termesztés, selyemhernyó-tenyésztés).

1856-ban a bécsi kultuszminisztérium rendelkezést adott ki a tanítóképzés korszerűsítéséről. Szervezete továbbra is két évfolyamos, heti 22 óra az első, 24 óra a második osztályban a pedagógiai és a közművelődési tantárgyak időkerete, s ezt egészítette ki a népiskolai gyakorlati képzés.

Tantárgyainak zöme – a neveléstanon, oktatástanon, testtanon és lélektanon kívül – azonos volt a főelemi tantárgyaival, mert a képzés alapvető célja ugyanis a főelemi iskola tantervi anyagának alapos ismerete volt. További feladatként írták elő az iskolai rend és fegyelem fenntartásához szükséges elméleti és gyakorlati tudást, valamint az oktatás módszertanának elsajátítását.

1856-tól működött a hazai tanítóképzőkben a gyakorlati képzés – hospitálásból, tanítási tervezetek készítéséből és gyakorló tanításból álló – rendszere. A kétévfolyamos tanulmány végén a növendékek képesítő vizsgát tettek, amely elméleti és gyakorlati részből állt. A felvétel feltétele az alreáliskola vagy algimnázium elvégzése és a 16. életév betöltése volt.

## A KALOCSAI TANÍTÓNŐKÉPZŐ INTÉZET

A tanítóképző felállítását *Kunszt* érsek terve tette indokolttá, aki azt kívánta, hogy a kalocsai iskolanövérék is kivegyék részüket az egyre szélesebb körűvé vált elemi népoktatásban az egész egyházmegye területén. A nővéreknek is meg kellett felelniük a törvény előírásainak, ezért lett szükséges a tanítóképző intézet felállítása. Első évfolyama az 1869/70-es tanévben indult el Kalocsán, kezdetben csak szerzetesnövendékek számára. Kétévfolyamosként indult, de 1872-ben már három évfolyamra bővült, 1883-tól négy, 1923-tól pedig öt évfolyamos volt a képzés. Az intézetben az oktatás az állam által kiadott rendeletek, határozatok alapján történt.

### A TANÍTÓKÉPZŐ TANULÓI

A tanítóképzőbe az ország minden tájáról jelentkeztek tanulók. Az intézet átlagos létszáma száz körül volt. A tanulók 90-95%-a római katolikus, a többi református, görögkeleti, evangélikus, izraelita vallású.

A növendékek kevés kivétellel magyar anyanyelvűek voltak. Az egész tandíj a római katolikus tanulóknak 80 pengő, a más vallásúaknak 120 pengő volt. A szegény sorsú, jól tanuló gyermekek tandíjmentességet kaphattak.

### A TANÍTÓKÉPZŐ TANÁRAI

A tanári kar főként iskolanövérékből állt. Az intézetet háromtagú igazgatóság kormányozta: az általános főnöknő, a tisztelendő anya, a kalocsai és a kalocsai anyaegyházhoz tartozó intézetek generális főnöknője. A házfőnöknő legtöbbször a tanári karból került ki.

A tanárok többsége a képzését a Zeneakadémián, a Képzőművészeti Főiskolán, illetve Szegeden a Főiskolán szerezte. Az intézet négy tanára egyetemen (Budapest, Pázmány Péter Tudományegyetem) doktorátussal szerzett középiskolai diplomát:

<i>Debény Irén M. Alacogua:</i>	magyar-történelem,
<i>Flögl Erzsébet M. Celeszta:</i>	magyar-német,
<i>Tukats Erzsébet M. Annunciáta:</i>	filozófia-pedagógia,
<i>Hevesi Margit M. Angelica:</i>	magyar-történelem szakon.

Az intézetbe szinte minden évben került új tanár. Az egészségtant világi tanár, a járási orvos *dr. Albeker Károly*, majd *Kugler Sándor* tanította. Első világi tanárnő 1931-ben került az intézetbe, *Szabó Emília* okleveles testnevelés tanár személyében. A hittan fő tantárgy volt, a római katolikus vallásúak hittan óráit az intézet lelkésze tartotta.

#### AZ INTÉZET FELSZERELTSÉGE

*Kunszt József* tervei alapján kétféle iskolát létesítettek. Az órák közötti szünetekben és szabadidőben az intézet díszkertje nyújtott felüdülést. A hatalmas tornateremhez öltöző és szertár csatlakozott. Említésre méltó a három zeneterem. Az előadók, a tantermek tágasak, az épület funkciójának megfelelően voltak elrendezve, korszerűen berendezve. Az intézetben a tanítás eredményességét jól felszerelt szertárak segítették. Évente jelentős összeget költöttek a szertárak anyagának bővítésére. A zárda értékes könyvtárral rendelkezett (5. ábra).



5. ábra a. Tanszertár

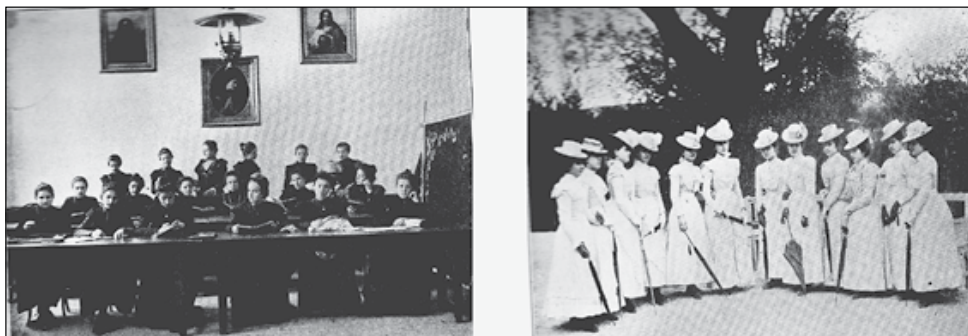


b. Házi könyvtár

A tanárok részére 24 féle folyóiratot fizetett elő az intézet. Ezek az oktatással, neveléssel kapcsolatos lapok voltak (pl.: Néptanítók Lapja, Magyar Paedagogia, Hivatalos Közlöny, Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok, Katolikus Tanárnők Lapja, Kisdednevelés).

## ELEMI TANÍTÓNŐKÉPZŐ

A Tanítónőképző Intézet létrehozása fontos lépése volt a kalocsai iskolanővéreknek. Saját rendjük és a világiak részéről is felismerték az igényt az elemi tanítóképzésre. Ez volt az az intézmény, amely folyamatosan fennállt a rend feloszlataáig.



6. ábra a. Az Elemi Tanítónőképző növendékei

b. Növendékek nyári ünneplő rubában

3. táblázat. Az Elemi Tanítónőképző tantárgyai és heti órábeosztása

Tantárgyak	I. évf.	II. évf.	III. évf.	IV. évf.
Vallástan	2	2	2	2
Neveléstan	3	3	3	2+4 gyak.
Magyar nyelv és irodalom	3	3	2	2
Német nyelv	3	3	2	2
Mennyiségtan	2	3	3	3
Földrajz	2	2	-	-
Történelem és alkotmánytan	-	-	3	4
Természetrajz	2	2	2	-
Természettan	-	-	2	2
Gazdaság és háztartástan	-	-	-	2
Ének és zenetan	2	2	2	2
Rajzolás	3	2	2	1
Női kézimunkák	2	2	2	2
Francia nyelv	2	2	2	2
Szépírás	1	1	-	-
Testgyakorlás	1	1	1	1

## POLGÁRI ÉS FELSŐ NÉPISKOLAI TANÍTÓNŐKÉPZŐ INTÉZET

A nővérek a Polgári és Felső Népiskolai Tanítónőképző Intézetet 1876-ban nyitották meg Kalocsán. Kezdetben két évfolyamos volt, majd az 1883/84-es tanévtől három évfolyamosra bővült. A kezdeti években csak szerzetesnők tanulhattak itt.

Általában azok a nővérek tanultak tovább a polgári tanítóképzőben, akik az elemi tanítóképzőt kitűnő eredménnyel végezték el. Azonban egyre több felső nép- és polgári iskolai tanítónőre volt szükség, s a kalocsai anyaház is annyira megerősödött, hogy ezt a képzést fel tudta vállalni. Igény lett arra, hogy a kalocsai polgári tanítóképző intézetben ne csak a kalocsai iskolanővérek jelöltnői szerezhessenek polgári tanítónői oklevelet, hanem más rendek tagjai is.

Az 1900/1901-es tanév végéig az alábbi női szerzetesrendek tagjai tanultak és szereztek oklevelet illetve képesítő bizonyítványt a polgári tanítóképzőben:

1. Angolkisasszonyok (19 fő),
2. Miasszonyunkról Nevezett Pozsonyi Iskolanővérek (4 fő),
3. Orsolya szüzek (14 fő),
4. Szatmári Irgalmas Nővérek (26 fő),
5. Szent Ferenc-rendi szüzek (8 fő),
6. Szent Vince-társulati szüzek („szürke nénék”) (8 fő),
7. Redemptorista szüzek (5 fő).

E szerzetek által az ország csaknem minden tája képviseltette magát. Így a kalocsai iskolanővérek intézete az 1889/1890-es tanévtől a női szerzetesrendek vezetése alatt álló hazai magasabb leányiskolákban tanító tanárnők képzésében országos központtá vált. Fejlődése tovább folytatódott azzal, hogy a tanítóképző megnyitotta kapuit a világi hallgatók előtt is.

A nevelés terén hármast tűzött maga elé az intézet: katolikus öntudattal telített honleányokat, hivatásukat értő és szerető tanítónőket adni „*Istennek, hazának, társadalomnak*”. Az intézetben az első és a legfontosabb a vallásos nevelés volt. A Mária Kongregáció is a vallásos nevelést szolgálta. Tagjai a tanítóképző és az óvónőképző növendékei lehettek. Elnöke az intézeti igazgató, igazgatója pedig az egyik tanítóképző intézeti tanárnő volt. A kongregációnak különböző szakosztályai voltak: Apológiai, Eucharisztikus, Missziós, Gyermekvédelem. Gyűléseket havonta háromszor tartottak. Szentbeszéd, „lelkiolvasás” vagy szakosztálygyűlés váltakozva képezték az összejövetelek programját. Az intézet növendékeit bevonták a missziók ügyének támogatásába (ima, néhány fillér alamizsna).

A katolikus egyház ünnepei egyben az intézet ünnepei voltak. A karácsony, a húsvét a legnagyobbak, de a szentekről is megemlékeztek. Nagy ünnepségsorozat volt *Fourier Szent Péter*, a szerzetestársulat megalapítója halálának 300. évfordulóján (1941). Az ünnepélyek hangulata elmélyítette a tanulók érzelmeit, s a vallásos nevelés egész életükön át meghatározóvá vált.

## GYAKORLATI KÉPZÉS

A tanítóképző intézetek tanítójelöltjeinek gyakorlati kiképzését szolgálta a *gyakorlóiskola*. Szerkezete és tananyaga ugyanaz volt, mint a mindenkori elemi népiskoláé. Az 1856-ban kiadott bécsi miniszteri rendelkezés szerint a tanítóképzők mellett „*minta-főtanoda*” szervezendő gyakorlóiskolai céllal. Az 1868-as népiskolai törvény 82. paragrafusa szerint „*a képezdének egy gyakorló iskolával kell összekötve lenni, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képeztessenek*”. Ettől kezdve mindegyik állami és felekezeti tanítóképző mellett megtalálhatók a gyakorlóiskolák.

Az általános iskola 1945-1948 közötti kiépülése után mindegyik középszintű, majd felsőfokú tanítóképző intézet, illetőleg pedagógiai főiskola, majd tanárképző főiskola mellett megszervezték a gyakorló általános iskolát.

A kalocsai iskolanövérék intézetében a gyakorlati képzés a maihoz hasonlóan folyt. A tanítóképzőnek osztatlan gyakorlóiskolája volt az intézményen belül (ha szükséges volt, osztoztra lehetett alakítani). A tanítóképző növendékei harmadik osztálytól kezdve naponként hospitáltak a gyakorlóiskolában. Az oktatást, nevelést megadott szempontok szerint kellett figyelni. A negyedévesek mindegyike háromszor tanított az elemi első és második osztályában. Az ötödik évet néhány bemutató tanítás hallgatásával kezdték, ezután következett a tanítás.

Egy-egy tanuló hat-hét (ez később nyolc-kilencre emelkedett) részletesen kidolgozott tanítást végzett a gyakorlóiskolában és az intézet elemi népiskolájában. Hittanból minden növendék egyszer tanított. A befejező tanítást a város vegyes iskolájában végezték. A tanítási gyakorlatok, mintatanítások alapul szolgáltak a tantárgy módszeres feldolgozásához. A tanulóknak előre megadott szempontok alapján kellett bírálni egymás óráit.

## A KÉPESÍTŐ VIZSGA

A „*vizsgáló bizottság*”-ot a kalocsai érsek jelölte ki, és tudomásul vétel végett a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz felterjesztette, s vezetője gyakorolta az állami legfőbb felügyeletet az állami szakbizottságok által.

A képesítő vizsga írásbeli, gyakorlati és szóbeli részből állt. Írásbeli vizsgát kellett tenniük neveléstudományból, magyar nyelv- és irodalomból, mennyiségtanból és mértanból. A gyakorlati vizsgán a jelölt a tanulók egy csoportját tanította. A kidolgozott tanítási tervet a vizsgáztató bizottság előtt be kellett mutatni.

## A LEÁNYLÍCEUM

Ez a középiskola-típus az 1938. évi XIII. törvény rendelkezése alapján jött létre. Elnevezése gyakorlati irányú 4 évfolyamos líceum, amelyet külön létesítettek fiúk és lányok részére (fiúlíceum és leánylíceum). Az iskolanövérék két helyen indítottak

ilyen iskolát. Először Kalocsán az 1938/39-es tanévben, majd Baján. A leánylíceum célja, hogy „*vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös, megfelelő nevelési és háztartási ismeretekkel bíró, nagyobb műveltségű női generációt képezzen a magyar társadalomnak, egyben úgy a magasabb szaktanulmányok, mint a gyakorlati érvényesülés felé utat nyisson a leányifjúság részére*”.

Az iskola egyrészt gyakorlati irányú általános műveltséget, másrészt a neveléshez szükséges alapismereteket nyújtott. Így elvégzésével gyakorlati életpályákra, valamint a neveléssel kapcsolatos élethivatásokra készített elő. A négy évfolyam sikeres elvégzését érettségi vizsga zárta. Ez az érettségi vizsga képesítette a tanulót további tanulmányokra a következő felsőfokú iskolákban: tanítóképző akadémia, polgári iskolai tanárképző, testnevelési, zeneművészeti, rajztanárképző főiskola, szaktanítóképző, gazdasági akadémia. Fazekas M. Blandina nővér volt hazánkban az első, aki a mezőgazdasági leány-középiskola négy évfolyamú, érettségit adó intézményének tantervét kidolgozta.

### INTERNÁTUS

A zárda tanulóinak kb. 2/3-a internátusban kapott elhelyezést. Ők vidéki tanulók voltak. A bejáró tanulók lakhattak rokonoknál, ismerősöknél, de ezek csak az igazgatóság által tudomásul vett helyek lehettek. Az intézet helyiségei rendeltetésszerűen építettek, tágasak, világosak. Az épület központi fűtéses, egészséges, kerttel körülvett. Az intézet vezetősége ügyelt az egészséges napirend összeállítására. A tanulás mellett szerepelt játék, sport, fürdés. A növendékek naponta ötször étkeztek. A szülők kívánságára különórákra járhattak, amiért külön kellett fizetni: zongoratanításért nyolc forintot, francia nyelvért öt forintot, angol nyelvért hat forintot, rajzolásért három forintot negyedévenként.

Az internátusban a tartási díj 80 pengő volt, amelyet havonta vagy negyedévi részletekben előre fizettek. A beíratási díjat (10 pengő), tandíjat, kirándulási alap, film, előadás, önképzőkör díját a beiratkozás alkalmával fizették a növendékek (*Az intézet egyik tanára*, 1900).

A növendékeknek havonta egyszer volt kimenőjük. Hetente egyszer írhattak levelet a szüleiknek. Szünidei hazautazáskor a felügyelők elkísérték a növendékeket Budapestig, illetve Kiskunhalasig, ahova a szülőknek eléjük kellett utazni. Visszajövet is itt várták őket a felügyelők. Az intézetben kötelező volt az egyenruha használata, amelyet az intézet szerzett be. (Természetesen a szülők fizették a ruha árát.) Az intézeti életet szigorú napirend határozta meg fél 7 órától 21 óráig, a lefekvésig.

A szigorú líceumi élet és a tanítónőképzés tematikája összhangban állnak egymással. Így megvalósítható volt a kor igényeinek megfelelő, sokoldalúan képzett, szilárd értékrenddel bíró, harmonikus pedagógus személyiség képzése.

## A HÁBORÚS ÉVEK ÉS A FELOSZLATÁS

Magyarország 1941 áprilisában részt vett Jugoszlávia lerohanásában. Visszacsatolták a baranyai háromszög (Muraköz, Muravidék, Bácska) területét. A visszakerül huszonhárom fiókház rendkívül leromlott állapotban volt. Kalocsán a háborús évek alatt a nővérek átvették a jezsuita konyha vezetését. Szegeden 1942-ben szintén a jezsuiták felkínáltak egy épületet számukra, ahol Boldog Margit Otthon néven főiskola leányinternátust nyitottak. A következő évben az anyaház kollégiumi szárnyát hadikórház céljára engedték át.

Az 1945 után a katolikus egyházat egyre több támadás érte, ám a nehézségek ellenére a hitélet, a vallásosság fellendült. Lelki megújulás kezdődött az egyházon belül. A társulat megpróbálta újjászervezni iskoláit. Az iskolák helyreállítása nehéz feladatot jelentett, mert az állam három évre felfüggesztette a felekezeti épületek tartozására folyósítandó segélyeket. Megkezdődtek a kilakoltatások, a zaklatások.

1948. június 16-án az országgyűlés elfogadta a XXXIII. törvénycikket, mely államosította a felekezeti iskolákat. Összesen 6505 egyházi és alapítványi iskola került az állam tulajdonába (Glatz, 1996). A kalocsai iskolanővérek legfontosabb működési területüket veszítették el. A társulat három intézményben foglalkozott továbbra is gyerekekkel: Mezőkovácsházán (ahol az iskola korábban nem egyházi tulajdonban volt), a budapesti Kun utcai óvodában (ez egyleti tulajdon volt), és Hardon a napközi otthonban.

1949-ben az iskolákban megszüntették a kötelező vallásoktatást. A következő évben államosították az egyházi tulajdonú kórházakat és szociális intézményeket. A 34/1950. sz. kormányrendelet kimondta a magyarországi szerzetesrendek (majdnem teljes körű) feloszlását; s ezzel a Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Szegény Iskolanővérek működését is megszüntették. A kalocsai nővérek nagy részét Máriabesnyőre vitték internáló táborba, néhányuk Pannonhalmára került.

A 4. táblázat az első világháború kitörése (1914) és a rend feloszlása (1950) közötti intézményalapításokat foglalja össze időrendben.

4. táblázat. Az első világháború kezdete és a rend feloszlása között alapított intézmények

	Alapítás helye	Éve	Intézménytípusok
36.	Balatonalmádi	1915	Zsófia Országos Gyermekszanatórium átvétele, árvaház
37.	Zombor	1916	tanítóképző
38.	Budapest	1916	nyomdász szakiskola lányoknak
39.	Pécs	1916	árvaház hadiárva fiúk nevelésére (Julián Fiúnevelő Intézet)
40.	Vecses	1916	polgári iskola
41.	Balatonszabadi	1917	fiókház
42.	Kúla	1918	elemi iskola
43.	Bp. VIII. Mária u. 20.	1920	kollégium (Teréziánium)
44.	Siklós	1921	elemi és polgári iskola, internátus, óvoda
45.	Esztergomtábor	1922	elemi iskola, internátus
46.	Kiskunhalas	1922	elemi és polgári iskola, internátus



	<i>Alapítás helye</i>	<i>Éve</i>	<i>Intézménytípusok</i>
47.	Cegléd	1922	elemi és polgári iskola, internátus, óvoda
48.	Dunakeszi	1922	elemi iskola és kisdedóvó
49.	Budapest	1923	Ferenc József fiúnevelő-intézet
50.	Kecel	1923	elemi iskola
51.	Bátya	1925	elemi iskola, kisdedóvó
52.	Hercegszántó	1925	elemi iskola
53.	Alsóság	1925	elemi iskola, kisdedóvó
54.	Taming (Kína)	1926	missziós iskola
55.	Németkér	1927	elemi iskola, kisdedóvó
56.	Dávod	1928	elemi iskola, kisdedóvó
57.	Bp. VIII. Kun u. 3.	1927	kisdedóvó és napközi otthon vezetése
58.	Polgár	1928	elemi iskola, óvoda
59.	Kiskőrös	1928	elemi iskola, kisdedóvó
60.	Bácsbokod	1929	elemi iskola, kisdedóvó
61.	Dunapataj	1929	elemi iskola, kisdedóvó
62.	Újszeged	1930	kisdedóvó és napközi otthon
63.	Gara	1930	elemi iskola, kisdedóvó
64.	Puyang (Kína)	1930	iskola, leánynevelő intézet, árvaház, aggmenhely (Kajcsou)
65.	Taming II. (Kína)	1931	leánynevelő intézet, árvaház, aggmenhely
66.	Hógyész	1931	polgári iskola
67.	Csillaghegy	1932	elemi iskola, kisdedóvó
68.	Mágocs	1934	elemi és polgári iskola, internátus
69.	Szeged	1939	óvoda
70.	Szováta	1941	elemi iskola, kisdedóvó
71.	Szeged	1942	Boldog Margit Otthon főiskolás leányinternátus
72.	Fenghszien (Kína)	1945	kórház, betegápolás
73.	Mezőkovácsháza	1945	iskola
74.	Nyergesújfalu	1945	iskola

## A RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI INTÉZMÉNYALAPÍTÁSOK

A szocializmus évtizedei alatt a nővérek hazánkban nem tarthattak fenn oktatási-nevelési intézményt. A rend nem szűnt meg, de a működését áttette Rómába. Néhány nővér itthon maradt, de a többség külföldre (Olaszország, Németország, Ausztrália, Kanada stb.) távozott.

Kalocsa a második világháborút követő szocialista átalakulás során elvesztette iskolaváros jellegét. A tanítóképzést megszüntették, az egyházi intézményeket más iskolákká alakították át. A rendszerváltás újabb fordulatot jelentett a város életében is. Megkezdődött az egyházi ingatlanok visszaigénylése, az egyházi intézményi nevelés beindítása, a kongregáció újraszerveződése. *Nagy-Pál M. Consummata* nővért 1989-ben választották meg a rend főnöknőjének a Rómában tartott káptalan-gyűlésen. A szerzetesrend ekkor hagyta el nevéből a „Szegény” jelzöt; azóta Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek Társulatának hívják, latinul „*Congregatio Sororum Scholarum de Kalocsa*”. A külföldi házak képviselői beszámoltak a helyzetükről, s a nővérek elhatározták, hogy hazatérnek.

*Dr. Dankó László* érsek 1989. szeptember 1-jén hivatalosan is átadta a kalocsai

Zárda-templomot a társulatot képviselő 42 nővérnek. Nyolc nővér megkezdte a szerzetesi életet Kalocsán (Bangó, 2000). A művelődési miniszter szeptember 18-án küldte meg *Schütz M. Györgyi* tartományfőnöknék azt a határozatot, melyben tudatta, hogy 6/1989 Sz. R. számmal nyilvántartásba vette a női szerzetesrendet, ami ezzel elnyerte jogi személyiségét.<sup>8</sup> A rendszerváltás után a kongregáció számára újra lehetőség nyílt intézmények alapítására, mert az 1990. évi IV. törvény szerint „*az egyházak mint jogi személyek nevelési-oktatási intézményt létesíthetnek és tarthatnak fenn*”.

Az 1991. évi XXXII. tv. lehetővé tette, hogy az egyházak visszakaphassák a volt intézményeik egy részét. A törvény nem az egyházak természetbeni kárpótlását szolgálta, sokkal inkább a feladatellátást helyezte előtérbe. Az iskolanővérek éltek a törvények által biztosított lehetőségek egy részével és 1990-től kezdődően újraindították a rend nevelő-oktató működését. Az 5. számú táblázat a rendszerváltás utáni intézményalapításokat mutatja.

5. táblázat. A rendszerváltás után alapított intézmények.

	Alapítás helye	Éve	Intézmények
1.	Budapest	1990	Teréziánium Kollégium
2.	Kiskunfélegyháza	1992	Constantinum Intézmény
3.	Kalocsa	1994	Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény
4.	Baja	1996	Szent László ÁMK

1996. október 12-én – a magyar katolikus iskola 1000. évfordulója tiszteletére – tartották meg iskolánk névadóját a Nagyasszonyunk Katolikus Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium név felvételével. A köszöntő beszédek méltatták azt a történelmi szerepet, amit a Kalocsai Iskolanővérek végeztek az elmúlt 136 év alatt. A gondolatok után a tettek következtek. 1996. december 9. jeles nap az iskola életében: *Fouier Szent Péter* ünnepén megtörtént a Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény alapkövetétele. „*Alapítónk szándéka iránti tiszteletünk, felelőségünk és hivatástudatunk kötelez bennünket új iskola építésére az ősi fészekben, Kalocsán*” – mondta *Máriai Franciska M. Romuálda* generális főnöknő.

1997 ősztől indult meg a gimnáziumi képzés. A hetedikes általános iskolai tanulók alkották az intézmény hatosztályos gimnáziumának első évfolyamát. 29 hetedikes (illetve első évfolyamos gimnazista) már a közoktatás modernizációjának megfelelően csoportbontásban, a képességeiknek megfelelő szinten tanultak.

A fenntartók új épületben szerették volna „újrakezdeni” a nevelő-oktató munkát. Elkezdődött az anyagiak előteremtése. Ausztráliában, Peeth városban volt egy szociális otthon, azt eladták. Az ottani négy nővér hazajött, hozták a ház árát. Torontóban, Altöttingben is értékesítették otthonaikat (*Tóth*, 2006). A német vagyonszármazási összeg a bácskai nővérek részére is hazakerült. A valutában kapott nyugdíjból, járadékból, fizikai munkából, kántorkodásból vagy sekrestyési szolgálatból összegyűj-

tött pénzt egy új iskola megindítására szánták. 1997-ben kezdtek hozzá az építkezési munkálatokhoz. Másfél év alatt elkészült a vadonatúj, a nővérek elgondolásai szerint megtervezett és felépített, tízezer négyzetméternyi alapterületű, több mint egymilliárd forint értékű iskola. Az építkezés árát nem az egyházi kárpótlásból szerezték. Sem állami, sem önkormányzati, sem egyházi támogatást nem kaptak. A rend saját pénzén és jóságú adományokból építkezett.

A székesegyház szomszédságában, műemléki környezetben, hivalkodástól mentes, ám elegáns épületet *Szél László* és *Urbanek Szilvia* tervezte a Kalocsai Iskolanővérek útmutatása alapján. 1998. augusztus 18-án vehettük át az ország egyik legkorszerűbb iskoláját (7. ábra), amit *dr. Dankó László* kalocsai érsek és *dr. Kerekes Károly* zirci cisztercita szerzetes szentelt fel (*Tóth*, 2006). Részt vett az ünnepségen *Pokorni Zoltán*, az akkori oktatási miniszter is, aki a jövő megalapozásáról így szólt: „A jövő megalapozása az oktatás lehetőségein múlik. Ha a társadalom fukar az iskolával, az ország jövőjét fenyegeti. Gyermekeink nevelése közös felelőssége az államnak, egyháznak, pedagógusnak, szülőnek. Az egyenlő felelősség viszont azt is megköveteli, hogy a jövőben minden iskola azonos elbírálás alá essen. A történelem maga is igazolja, hogy az egyházi iskolák a nevelésben mindig többet és maradandóbbat nyújtottak. A legnagyobb felelősségünk, hogy milyen iskolába adjuk gyermekeinket, ezért nekünk határozott célkitűzésünk, hogy együtt emeljük fel az egyházi, illetve az önkormányzati iskolákat.”



7. ábra a. Az iskola bejárata az Asztrik térről



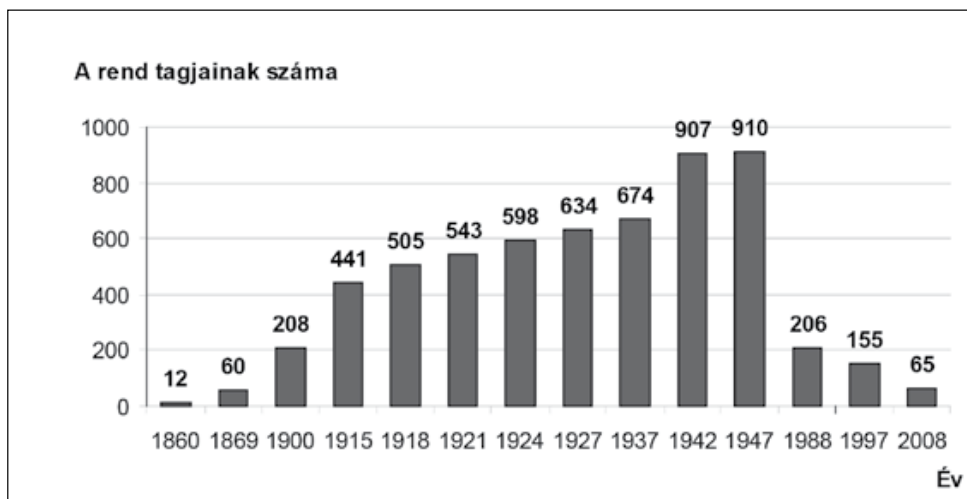
b. A Főszékesegyház és az iskola

A 2007/2008-as tanévben az iskolanővérek által fenntartott intézményekben több mint 200 pedagógus dolgozik és több mint 2400 gyermek, diák tanul, illetve talál elhelyezést a kollégiumokban. (Az adatokat a 6. számú táblázat tartalmazza.)

6. táblázat. A rendszerváltás után alapított intézményekben a tanulók és a pedagógusok száma a 2007/2008-as tanévben

Intézmény neve	Intézmény típus	Pedagógusok száma	Gyermekek száma
Kollégium Teréziánium, Budapest	Kollégium (főiskolások és egyetemisták számára)	3	130
Constantinum Intézmény, Kiskunfélegyháza	Óvoda	8	98
	Általános iskola	25	200
	Gimnázium és Szakközépiskola	24	212
	Kollégium	4	114
Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény, Kalocsa	Óvoda	9	83
	Általános iskola és Gimnázium	36	357
	Kollégium	2	10
Szent László ÁMK, Baja	Óvoda	8	104
	Általános iskola	26	262
	Szakközépiskola és Gimnázium	66	791
	Kollégium	3	59
<b>Összesen:</b>		<b>214</b>	<b>2420</b>

Az iskolanővérek száma mára jelentősen megfogyatkozott. A nővérek többsége idős, kevés a fiatal a rend tagjai között. Az aktív korú nővérek tevékenyen kivesszik a részüket a nevelő-oktató munkából. A 2. diagramon jól látszik, hogy a felozlatásukig folyamatosan növekedett a tagok száma, megközelítette az 1000 főt. Az 1940-es években a nővérek intézményeiben a növendékek száma 20 000 felett volt, pl. az 1941/42-es tanévben összesen 20 968 (Bangó, 2000).



2. diagram. A Kalocsai Iskolanővérek száma 1860 és 2008 között

Remélhetőleg a 150 éves „gyökér” életképes marad a jövőben is és a Kalocsai Iskolanővérek tevékenysége még hosszú ideig színesítheti a magyar oktatási rendszert.

## KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A tanulmány a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi és Informatikai Karán „A közép- és a felsőfokú fizika oktatásának fejlesztésére irányuló kutatások” keretében készült, melynek témavezetője dr. Papp Katalin. Külön köszönetem fejezem ki a Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek Társulata tagjainak és a Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény tanárainak, akik fontos adatokkal segítettek a tanulmány megírásában.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A könyv szerzője ismeretlen. A „Két kalocsai iskolanővér” megnevezést tüntették fel szerzőként.
- <sup>2</sup> A Horazdiowitzban alapított anyaház elszakadt a müncheni anyaháztól.
- <sup>3</sup> A könyv szerzője ismeretlen. „Az intézet egyik tanára” megnevezést tüntették fel szerzőként.
- <sup>4</sup> Kalocsai Iskolanővérek Szabályzata (1890-1933)
- <sup>5</sup> Magyarországon 1892-ig a forint (Ft) volt a hivatalos fizetőeszköz. 1892-ben vezették be az arany értékhez kötött új fizetőeszközt, a koronát. Egy forint két koronát ért.
- <sup>6</sup> Az adatok forrása: az Iskolanővérek korabeli statisztikai kimutatásai
- <sup>7</sup> Az iskolanővérek korabeli kimutatásai alapján.
- <sup>8</sup> A Művelődési Minisztérium 107.057/1989. XXIV. határozata

## IRODALOM

- Adriányi Gábor (1975): *Az egyháztörténet kézikönyve*. München.
- „Az intézet egyik tanára” (szerző) (1900): *A Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek története 1860-1900*. Kalocsa.
- Balanyi György, Schütz Antal, Sebes Ferenc, Szamek József és Tomek Vince (1995, szerk.): *Szentek élete*. Budapest, Pantheon.
- Bangó Beáta (2000): *A Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek Társulatának története 1947–97-ig*. Budapest, Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Iskolanővérek Társulata.
- Berauer József (1896): *A kalocsai egyházmegyei római katolikus népiskolák története*. Kalocsa.
- Diós István (1988) szerk.: *A szentek élete*. Budapest: Apostoli Szentszék Könyvkiadója.
- Felkai László (1957) szerk.: *Eötvös József válogatott pedagógiai művei*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Glatz Ferenc (1996) szerk.: *A magyarok krónikája*. Budapest: Officina Nova.
- „Két kalocsai iskolanővér” (szerzők) (1925): *Franz Mária Terézia Tisztelendő Anyának a Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Szegény Iskolanővérek alapítójának és első általános főnöknőjének élete és a szerzetes társulat története 1825-1911*. Kalocsa: Miasszonyunkról Nevezett Kalocsai Szegény Iskolanővérek Szerzetes-Társulatának Anyaháza.
- Korsós Lajosné (2006): A rend története. In: Baranyi M. Alix, Korsós Lajosné, Török Norbert és Tóth Edit szerk.: *A Nagyasszonyunk Katolikus Általános Iskola és Gimnázium 10 éves jubileumi évkönyve*. Kalocsa: Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény. 10-11.

- Kőfalviné Ónódi Márta (2000): A Miasszonyunkról Nevezett Szegény Iskolanővérek letelepedése Kalocsán. In: Koszta László szerk.: *Kalocsa történetéből*. Kalocsa: Kalocsa Város Önkormányzata, 307-332.
- Nagny Szegvári Katalin (1969): *A nők művelődési jogaiért folytatott harc hazánkban (1777-1918)*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Puskely Mária (1989): *Szerzetesek*. Eisenstadt: Prugg Verlag.
- Puskely Mária (1998): *Kétezer év szerzetessége. Szerzetesség- és művelődéstörténeti enciklopédia I-II*. Budapest: Dinasztia Kiadó-ház Rt.
- Szántó Konrád (1987): *A katolikus egyház története*. Budapest: Ecclesia Könyvkiadó.
- Szebeni András és Lukács László (1988): *Boldogok, akik házában laknak... Szerzetesrendek Magyarországon*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Tóth Edit (2006): Új idők új szellemével. In: Baranyi M. Alix, Korsós Lajosné, Török Norbert és Tóth Edit szerk.: *A Nagyasszonyunk Katolikus Általános Iskola és Gimnázium 10 éves jubileumi évkönyve*. Kalocsa: Nagyasszonyunk Katolikus Intézmény. 14-17.
- Vuillemin, P. (1940): *A jó atya. Fourier Szent Péter élete*. Kalocsa.

## ÁBÉCÉS- ÉS OLVASÓKÖNYVEK ELEMZÉSE A MAGYAR PAEDAGOGIAI SZEMLE TÜKRÉBEN

KOVÁCS KRISZTINA

**Analysis of alphabet and reading books in the reflection of Hungarian Pedagogical Review (Magyar Paedagogiai Szemle) – The purpose of the study is to review the history of teaching of reading and to present and analyse the essays regarding Abc books and readers published in the 13 volumes of Hungarian Pedagogical Review (Magyar Paedagogiai Szemle) (1880-1892). The research of this is important from the viewpoint of the improvement of the present day research of reading.**

*The reason why Hungarian Pedagogical Review became the subject of this study is that there is a teacher introduced in each issue and we can get acquainted with their lives, the field of their works and pedagogical credo. In addition, it contains articles, dissertations and pedagogical life paths, which present the teachers' profession and the light and shade of teaching, therefore make it suitable for the analyses of the requirements Abc books and readers are expected to comply with.*

A tanulmány célja, hogy az olvasástanítás történeti áttekintése mellett bemutassa és elemezze a Magyar Paedagogiai Szemle (1880-1892) 13 évfolyamának számaiban megjelent ábécés- és olvasókönyvekkel kapcsolatos tanulmányokat. Ez az olvasással kapcsolatos kutatások továbbfejlesztése szempontjából fontos.

Azért lett a vizsgálat tárgya a Magyar Paedagogiai Szemle című folyóirat, mert minden számában egy-egy tanítói egyéniséget mutatnak be a folyóirat szerzői, akiknek életét, működési területeit, pedagógiai hitvallását ismerhetjük meg. Továbbá olyan cikkeket, értekezéseket, pedagógiai életutakat is tartalmaz, amelyek bemutatják a tanítói hivatás, a tanítás fény- és árnyoldalait, így alkalmasak az ábécés és olvasókönyvekkel szemben támasztott követelmények elemzésére is.

A tanulmány hozzá kíván járulni a jelenleg az olvasással összefüggésben foglalkozó empirikus kutatások eredményességéhez is.

### BEVEZETÉS

A 19. században Magyarországon az oktatásügy felgyorsuló fejlődése miatt egyre nagyobb számban jelentek meg neveléstani kézikönyvek, pedagógiai folyóiratok, melyeknek elemzése közelebb visz a pedagógiai hatás, a tanítói hivatás, az oktatás minőségének megismeréséhez.

A 19. század második felében az Eötvös-féle oktatásügyi törvény megjelenését kö-

vető időszakban egyre nagyobb figyelmet kapott az analfabétizmus megszüntetése. 1868 és 1905 között fellendült a tankönyvirodalom. Mintegy félszáz ábécé megjelenését tartják számon, de a nyelvtankönyvek száma ezt is meghaladta. Az ábécés könyvek az olvasás elsajátításához, míg az olvasókönyvek az értő olvasás megtanulásához voltak szükségesek. Ezek döntően meghatározták a többi tudásanyag elsajátítását is. Nagy feladatot jelentett a pedagógusok számára az adott olvasástanítási módszer alkalmazásához a megfelelő ábécés illetve olvasókönyvek kiválasztása.

A tanulmány sokat idézve érzékelteti a 19. századi stílus sajátosságait is.

## AZ OLVASÁSTANÍTÁSI MÓDSZEREK KIALAKULÁSÁNAK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

A téma indokolttá teszi az olvasástanítási módszerek kialakulásának rövid neveléstörténeti áttekintését. A történeti ismertetés során A magyar olvasástanítás története című könyv alapján a 19. század kap nagyobb hangsúlyt. (Mészáros – Fleckensteinné, 1990.)

István király államszervező munkája eredményeképpen nyíltak meg az első iskolák Magyarországon a 11. században, amelyek kezdetben kolostori, székesegyházi és plébániai iskolák voltak. Mindegyik iskolatípusban az olvasás tanítását tekintették minden további tanulmány feltételének, ami a későbbi korszakokban is változatlan maradt.

Eleinte az olvasástanítást a grammatika előkészítésének tekintették, mint ahogy azt a régi ábécés könyvek mottója is gyakran tükrözte: „*az ábécé a grammatika kulcsa*”. A középkorban sok helyütt problémát okozott a betűk összeolvasásának a gyakoroltatása. E nehézségek enyhítésére, a betű-összeolvasás megkönnyítésére alakult ki a középkori európai iskolák gyakorlatában a silabizálás módszere.

A 14-15. századtól kezdve számos korszerűsítő gondolat merült fel az olvasástanítással kapcsolatban, így például törekedtek arra, hogy ne csak latin, hanem nemzeti nyelvű szövegek is olvasásra kerüljenek. Módszerről igazán csak a felvilágosodás korától beszélhetünk. A 18. századtól kezdve merül fel a gondolat, hogy az olvasmányok feleljenek meg az életkori sajátosságoknak, a gyerekeknél tartsák szem előtt a játékoságot. Ennek következtében ebben az időszakban jelent meg az első gyermekkönyv és az első olvasókönyv, aminek előfutára Comenius *Orbis Pictusa* (1658) volt. Ebben a művében dolgozta ki az anyanyelvi olvasástanulás módszerét. Ekkor tájt letkezett a silabizáló módszeren való változtatás igénye. Többen, köztük Comenius is, azt a módszert hangsúlyozták, hogy a beszédre kell fektetni a hangsúlyt, és először a hangokat kell megtanítani, majd a nekik megfelelő betűket. Mások azon a véleményen voltak, hogy nem a hangokkal, hanem a mondatokkal, szavakkal kellene az oktatást kezdeni. A gyermekeknek úgy kellene az oktatást felfedeznie, mint az anyanyelvét, azaz sok konkrét esetből kiindulva a hang-betű megfelelő szabályait elsajátítani. Ez a gondolat megbukott, de alapelve beépült a gyakorlatba és örökérvé-



nyűvé vált, miszerint törekedtek az olvasmány azonnali megértetésére. Minden tanításnak, így az olvasásnak is az alapja a rész-egész problematika. Jelen esetben a rész a hang vagy a betű és az egész a szöveg, a mondat vagy a szó. A tanítás folyamatában az a kérdés, hogyan lehet a rész-egész egyensúlyát megteremteni. A 19. század elején valósult meg a kiegyensúlyozott módszer alkalmazása a gyakorlatban, és az olvasás- és írástanítás összekapcsolása, ami úgyszintén örökérvényűnek mondható.

Az 1868-as Eötvös-féle népoktatásügyi törvény oktatásügyünkben nagy változásokat eredményezett. A törvény azonban egyik napról a másikra nem hozott gyökeres átalakulást, így az olvasás-írás tanítása is csak hosszú fejlődés után hozta meg a kívánt eredményt. „Mindenkint tanítani!” – ez volt a jelszó, miszerint az államnak művelt polgárokra van szüksége, és el akarták kerülni az analfabétizmust. 1869-ben egy tanterv csatlakozott a törvényhez, amely mindmáig meghatározza oktatásunkat, a tananyag kiválasztását és az alapvető módszereket. Eötvös József idejében vezették be a beszéd- és értelemgyakorlatokat, és kezdték alkalmazni az analitikus-szintetikus olvasástanítási módszert. Az enciklopédikus olvasókönyv anyaga vegyes volt, és nagyrészt a beszélt témakörökből eredt, továbbá igazodott a beszéd- és értelemgyakorlatok anyagához. Az olvasmányok anyaga az 1870-es években változott meg: előtérbe kerültek a történelmi olvasmányok, amelyek mellett az olvasókönyvek szerzői fontosnak tartották az erkölcsnevelő tartalmúakat is.

Pestalozzi olyan nevelési és tanítási elveket fogalmazott meg, amelyek mind a 19. században, mind pedig napjainkban a tanítási módszerek egyik alapelveül szolgálnak. Megjelenik nála a szemléltetés elve, amely az olvasás tanításában alapvető fontosságú.

A Magyar Paedagogiai Szemle 1880-as januári számának *Pestalozzi legfőbb tanítási elvei* című közleménye bemutatja Pestalozzi főbb, a neveléssel-oktatással kapcsolatos nézeteit. Már a dualizmus korában megjelent tanulmány rámutat arra, hogy munkásságát, életét a szeretet és az akarat erő határozta meg. Kiemelt szerepet kapott nála az igazi emberségre való nevelés, melynek legfőbb módja – felfogása szerint – a családi nevelés. Az anyának a nevelésben betöltött szerepére nála „a lakószoba” szó szolgált. A nép lakószobájában uralkodó népbölcsességet és a természeti erőt az igazi emberképzés eszközeként mutatta be. Ez az alapnézet képezi módszerének is a középpontját. Legfőbb tanítási elve a szemléltetés, aminek szükségességét már Pestalozzi előtt is hangsúlyozták, azonban ő általa honosodott meg ennek gyakorlata az iskolákban. A szemléltetés mesterségét, a szemlélet tárgyait az „ítélet és műképesség anyagává” teszi, miáltal a végső célhoz, a fogalmakhoz lehet elérni. Az analitikai szétbontás első elemeinél a számot, az alakot és a nyelvet fejt ki részletesen, amelyekből számunkra a nyelv a lényeges: a nyelv három területe, a hangtan, a szótan és a beszédtan. Így jutunk el nevelési és tanítási elveinél a szemléltetésen keresztül az olvasástanításhoz.

Munkássága, az olvasástanításról alkotott véleménye nagy hatással volt a 19. század tanítási módszereire, és nagy haladást jelentett a kor számára. Szakított a ré-

gi betűztető módszerrel. Figyelembe vette az individualitást, s könyvei tartalmát az életkori sajátosságoknak megfelelően állította össze. Könyvei nem csak az egészséges gyermekek, hanem pl. a beszédkárosodott gyerekek számára is megfelelőek voltak. Készített olyan betűztető könyvet is, amelynek tartalmát a beszélni nem tudó gyermekeknek akarta elmondani.

Felismerte, hogy a kezdő tanulók számára a szavak felfogása és utánmondása nem könnyű feladat. Ennek könnyítésére előgyakorlatokat vezetett be, amelyekért több bírálat is érte. Egy ilyen volt például a névismeretről alkotott elmélete, amely a természet országa, a történet, a földrajz, az emberi foglalkozás minden ágából való legfontosabb tárgyak neveiből állt. Ezeket a gyermekek közvetlenül a betűztetés után kapták meg olvasásgyakorlatul, amelyeket könyv nélkül is meg kellett tanulniuk. Az olvasott és betanult nevek elsősorban olvasógyakorlatok voltak. Kiemelte, hogy a betűztető olvasásnál a tárgyak nevei legyenek feltüntetve, mert sok esetben maga a szó megelőzte a szemléletet. *„Ha tehát az olvasástanításnál oly szavak is fordulnak elő, amelyek értelmezésére nem áll szemlélet a gyermek rendelkezésére, az semmiképpen ki nem származhatik abból, ha a tanító csak utólagosan emeli a szó tartalmát világos képzetté.”* (Zsengeri, 1880. 24. o.)

### MAGYAR PAEDAGOGIAI SZEMLE (1880-1892)

A kutatás során elemeztem a Magyar Paedagogiai Szemle című folyóirat 1880-1892 között havonta megjelent számait. A folyóirat minden számában egy-egy tanítói egyéniséget mutatnak be, akik életéről, működési területeiről, pedagógiai hitvallásáról lehet betekintést kapni. Olyan cikkeket, értekezéseket, pedagógiai életutakat is tartalmaz, amelyek bemutatják a tanítói hivatást, a tanítás fény- és árnyoldalait, s alkalmas az ábécés és olvasókönyvekkel szemben támasztott követelmények elemzésére is.



Magyar Paedagogiai Szemle, 1882



Magyar Paedagogiai Szemle, 1892

A Magyar Paedagogiai Szemlét 1880-ban Rill József alapította, aki 1888-ig a lap szerkesztőjeként és kiadójaként tevékenykedett. Az utolsó négy évben, 1889-1892 között Glatz György budapesti tanító vette át a pedagógiai folyóirat szerkesztését.

Rill József tanítóként kezdte pályafutását, majd a budai tanítóképző tanára lett, később tanfelügyelőként tevékenykedett. Diesterweg követőjeként sokat tett az állami népiskolák korszerűsítéséért, a tanítók magasabb szintű képzéséért, összefogásáért. Sokat tett a tanítói állás erkölcsi és anyagi emelése érdekében, részt vett a pedagógusmozgalmakban és számos pedagógiai művet írt. Nevéhez fűződik a Magyarhoni Tanítóegyletek Országos Szövetségének megalapítása (1872). Létrehozta és 1868-tól 1887-ig szerkesztette az Ungarischer Schulbote című tanügyi lapot, mely jelentős mértékben járult hozzá a hazai pedagógiai törekvések külföldi ismertetéséhez. Több pedagógiai folyóirat szerkesztésével foglalkozott, így szerkesztette a Magyar Néptanító (1874-től 1875-ig) és a Magyar Paedagogiai Szemle című folyóiratot (1880-tól 1889-ig). Legtöbb hatása a tanítóságra az általa szerkesztett Magyar Paedagogiai Szemlének volt, amely az egyesületi életben is nyomokat hagyott. Kiterjedt szakirodalmi munkásságot folytatott, különösen az oktatáspolitikai témájú írásai jelentősek.

A Magyar Paedagogiai Szemle hasábjain a nevelésügy kérdéseivel, módszereivel, pedagógiai elvek terjesztésével foglalkozik, továbbá számos olyan pedagógusegységiséget mutat be, akik kevésbé voltak ismertek, de jelentős tevékenységet folytattak. A cikkeket, tanulmányokat, értekezéseket, a pedagógusok arcának fénynyomatú képe – saját kezű névalírásokkal – egészíti ki. Szakírói egy-egy aktuális pedagógiai kérdéssel foglalkoznak, olvasóit megszólítják, élővé, gyakorlativá teszik mondanivalójukat. A lap centrális helyzetben lehetett, mivel a tanügyi lapok szemlélését céljai egyikének jelölte meg, így a sajtótörténet szempontjából is fontos szerepet játszott.

1891-ben jött létre a Magyar Paedagogiai Társaság, amelynek elnöke Klamarik János és titkára Suppán Vilmos volt. A társaság tevékenysége a hazai közoktatásügy egészét ölelte fel, célja a nevelésügyi kérdések, történeti okmányozás és a pedagógiai elvek népszerűsítése és terjesztése volt. E feladatok megvalósítása érdekében alapították meg a hasonló nevű és profilú Magyar Paedagogia című havonta megjelenő folyóiratot, ami a Magyar Paedagogiai Szemlét 1882-től leváltotta. A két lap tevékenysége egyetlen évet kivéve nem vált párhuzamossá, ennek legfőbb oka, hogy míg a Magyar Paedagogiai Szemle mögött egy magánszemély állt, addig a Magyar Paedagogia mögött széles szakmai körből álló, miniszteriális törekvések megvalósulásában tevékeny társaság állt és hasábjain akadémiai szemlélet jelent meg. A Magyar Paedagogia az intézményesülés magasabb szintjét képviselte, mint a Magyar Paedagogiai Szemle.

A Magyar Paedagogia első főszerkesztője Csengeri János volt, aki a debreceni református kollégiumban helyettes tanárként görögöt, latint, valamint magyar nyelv és irodalmat tanított, majd Besztercebányára, Fehértemplomra, végül a budapesti VII. kerületi főgimnáziumba került, ahol a görög és a latin nyelveket vezette be. 1891-ben a budapesti egyetemen tett magántanári habilitációt. A Magyar Tudományos

Akadémia 1892-ben levelező, 1920-ban rendes és 1930-ban tiszteletbeli taggá választotta. 1896-ban kapott professzori kinevezést a kolozsvári Ferencz József Tudományegyetem Classica Philologia Tanszékére. 1921-től a szegedi egyetem professzora lett a Klasszika-Filológiai Tanszéken 1927-ig, nyugdíjazásáig.

## AZ ÁBÉCÉS- ÉS OLVASÓKÖNYVEK VIZSGÁLATA A MAGYAR PAEDAGOGIAI SZEMLE TÜKRÉBEN

A Magyar Paedagogiai Szemle 1883. decemberi számában a *Követelményeink az elemi népiskolai olvasókönyvtől* című közlemény szerzője összefoglalja azokat a kritériumokat, amelyeket az olvasókönyvek íróinak figyelembe kellett venniük. Így például fontos elvárásként merült fel az, hogy az olvasókönyvek tartalmazzanak ismeretek gyarapítására szolgáló olvasmánydarabokat, legyenek enciklopédikus és nem enciklopédikus irányúak, hitfelekezeti, legyenek külön fiú- és külön lánygyermek számára szerkesztett olvasókönyvek is. A közleményben felmerül az a kérdés is, hogy az olvasókönyvek tartalmi felépítésével kapcsolatban milyen elvárások tekinthetőek helyesnek és ésszerűnek. E kérdés megválaszolásában az életkori sajátosságok figyelembevételét helyezik előtérbe, amit a következő idézet is példáz: *„Feleljen meg az olvasókönyv szelleme a gyermeki szellemnek! Legyen úgy szerkesztve s tartalmazzon oly olvasmány darabokat, hogy a gyermek az ismeretszerzés mellett, gyönyört, élvezetet találjon az olvasásban. Az olvasás iránt való kedvet ébressze fel.”* (Kriza, 1883. 340. o.) Az olvasókönyveknek tehát mindamelllett, hogy meg kellett felelniük a gyermek életkorának, tartalmazniuk kellett az annak megfelelő tárgyú történeti olvasmánydarabokat, meséket, regéket, népmondákat, továbbá fontosnak tartották, hogy az olvasmányok a magyar nemzeti nevelés eszméjére neveljenek.

Az 1884. júniusi számában megjelenő *Olvasókönyveinkről* című tanulmány rámutat arra, hogy az Eötvös-féle törvény megjelenése után számos olvasókönyv jelent meg, ám mégis, a tanítás terén továbbra is a szerzők közleményeinek visszatérő témája a tanítók módszertani felkészültségében és a tanítói hivatásában tapasztalható hiányosságok. A hiányosságok között szerepelt az olvasókönyvek tartalmi felépítése, ami még mindig nem felelt meg az elvárásoknak. Terjedelmükben már ugyan lehetett némi változást fellelni, de tartalmukban, az olvasási anyag csoportosításában és annak kidolgozásában, nem. Ez is vezetett ahhoz, hogy az olvasni, írni tudók száma mellett, ami 1890-ben a hét éven felüli lakosságból 62%, még mindig jelentős volt az analfabéták száma, 1890-ben 38% lett. (Pukánszky-Németh, 1997. 419. o.) Az olvasókönyvek tartalmi felépítésével szemben általános volt az a panasz, hogy a gyermekek már a népiskolában túl voltak terhelve.

A Magyar Paedagogiai Szemle 1885. márciusi számában megjelenő *Alapszótanmódszeres ábécéskönyv tükre* című tanulmányban az ábécéskönyvek szerkezeti és tartalmi követelményeit mutatja be a szerző. A közleményből megtudható, hogy az

ábécéskönyvek szerkesztésére vonatkozóan is állítottak fel a mennyiségre és a milyenségre vonatkozó elvárásokat. Kiemelték, hogy *„ezen főszeponatok egymást kölcsönösen támogassák, mert az egyiknek vagy a másiknak a tekintetbe vétele nélkül a könyv értéke, és a tanítás eredménye is problematikus lesz”*. (Winkler, 1885. 77. o.) Az ábécéskönyvek mennyiségére vonatkozó előírása szerint a terjedelme 50, legfeljebb 60 lap lehetett, mivel ennél nagyobb mennyiséget egy év alatt lehetetlen lett volna feldolgozni. Az ábécéskönyvek minőségére nézve három fő tényezőt különítettek el, amelyeknek egységesen kellett működniük (a fölbontó-összekötő rész, az olvasógyakorlatok és az olvasmányok fejezetei). Az első rész a fokozatosságot és az egyetemességet emelte ki, amelyek az olvasástanításnál az alapszók, így a betűk és a kiejtés könnyűségével, illetve nehézségével számol. Az egyetemlegesség kifejezésen azokat a gyakorlatokat értették, amelyek a megtanult betűk, szótagok, alapszavak összekapcsolását jelentik. Ennél a fázisnál megemlítették a képek fontosságát, amelyek két célt szolgáltak, egyrészt azt, hogy a valódi tárgyakat a gyermek emlékezetében vissza tudja idézni, másrészt azt, hogy ha a gyermek az egyik vagy a másik betűt elfelejtette volna, segítsenek neki a képpel felidézni azt. Meghatározták az olvasógyakorlatoknak a feladatát, amely egyrészt az előbbi részből folyó olvasási képességnek, valamint a fölbontó-összeköttetésnek folyton való gyakorlására, másrészt a nyomtatással való olvasás és az írva olvasás gyakorlására szolgált. Az írva olvasási mondatok során egyszerű mondatokat alkalmaztak, azért, hogy mindazt, amit a gyermek olvasott, tanulja meg megfigyelni és megérteni. Az ábécéskönyvek befejező része az olvasmányokból állt. Ezeket alkothatták maguk az alapszók és az azokból alkotott olvasmányok. Az olvasmányok megválasztásánál törekedtek arra, hogy a gyermekded történetekből, versekből és „talányokból” azokat válogassák ki, amelyek a legjobban megfelelnek a gyermek életkori sajátosságainak, és lehetőleg mentesek voltak a száraz olvasmányoktól.

E közlemény elemzése során megállapítható, hogy az olvasókönyvekben a 19. század második felében még hiányosságok fedezhetőek fel, de az ábécéskönyvek felépítésében szem előtt tartották a beszéd- és értelemgyakorlatok alkalmazását. Az olvasmánygyakorlatok tartalmánál ügyeltek arra, hogy azok kellő rövideggyel rendelkezzenek, megfeleljenek a gyermek felfogásának, érdekes és könnyen érthetőek legyenek.

Az olvasókönyvek két típusát különböztették meg, tudhatjuk meg az *Olvasókönyveinkről* című tanulmányból. Az olvasókönyvek egy része a tananyagot tankönyvekben dolgozta fel elkülönítetten, vagy pedig a tankönyvek mellőzésével magában az olvasókönyvben volt megtalálható a feldolgozandó anyag. Mindkét irányú olvasókönyvnek szorosan a bevett tanításmóddhoz kellett alkalmazkodnia. A szerző a következő elvárásokat fogalmazza meg: *„Írásmódnak tételesnek, rövidnek, megjelenítőnek (nem a múltból elbeszélőnek), és a gyermek értelméhez férés mellett kedélyét, meg képzelését is megragadónak kell lennie; mintha minden a gyermek gondolata, közvetlen cselekvése, ötlete, beszéde, vágyainak, kedvének tol-*

*mácsolása volna.” (Eötvös K. L., 1886. 42. o.) Az ilyen olvasmányoknak az a célja, hogy a gyermek „Nemcsak hibátlanul, de a legtermészetesebb hangsúlyozással olvas; nyelvérzéke, nyelvtani ismeretei kifejlenek; szép gondolatait maga is szépen fogja kifejezni; – értelme érzelme eleven és nemes lesz.” (Eötvös K. L., 1886. 42. o.) A gyermek szépen fog beszélni, olvasni, majd keresi a széppolvasmányokat, mint például a szépprózát, a verset.*

A népiskolai olvasókönyvek szerkesztésénél a következő irányelveket állították fel: *„Az olvasókönyv a gyermek cselekvési, tapasztalati és érzelem–körébe eső tárgyakat a gyermek életének, észjárásának és kedélyének megfelelőleg akként dolgozza fel, hogy az elemi tantárgyak a gyermek mindenkori foglalkozásával és a természetből közvetlen szemlélésével párbuzamosan fejlesszessenek” (Eötvös K. L., 1886. 43. o.), továbbá fontosnak vélték, hogy „A cselekvést (munka, alkotás, szemlélés) beszéd, az így fejlődő tárgyszeretet szépbeszéd (vers), a képzelem és érzésnek ez úton fölmelegedését, dal követvén természetszerűleg: az olvasókönyv feldolgozási módja e periódust nyomon követő legyen. [...] Ily fokozatban tárgyaltassék az alsó osztályoknál főleg a tárgyleírás és mese (a szép), a középosztályoknál főként a tér- és időbeli ismeretkör (földrajz, történet, természetrajz: az igaz) és a felső osztályoknál kivált a következtetési tudás (hit, erkölcs, jog: a jó).” (Eötvös K. L., 1886. 43-44. o.)*

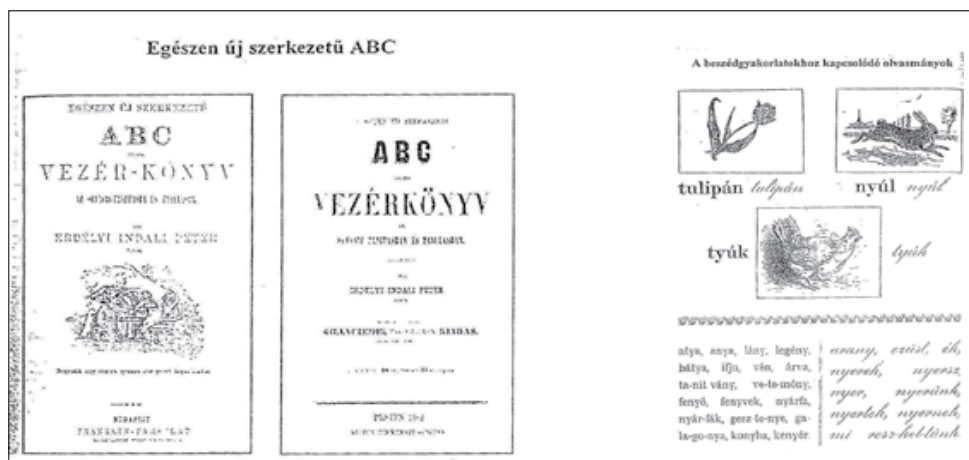
Az emberi művelődés történetében a legnagyobb szerep a könyvnek jutott. A népiskolákban két nagy csoportot lehetett megkülönböztetni a könyvek körében: a tan- és vezérkönyveket. A népiskolai oktatásnak a középpontját az olvasókönyvek alkották. Mivel az olvasókönyv a gyermek első osztályos kora óta a kezében van, lényeges, hogy a tanító irányítsa a növendéket abban, hogy *„azt és annyit, ott és akkor tanuljon meg az olvasókönyvből a mit és a mennyit az életben legjobban fölhasználhat öncéljaira; a midőn és ahol azt a legnagyobb haszonnal értékesítheti a gyakorlati életben” (Benécs, 1887. 270. o.)* – fogalmazza meg nézeteit.

Benécs Gusztáv *Az olvasókönyvek használásának módja* című közleményében felhívja a figyelmet arra, hogy a megfelelő olvasókönyv kiválasztása mellett jelentős az olvasókönyveknek a használási módja, ahol elsődleges célként azt jelölte meg a szerző, hogy az olvasás által a tanuló ismeretkörét bővíteni kell. Ezért az egyes olvasmányokat nem a könyvben csoportosított sorrend szerint kell elővenni, hanem az egyes tárgyakhoz kapcsolódóan, figyelembe véve az időszerűséget is, pl.: az illető évszaknak megfelelő olvasmányt kell összeválogatni, és szemléltetéssel kell összekötni. *„Csak azon tárgyat, személyt, alakot ismerhetjük egészen és teljesen, a melyet jól körülményesen megszemléltünk, a melyet mint egy minden érzékünkkel felfogni törekedtünk. – Különösen a gyermek valamiről helyes képzetet, fogalmat csak akkor alkothat magának, ha azt a dolgot természetben, vagy képben szemlélteti, minden oldalról megtekintheti, alakját, színét sajátosságait stb. tanulmányozhatja.” (Benécs, 1887. 261. o.)* Az olvasókönyvekkel kapcsolatos elvárás, mint ahogy az már más szerző megfogalmazásában is megfigyelhető volt, s itt is utal

rá a szerző, az, hogy az olvasás legyen a nevelés eszköze. A népiskolának egyik nagyon fontos feladata a nevelés. A népiskolai olvasókönyv szerkezeténél és használati módjánál fogva, és az olvasmányok tartalma által a tanító kezében lényeges nevelési eszköz volt. Megfelelő használat mellett elősegíthette az erkölcs- és jellemképzést, a hazaszeretet kialakítását, alkalmas lehetett önképzésre, az érdeklődés felkeltésére az irodalom iránt, illetve az iskolai figyelem, illem- és egészségtan szempontjából is helytálló volt.

A Magyar Paedagogiai Szemlében 1888-tól, amikor már a folyóirat szerkesztését Rill Józseftől Glatz György vette át, az olvasástanítással kapcsolatban alig található közlemény. Ennek oka az lehet, hogy ebben az időszakban az olvasókönyvek már nagyobb számban jelentek meg, megpróbálva betartani az arra vonatkozó előírásokat. Az új olvasókönyvekről a folyóirat utolsó részében, a szerkesztői mondanivalók között lehetett értesülni, ahol a mindig aktuálisan megjelenő szakkönyvek és művek ajánlása, hirdetések és egyéb tudnivalók voltak megtalálhatóak. Erre mutat egy példát a Magyar Paedagogiai Szemle 1892. évi kiadásának februári számában lévő rövid könyvbemutató, amely *Az első osztály teljes vezérkönyve* címet viseli. Dreisziger Ferenc közleményének már a bevezető részéből kiderül, hogy még ebben az időszakban sem fektettek kellő hangsúlyt a beszéd- és értelemgyakorlatok anyagára. Például a szerző kifejti, hogy a beszéd- és értelemgyakorlatok szemléltető anyagával nem azt a főcélta kellene kitűzni, hogy azt a gyermek tudja, hanem arra kellene törekedni, hogy helyesen szemlélni, és ez által tiszta képzeteket nyerni, a nyert képzeteket jól társítani s elvonni, és a fogalmak összevetése által okosan gondolkodni tanuljon meg. A fő feladata a népiskolának tehát az, hogy megtanítsa a gyermekeket helyesen, reálisan gondolkodni, okosan ítélni. A szerző szerint a reál tantárgyak ettől a munkától elrabolják az időt. Ennek elkerülésére adták ki az első osztály teljes vezérkönyvét, amely útmutatást adott a népiskolai tanítók számára. A mű két részből áll, tudhatjuk meg a szerző bemutatójából. Az első rész elméleti rész volt, amelyet minden osztály tanítója használhatott. A második rész pedig az első osztály minden anyagát tartalmazta, így a beszéd és értelemgyakorlatokat, melyeknek az anyaga meséből indult ki, és innen ment át a tárgyi tudás ismertetésére, majd ahol csak lehetett, a számtan, az ének és az írás-olvasásra.

Az írva olvastató ábécéskönyvek többségét gyakorló tanítók írták. A szerzők között voltak tanfelügyelők, tanképzései tanárok is. A magyar népoktatásügyi törvénnyel egy időben adták ki Gönczy Pál ábécéskönyvét, amelyet követően számos ábécéskönyv jelent meg, így pl. Bárány Ignác Arany ábécé című munkája (1871), dr. Kiss Áron és Pósa Lajos Apró Emberek Könyve című nagyalakú munkája, továbbá Erdélyi Indali Péter Egészen új szerkezetű ABC című munkája.



Erdélyi Indali Péter: *Egészen új szerkezetű ABC*

Részlet Kiss Áron, Pósa Lajos  
*Apró emberek könyve* című művéből

Az ábécéskönyvek a tanítás legfontosabb eszközei lettek. Az írva olvastatás módszere tökéletesítésének egyik résztvevője volt Erdélyi Indali Péter, épp ezért fontosnak tartom működésének bemutatását.

Erdélyi Indali Péter 1824. július 24-én született az akkori Kolozs vármegyében. A tanítói pályával már korán elkezdett foglalkozni. Tanulmányai alatt magán- és osztálytanítással tartotta fenn magát. Később a kolozsvári tanítóképző tanára lett. Már ekkor látta, hogy szükséges egy megfelelő ábécéskönyv írása, aminek eredményeképpen megszületett az egyik legnépszerűbb ábécéskönyv, az *Egészen új szerkezetű ábécés, Vezérkönyv az olvasástanításra és tanulásra* címmel, amely 1852-től 22 kiadást élt meg. Nézeteit a műről Salamon Ferenc a következő gondolatokkal fejezte ki: „*Nem az ábécé helyét oly célszerűen pótló úgynevezett hangoztató módszer képezi – úgymond – e mű fő érdemét, (mert ez a külföld műveltebb népeinél nem új, s nálunk sem egészen új már), hanem hogy szerző e könyvecske által a gyermeknek nem csak nyelvét és torkát, hanem figyelmét is igénybe akarja vésztetni, s azért mindjárt először is érthető magyar szókat olvastat. Kiválasztván ugyanis az egytagú és kéttagú szavakat, ezekből érthető, igen rövid mondatokat képezett. Sőt tovább ment, s a legegyszerűbb szavak közül kikereste azokat, melyeknek mássalhangzóik legkönnyebb hangzatiúak. ...*” (Sebestyén, 1885. 68. o.)

Nem írt külön vezérkönyvet, utasításait a lap alján közölte. Éppen ezért nem csak a tanítók használták, hanem a szülők is. Indali, mint ahogy az az előbbi idézetből is kiderült, a hangoztatás módszerét szorgalmazta. Gondosan ügyelt arra, hogy mindig értelmes szavakat adjon meg. A hang és a betű tanításakor egy szóból indult ki, amelyet alapszónak nevezett, s rajzzal is szemléltetett.

Indalinak, mint nevelőnek és tanítónak a munkásságát Eötvös József a következőkben foglalta össze: „*Erdélyi Indali Péter úr négy évnél tovább oktatá gyerme-*



*keimet, mint házi tanító. Lankadatlan szorgalma, a jeles oktatói modor, s a jótékony befolyás, melyet kedélyessége által a növendékeire gyakorolt, e férfit, mint azon ritka egyéniségek egyikét ismerteté meg velem, kiket a természet mindazon tulajdonokkal megajándékozott, melyekre a nevelőnek szüksége van, s kik ezen tulajdonokat tanulmányok által szerencsésen kiművelték: úgy – hogy részemről senkit sem nevezhetnénk, kit épen kisdéd gyermekek oktatására és nevelésére Indali Péter úrnál alkalmasabbnak tartanék.” (Sebestyén, 1885. 70. o.)* E sorok elismerést nyújtanak arra nézve, hogy Erdélyi Indali Péter a kor kiváló egyéniségének számított kiemelkedő és nagyérdemű munkálkodásával.

## ÖSSZEGZÉS

Összességében levonható az a konzekvencia, hogy az olvasástanítás módszerében az 1868. évi Eötvös József által kiadott népoktatásügyi törvény nagy változásokat eredményezett, azonban a törvény az oktatás helyzetében, az olvasás-írás terén csak hosszabb idő eltelte után hozott sikereket. Ennek fő okát a folyóirat szerzői az olvasókönyvek, majd a megfelelő olvasókönyvek hiányában látták. Ezt bizonyítja az is, hogy a szerzők a folyóirat több évfolyam több számában foglalkoznak a megfelelő olvasókönyvvel szemben támasztott követelmények kérdéskörével. Még a 19. század végén is a folyóirat egyes számaiban találhatunk utalást a tanítással kapcsolatos gondokra, problémákra, és továbbra is foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogy milyen legyen a megfelelő olvasókönyv. Ez azért fontos, mert a már az értő olvasásnál alkalmazott alkalmas olvasókönyvek hiányában sem az oktatás, sem a nevelés nem érhetette el a kívánt célját. Az ábécéskönyvekkel kapcsolatban megállapítható, hogy azok az új oktatásügyi törvény megjelenése után szép számban jelentek meg megfelelő minőségi és mennyiségi kritériumoknak eleget téve, ami az egyik alapvető közvetítő-tárgynak, az olvasásnak (a betűk összerakása szintjén) az elsajátításához volt szükséges.

A fenti vizsgálatok és ennek továbbfejlesztése alapot adhat azoknak az empirikus kutatásoknak, amelyek ma Magyarországon is folynak. Ezek közül emelném ki a PIRLS elnevezésű nemzetközi szövegértési vizsgálatot, amelyben 45 ország vett részt. 2006-ban Magyarország is részt vett a 4. osztályos általános iskolás diákok körében elvégzett felmérésekben. Ami az eredményt illeti, csupán négyen előzték meg hazánkat. Ez komoly javulást jelent az öt évvel előtti vizsgálathoz képest, ami annyit jelent, hogy szignifikánsan Magyarország nyolc ponttal jobb eredményt ért el. Összehasonlításképpen kiemelendő, hogy a PIRLS-vizsgálaton Magyarországnál Oroszország, Hongkong, Luxemburg és Kanadából Alberta tartomány szerepelt jobban.

Jelentősen javultak a magyar diákok eredményei. Megállapítható, hogy a felmérés szerint a nemzetközi átlagnál az értelmezések jobbak az irodalmi jellegű szövegeknél, mint a tudományos jellegűeknél. Érdekes, hogy az értelmezést igénylő fel-

adatoknál a lányok és a fiúk által elért eredmények között kisebb volt a különbség, mint az átlag. A témámmal kapcsolatban öröndetes, hogy a PIRLS-vizsgálat szerint a magyar tanulók többet olvasnak mint a nemzetközi átlag. Ez feladatot is ad a PISA-felméréseknek, amely a 15 évesek kompetenciáit méri, hogy ez is hasonló eredményeket hozzon. Ezért is tartom fontosnak az olvasás- és ábécéskönyvek elemzését, amelyek alapjait képezik az olvasástanítás módszertani fejlesztésének és az empirikus kutatásoknak.

### HIVATKOZOTT IRODALOM

- Benécs Gusztáv (1887): Az olvasókönyvek használásának módja. *Magyar Paedagogiai Szemle*. Szeptember.
- Eötvös K. Lajos (1886): Olvasókönyveinkről. *Magyar Paedagogiai Szemle*. Február.
- Eötvös K. Lajos (1886): A foglalkoztató tanításmód és a népiskolai olvasókönyv.
- Kriza Sándor (1883): Követelményeink az elemi népiskolai olvasókönyvektől. *Magyar Paedagogiai Szemle*. December.
- Pukánszky, Németh (1997): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Sebestyén József (1885): A népiskolai olvasás-tanítás Magyarországon. *Magyar Paedagogiai Szemle*. Március.
- Winkler Sándor (1885): Alapszó-tanmódszeres ábécéskönyv tükre. *Magyar Paedagogiai Szemle*. Március.
- Zsengeri Samú (1880): Pestalozzi legfőbb tanítási elve. *Magyar Paedagogiai Szemle*. 24.

### FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adamikné Jászó Anna (2000): *Az írás és olvasás története képekben*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Dombi Alice – Oláh János (1999-2000): *A XIX. század jelesei II. – IV.* APC – Stúdió, Gyula.
- Mészáros István – Fleckensteinné Cservenka Júlia (1990): *A magyar olvasástanítás története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glatz György szerk. (1888-1892): *Magyar Paedagogiai Szemle*.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskolázta-tás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla – Németh András (1999): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rill József szerk. (1880-1888): *Magyar Paedagogiai Szemle*.

# ÉLET ÉS MOZGÁS...

„Irodalmi bergsonizmus” –  
Kiss Árpád gondolkodásának történetéhez

KISS ENDRE

**Life and motion... “Literary Bergsonism”– to the history of Árpád Kiss’s thinking.** – Based on Árpád Kiss’s “*Literary Bergsonism*” published in 1934 the author studies how the excellent philosopher and writer influenced Árpád Kiss’s pedagogical thinking. To identify Bergson’s effect the author reckons the first important element is to understand creative development through internal experience. He also argued his views on Bergson’s philosophy in his book “*Truth without poetry*” (*Igazság költészet nélkül*) published posthumously in 1999. The Author described this effect as the positivism of natural study and the pragmatism of social man makes Árpád Kiss’s existential Bergsonism complete.

*Szervezet, organizmus vagyunk, mondják, ennek meghatározásszerűen az a sajátosága, hogy a maga meglévő törvényei szerint hat vissza környezetére; csírában hozzuk magunkkal sötét törekvéseket, van legbensőbb akarati világunk, ősenünk, ez bontakozik és teljesedik ki, majd hal el és semmisül meg. De ez a szervezet maga nem lényegileg különbözik-e minden fejlődési szakaszban az összes megelőző és következő szervezetektől? (Kiss Á., 1999. 61. o.)*

Kiss Árpád egyik szakdolgozata, majd doktori disszertációja, az *Irodalmi bergsonizmus*, 1934-ben jelent meg a szerző kiadásában akkori tanári tevékenységének színhelyén, Balassagyarmaton. A megjelenés évszáma nyomban történetfilozófiai reflexióra kényszerít. A könyv ugyanis az első világháború utáni szellemi újrakezdés dokumentuma is. Olyan fiatal (akkor még) romanista és germanista szerző írta, aki ennek a háborúnak a végén tizenegy évesen menekült Magyarországra. Első művét azonban, amelyben az elemzések legmélyén mi másról is lehetett szó, mint a háború szellemi és valamennyire a politikai hatásainak feldolgozásáról, már csak egy évvel Hitler németországi hatalomátvétele után tudta megjelentetni. A háború feldolgozásának első, biológiailag megadott lehetősége és az új háború kitörése olyan sebességgel követték egymást, ami e kötet egyik legfontosabb célját, a múlt értelmezését, nyomban romba döntötte. A Bergsonnal való foglalkozást Kiss Árpád a „nagyon magasban járó szellemmel való összeházasodás” aktusának nevezte (Kiss Á., 1999. 171. o.), talán nem tévedünk nagyot abban, hogy a (tanulmányunk címében is jelzett) bergson-i dinamika saját életének legmélyebb pszichológiai élményét is képes volt megszólaltatni.

A disszertáció első változata egyetemi szakdolgozatként született meg. Erről Kiss Árpád említést tesz az *Igazság költészet nélkül*ben is. Nem annyira az egyetemi tanulmányok összefüggésében, mint inkább a filozófiával való találkozás leírásakor kerül erre sor. Kiss Árpád filozófiai érdeklődése minden, csak nem akadémikus.

A filozófia nála az intenzív, de korántsem reflexiók nélküli önkeresés eszköze. Az ilyen tartalmú és intenciójú filozofálás korántsem volt ritka a gondolkodás történetében, sajátosságát Kiss Árpádnál azonban nemcsak az akadémiai vonatkozás hiánya, de saját gondolatainak és a filozófiai reflexióknak sokszor az elválaszthatatlanságig való összefonódottsága teszi ki: „*Szeretném hangsúlyozni, hogy megértésről és nem átvételről van szó, nem egyik vagy másik filozófus gondolatvilágát tettem be az enyém helyére, hanem átgondoltam az életet a filozófusok olvasása közben. Természetesen nem volt egyik sem hatás nélkül reám: hogyan is lehetett volna, amikor érett gondolkodók sem tudták kivonni magukat meggyőző érvelésük alól? A szellemi befolyások természete azonban sajátos: azt vesszük át, ami lappangva bennünk él, a magunk világát tesszük szervezettebbé és tudatosabbá mások megoldáshoz jutott gondolatsoraik végigkövetése közben... hogyne hatott volna rám Bergson, aki olyan meggyőzően érvel az emberben lévő tehetségek egyfajta szabad kibontakozása mellett és az egész élet fejlődését a növekvő ember analógiájára képzelel el.*” (Kiss Á., 1999. 188. o.)

Kiss Árpád diákkori Bergsonhoz fordulásának leírásakor úgy látja: „*nekimenni a németnél jóval hiányosabb francia tudással Bergsonnak és Bergsonnal együtt az egész modern francia irodalomnak – olyan feladatnak, amelynek minden megoldott részlete újabb kérdéssort vet fel... ez valóban túlment az ésszerűség határán.*” (Kiss Á., 1999. 174. o.)<sup>1</sup> Ez a Bergson-stúdium minden későbbi meghatározó jelentősége ellenére nyilván valóban túlment ezen a határon. Kiss Árpád az *Igazság költészet nélkülben* azonban nem teszi mindehhez hozzá, hogy úgy iratkozott be francia szakra, hogy gyakorlatilag nem is tudott franciául.<sup>2</sup> A romanista tanulmányok kezdetén Eckhardt Sándor hívatta is a fiatal hallgatót, aki megerősítette, hogy tanulmányainak rendes ütemében elhatározott szándéka, meg fog tanulni franciául. A professzor ugyan kételkedéssel fogadta mindezt, de nem gördített akadályokat a tanulmányok megkezdése elé. Érdekes utóhatása ennek a helyzetnek, hogy Eckhardt 1938-ban megjelent *A francia szellem* című reprezentatív monográfiájában hivatkozik Kiss Árpád *Irodalmi bergsonizmus* című kötetére (amelyen formailag nem volt feltüntetve a „doktori disszertáció” meghatározás). (Kiss Á., 1934)

A Bergson- (és Proust-) stúdiumok intenzitását tekintetbe véve kimondhatjuk, hogy Kiss Árpád sajátos és konvencióktól mentes, eredeti, sőt, kreatívnak nevezhető szellemi utat választ a maga számára. Franciául tanul a kezdetektől (a teljesség kedvéért természetesen nem hagyhatjuk említés nélkül azt sem, hogy a rendre halott és felesleges stúdiumnak beállított latin tanulmányok után teszi ezt), hogy megértse Bergsont (és Proustot, aki a kor reprezentatív írója az ő szemében is), de Bergsont (és Proustot is) intenzíven tanulmányozza, hogy javítsa francia tudását. Egy kissé sem lebecsülve a germanista stúdiumok sokszoros jelentőségét szellemi fejlődése számára, ez a stúdium szellemi fejlődésének valódi alapja, amiről azonban már az alapvető önmeghatározások és a visszaemlékezés konkrét szövegei szerint is világos,

hogy gondolkodásának tudatos kiépítéséről van szó (mint idéztük: „átgondoltam az életet a filozófusok olvasása közben”).

Általánosabban kifejezve: Kiss Árpád az elképzelhető legnagyobb mértékben, egyszerre önvészélyes bátorsággal és némi könnyelműséggel<sup>3</sup> állította stúdiumait ön-maga keresése és intellektuális felépítése szolgálatába. *Bergsonnal filozófiailag meg akarta érteni az életet, ezért megtanult franciául, hogy Bergsonnal maradéktalanul megérthesse az életet.* De az önkeresés mozzanata még ezzel sem záródott le. Ez a kettősség ugyanis mindvégig az írói önkeresés célrendszerében bontakozott ki. Ebben az összefüggésben Bergson (és az élet filozófiai megértése) is állomás volt Proust feldolgozásában és egy esetleg lehetséges Proust utáni irodalom létrehozásának végiggondolásában. *Konkrét* írói terveiről és elkészült műveiről Kiss Árpád sohasem tesz említést, *általánosságban* azonban többször is felvillantja az írói pályára készülődés tényét és sajátosságait (így történik ez az *Igazság költészet nélkül* hasábjain is).

Kiss Árpád Bergson számos mondatát „helyreigazítás”-ként értelmezi, a *helyes életszemlélet kimondásaként* (az ugyancsak ide tartozik, hogy az élet „törekvése-i”-nek kimondásában megnyilvánuló „helyreigazítások”, azaz, a valóság mibenlétének megfogalmazása legtöbbször közvetlen következményeket is tartalmazhat a *pedagógia* számára). Maga a „helyreigazítás” fogalma is látható bizonyítéka annak, hogy milyen párhuzamosan éli át az olvasó (Kiss Árpád) a szerzővel (Bergson) annak gondolatait, mert e fogalommal is egyszerűen beiktatja a filozófus gondolatát saját gondolatai közé, hogy így találjon választ az adott problémára.

Bergson számos tézisként is megfogalmazott gondolata így Kiss Árpád valóságos pedagógiai elméletének a mélyén is ott munkált (azt már egy-egy adott gondolat karaktere szabta meg, hogy ez a megalapozó viszony mennyire válik nyelvíleg is érzékelhetővé). Az egyik ilyen visszatérő gondolat az életben párhuzamosan futó lehetőségek ténye és az azok között esedékessé váló kikerülhetetlen választás. (Kiss Á., 1999. 188. o.) Kiemelést érdemel talán a „terv” és az „élet fejlődése”-nek szembeállítása is (Kiss Árpád parafrázálja Bergson): „*A terv... lezárja a jövőt, amelynek előre megrajzolja a formáját. Ezzel ellentétben az élet fejlődése előtt a jövő kapui tárva-nyitva maradnak. Olyan teremtési folyamat ez, amely vég nélkül folytatódik egy kezdeti mozdulat erejénél fogva. Ez a mozdulat teremti meg a szerves világ egységét, termékeny, végtelenül gazdag egységet, amely fölötté van mindannak, amelyet bármilyen intelligencia előre megálmodhatna...*” (Kiss Á., 1999. 189. o.)

Az *Irodalmi bergsonizmus* Maurice Barrès, Romain Rolland, Charles Péguy, V. E. Psichari, Paul Claudel, André Suarès és főként Marcel Proust költői-írói életművének elemzésében mutatja fel a Bergson-értelmezés egyes változatait, miközben nemcsak felvillantja az egyes életművek legfontosabb sajátosságait, de azokat bele is helyezi a francia társadalom legfontosabb intellektuális és politikai folyamataiba is.

Mindezzel Kiss Árpád számottevő irodalomtörténeti és művészetkritikai eredményeket is magáénak tudhat.

A *Tanulmány* alcímmel megjelenő doktori disszertáció közel egy negyede – mintegy bevezetesként – Bergson filozófiájával foglalkozik. Ez a rész a maga megírásában tartja magát választott szövegösszefüggéséhez (azaz összefoglalja azt az életművet, amelynek recepciója az értekezés tulajdonképpeni tárgya lesz), fontossága azonban ennél jóval nagyobb: ez a szövegrész tartalmazza Kiss Árpád Bergson-értelmezésének legfontosabb jegyeit.

Bergson filozófiája máig sok nehézséget jelent a filozófiatörténet-írás számára, amit még az is bonyolít, hogy sem a filozófiatörténet-írás iskolái, sem a Bergson-értelmezés változatai nem egységesek, azaz, önmagukban is plurálisak és sokszínűségük végső pályái hatalmas és egymástól távol eső értelmezési pólusok között mozoghatnak.

A bergsoni filozófia diszciplináris filozófiai értelmezésének nehézségei abból adódnak, hogy e filozófia amúgy is mellérendelő szerkezetében<sup>4</sup> sajátos módon állnak egymással szemben e filozófiai *szisztematikus* és *diszciplináris*, illetve *értelemadó*, *életvezető* elemei. E sajátos kettősség legfontosabb (bár itt nem részletezhető) okai között találjuk például azt, hogy a bergsoni filozófia szisztematikus elemei az ún. „belső tapasztalat” pozitív vizsgálatára épülnek fel (pl. emlékezet), miközben a „belső” tapasztalat nemcsak más módszertant követel meg, mint a kritikai tudományosság filozófiájának más tárgyi szférái, de ez a „belső” tapasztalat fokozatosan leértékelődik, sőt, marginálissá is válik a filozófiai megismerés számára. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk erről, hogy Bergson ismeretelméletileg komolyan veendő filozófus, akinek eredeti tárgyi szférája marginalizálódik és egyre nehezebben értékelhetővé válik a későbbi filozófiatörténet-írás számára. A másik oldalon a teremtő fejlődés, az *élan vital* nagy értelemadó narratívája megragadják a pszichológiát, a művészetet, az esztétikát, sőt, (mint Kiss Árpád is emlékeztet rá<sup>5</sup>), a politikát is,<sup>6</sup> amelynek során ez a kolosszális hatás szükségszerűen már *függetlenedik* a szisztematikus résznek a belső tapasztalatra alapozó, ám később gyorsan marginalizálódó pozitív igazságaitól.

Ezért az 1945 utáni filozófiatörténet-írás legfeljebb történetileg tudja a maga valóságos jelentőségének megfelelően értelmezni és értékelni Bergson, hiszen ekkorra már az *élan vital* nagy értelemadó narratívája is történetivé válik. Ilyen előfeltételek mellett mindig nagyon is bonyolult kérdés, *miben is áll egy Bergson-batás*, a belső tapasztalt pozitív elemzésének valamelyik eleméből vagy a teremtő fejlődés narratívájának egyes elemeiből-e, hiszen ezek korántsem járnak mindig együtt. A Bergson-értelmezések specifikus nehézségeit erőteljesen megnöveli, hogy Bergson az *élan vitalt* a psziché, sőt, a társadalom valóságos (reálkauzális) lét-alapjává teszi, ezzel filozófiailag egy evilági metafizika megalkotásának közelébe kerül, s Schopenhauer tökéletesen más megalapozású létmetafizikájának strukturális analógiájához jut el. Ebben a korban azonban Nietzsche már véget vet a Schopenhauer-i típusú evilági

metafizikának és a fentebb már egyszer említett „mellérendelési” viszonyban gondolkodik. Bergson voltaképpen Schopenhauerhez állana közelebb<sup>7</sup>, mivel azonban az ő evilági metafizikai opciója éppen a teremtő fejlődés (azaz egy örök mozgás feltevése), ezzel a paradoxonnal (a lét törvénye = az örök mozgás) mégis a nietschei mellérendelés szerkezetére emlékeztet jobban. A belső tapasztalatot egyébként a racionális diskurzus szabályai szerint generáló intuíció akkor kerül szembe a „külső” tapasztalatot feldolgozó értelemmel, amikor Bergson az intuíciót az értelem fölé emeli. Ez, mint egy helyen Kiss Árpád is említi, „antiracionalista színben” is feltűnetheti Bergson tanítását, de ha az intuíciót a „belső tapasztalat” ténybeli meghatározásaira építjük, ez a szembeállítás felszínesnek bizonyul: a racionális-irracionális szembeállítás helyére a tudatos-öntudatlan (vagy tudattalan) szembeállítás kerül.<sup>8</sup>

\* \* \*

Sikerült talán vázlatosan érzékeltetnünk, hogy valójában mennyire kevésbé egyszerű feladat valaki „bergsonizmusá”-t kutatni, hiszen ez alapulhat a belső tapasztalat szisztematikus filozófiájának valamelyik elemén, de alapulhat a teremtő fejlődés nagy, értelemadó narratíváján is (ami Bergsonnál magánál pozitív, reálkauzális alapja is a belső tapasztalatnak, ezt azonban metafizikus elemei miatt sokan nem fogadják el), de még az is előfordulhat, hogy valaki a két nagy elem *bergsoni egységét* fogadja el (érdemileg szcientista fenntartásai mellett Kiss Árpád tanulmánya is ezen az állásponton áll), de az is, hogy a két nagy összetevő valamely sajátosan a nyilvánosság előtt is Bergsonra utaló részleges mozzanatához csatlakozik.

Kiss Árpád Bergson-értelmezésének első fontos eleme a teremtő fejlődés értelmezése, amelyet úgy fogad el, hogy mind kifejtett, mind kifejtetlen formában el tudja kerülni annak lehetséges filozófiai félreértelmezéseit. *Mindez azért lehetséges, mert ez az értelmezés nem egyszerűen az „élet”, de a „mozgás” interpretációja is* (amelynek során e kettő közös metszete kerül az érdeklődés előterébe). Bergson szerint „az élet nem más, mint egy teremtően előrehaladó, folyton fejlődő mozgás”. (Kiss Á., 1999. 6. o.) Ebben a Kiss Árpád által választott kiindulópontban elsősorban *nem* az feltűnő, hogy a kijelentés az „élet”-ről szól (ami állandóan változó, újra- és újrafogalmazott formulák formájában a történetileg változó fizikalista vagy „mechanikus” filozófiai alapképletek állandó alternatívája), *de az, hogy a mozgásról szól.* Kiss Árpád ezzel az újkori európai filozófia egyik leglényegesebb pontjára tapint rá.

Az újkori evilági filozófiának az a meghatározó kiindulópontja, hogy a filozófia nyelvének *szemantikáját legitimálja*, egyes tartalmait *verifikálhatóvá* tegye. Nos, a szemantika legitimációja és a verifikáció processzusa nem fér(t) össze a mozgás problematikájának filozófiai alapulvételével, hiába próbálták nagy filozófiává emelni a mozgást *Leibniztől Hegelen át Virilio-ig* annyian.<sup>9</sup> Az „élet”-en keresztül tehát a „mozgás” a fő filozófiai téma itt, ez bővíti el Kiss Árpádot is, miközben természetesen azt sem tarthatjuk véletlennek, hogy a „mozgás” még Bergson világhírének er-

nyője alatt is csak az „élet” vagy esetleg a „tudattalan” vonatkozásában tudott erőre kapni a filozófiai diskurzusban. Nyilvánvalóan a filozófia történetének ebben a fejezetében sem arról volt szó, hogy a filozófusok ne ismerték volna fel a „mozgás” filozófiai jelenségét, de – s ezt még nem mondtuk ki teljes határozottsággal: *belyesen* – ők sem függetleníthették magukat a filozófiai nyelv szemantikájának legitimálása alól.

Bergson és Kiss Árpád értelmezésének ez a sarokpontja. A belső tapasztalat diskurzivitásából rekonstruálható „mozgás” filozófiai komolyan vétele, ami sajnálatos módon sokszor megmarad a közelebről meg nem határozott intuíció, az ösztön vagy az „élet”-tel kapcsolatos sok meghatározatlanság megfogalmazásának szintjén. Kiss Árpád tételesen ezt így fogalmazza meg: *„Ami különösen képtelenné teszi az értelmet az élet folyásának megismerésére, az az értelemnek az a sajátja, hogy állandóan stabilra (!), állóra (!) irányított, hogy a mozgást a maga lényegében nem tudja felfogni. Sőt tisztán utilitáris célból félrevezet, megcsal a mozgás lényegét illetően és az egy aktust jelentő mozgás helyett a megtett út mérhető távolságát helyettesíti be.”*<sup>10</sup>

Innen nézve már az is világosabb lehet, hogy a mozgás/élet bergsoni kettőssége nem lehet alkalmatlan akár egy pedagógiai gondolatrendszer legmélyebb alapjainak lerakására sem. *Más szóval, a teremtő fejlődés nem csak egy a belső tapasztalatot integráló, nehezen vagy egyáltalán nem verifikálható filozófia, nem is csak egy humanista vízió az ember önfejlődéséről és szabadságáról (Kiss Árpád kedves szava ebben az időben az „emberi felszabadulás”), de olyan bátor kísérlet, ami ismét be akarja emelni a mozgás alapjelenségét és alapvalóságát a szisztematikus filozófia sáncai közé.* Így például az ösztön felfogásában sem csak az élettel kapcsolatos valamilyen meghatározatlanság meghatározása a lényeges, de az abban rejlő dinamikus elem, azaz: a mozgás.

A mozgás középponti szerepe jelenik meg a *tartam* (durée) fogalmában is (ez – logikus módon – Kiss Árpád *második* témája Bergson értelmezésében). Ki kell emelnünk, hogy ebből az aktuális perspektívából látható legjobban a mozgás/dinamika középponti helyzete ebben a filozófiában, *hiszen a tartam szimpla felvétele is értelmetlen lenne az állandó mozgás és változás alap-feltételrendszerének alapzata nélkül.* A tartam elemzését az *intuíció, az emlékezet* („Lélektanilag az emlékezet jelent meg egész új beállításban...”) (Kiss Á., 1999. 8. o.), majd a *tudattalan*<sup>11</sup> analízise követi.

Mai szemmel már igen nehéz rekonstruálni a bergsoni filozófiai eddig elemzett részleteinek hihetetlenül erőteljes *felszabadító* hatását, ami a mindvégig egzisztenciálisan gondolkodó Kiss Árpádra sem tévesztette el hatását. E felszabadító hatás egyik nagy területe a szisztematikus filozófia szűkösnek értelmezett kiszélesítése volt (Kiss Á., 1999. 9. o.) (bár természetesen az érvényes, a saját szemantikáját igazolni képes filozófia szűkösségéről elterjedő nézetek mindenkor nagyon be tudták csapni a filozófiához közeledő érdeklődőt), de elsöprő erővel jelentkezett a teremtő fej-



lődésben rejlő szabadság-potencia a *szabad akarat* összefüggésében is: „*A folyton előnyomuló valóságos idő minden kauzalitást és finalizmust kizár... elvben teljes szabadságban fejlődik az egyén és az egész emberiség szabadon halad a fejlődésnek általa választott útján...*”<sup>12</sup>

Bergson-képét a fiatal Kiss Árpád az evolucionizmus jelzőjének vindikálásával is kiegészíti (Kiss Á., 1934. 10. o.), amelyet elválaszt a „keresztény Isten” elfogadásának lehetőségétől (Kiss Á., 1934. 10. o.).

A mozgás filozófiájának különleges és kitüntetett hordozója az élet, az élet (természeti, egyéni és társadalmi) sajátos törvényeknek engedelmessé spontán és szabad teremtő fejlődéssel alapozza meg azt a világot, amelynek jelenségvilágát megismerhetjük. Az egyén Bergson segítségével betekinthez ebbe az egyébként tudatlannak megmaradó világba és spontánul átadhatja magát a benne mozgó *èlan vital* bölcsességének... Így fogalmazhatnánk meg Kiss Árpád egzisztenciális bergsonizmusát, amelyet természetesen a kutatás pozitívizmusa és a társadalomban élő ember pragmatizmusa egészít ki kerek egészé.

## IRODALOM

Kiss Árpád (1999): *Igazság költészet nélkül*. Teleki Alapítvány, Budapest.

Kiss Árpád írta és kiadta (1934): *Irodalmi bergsonizmus*. Tanulmány. Balassagyarmat.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> L. még: „*Túlment nemcsak a tárgy batárainak elmosódottsága miatt, de munkamódszerem miatt is, amely nem engedte meg, hogy olyan könnyítéseket vezessen be, mint a hozzáférhető szövegek magyar fordításban való tanulmányozása, idegen segítség igénybevétele. Nem tudtam másra támaszkodni, mint magamra, nem éreztem eredetinek azt a szöveget, amit nem saját nyelvén olvastam.*” Uo.
- <sup>2</sup> Az egyetemek és a magyar társadalom mai helyzetében egyébként – e történet analógiájára – egyáltalán nem tartanánk reménytelen ötletnek, ha lehetőségessé válna egy-egy idegen nyelv egyetemi szakként való elvégzése úgy, hogy a beiratkozó hallgató kezdetben egyáltalán nem, vagy csak hiányosan ismeri az adott nyelvet. A kimenet valódi tudásgyarapodást jelentene és erősítene meg.
- <sup>3</sup> „Mindennapi elfoglaltságom nem a jövő tudóséhoz hasonlított, hanem a kültelki világfi életmódjához igazodott, aki meg nem állapítható időben olvas is.” *Igazság költészet nélkül*, 175. o.
- <sup>4</sup> L. Kiss Endre (2005): *Friedrich Nietzsche filozófiája*. Életreform és kritizmus között. Gondolat, Budapest.
- <sup>5</sup> „A tudatalatti életnek éppen az emlékezés által történt bizonyítása, mely művészeti szempontból is óriási jelentőségű, hiszen új területet ad az író megfigyelő szemei elé..” (*Irodalmi bergsonizmus*, 9.)
- <sup>6</sup> „*Bergson működése... olyan korban indul meg, mely a maga sivárságával szinte példátlan egy*

olyan nemzet történetében, mint a francia. Az 1870-es év, a vele és utána jövő csapások és vereségek már egy szellemileg beteg és ezen betegség tudatában élő nemzetet értek. Megállás vagy inkább lefelé baladás észlelhető mindenben és egy hangulat, mely a szellemi élet minden megnyilvánulására a pesszimizmus és a lemondás bélyegét ütötte...” (Uo. 11.) – A következő évtizedben Bergson olyan filozófusként jelenik meg, aki bekapcsolódik „a szellemi élet megfiatalításába” (13). – Aligha hagyhatjuk említetlenül, hogy Kiss Árpád bergsonizmusa aligha jellemezhető másként Magyarország huszas éveit sem.

- <sup>7</sup> Kiss Árpád parafrázisában ez *evilági metafizika, mint lehetséges filozófiai szerkezet*, így jelenik meg: „*Valami ősi lendítő, megindító erőt belyez a teremtés elé... , amely filozófiájának nem egy részében szinte úgy jelenik meg... mint a teremtő idő...*” (Uo. 10.)
- <sup>8</sup> Kiss Árpád: „...*az értelemnek és intuíciónak Bergson által közismertté tett viszonya sok tekintetben felmenti őt hasonló vádak alól.*” *L. Irodalmi bergsonizmus*, 5.
- <sup>9</sup> Mivel ez a felismerés nem triviális, hivatkozunk a következő tanulmányra: Endre Kiss, *Über die Funktionen der Semantik als gemeinsamer Hintergrund zwischen Phänomenologie und Postmoderne.* in: *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Philosophica. Philosophica – Aesthetica* 29. Philosophica VI. – 2005. Olomouc, 2006. 263-276. o.
- <sup>10</sup> *Irodalmi bergsonizmus*, 6. o. – Megjegyzendő, hogy sajátos gondolataink támadhatnak innen kiindulva a minőségbiztosításra felépített pedagógia értelmére nézve is...
- <sup>11</sup> Kiss Árpád, akit ekkor bizonyosan jobban érdekeltek a bergsoni filozófiai esztétikai és művészetelméleti következményei, mint a pedagógiaiak, a következő kapcsolatot állapítja itt meg: „A tudattalan életnek éppen az emlékezés által történt bizonyítása (...), művészeti szempontból is óriási jelentőségű, hiszen egészen új területet ad az idői megfigyelő szeméi elé...” (Uo. 9. o.). – Napjainkból visszapiillantva nem érdektelen megállapítani, hogy a tudattalannal foglalkozó hatalmas szellemi és tudományos-kutatási területek szinte már teljesen a freudi pszichoanalízist tekintik saját ős-képüknek, Bergson e területről szinte teljesen kiszorult, pedig sokáig (elsősorban 1914-18-ig) nagy versenyben állt a bécsi mesterrel.
- <sup>12</sup> Ugyanerről az *Igazság költészet nélkülben*, 9. o.: „*Mi volt a közös a két filozófusban (Bergsonban és Feuerbach-ban volt szó – K.E.)? ... a felszabadulás (!) a múlt öröksége a kor és jelen korlatai közül; a kitarító, életre szóló keresés, az igaznak vagy igaznak vélt ernyedetlen szolgálata. Röviden a lényeglátás, az önkéntes alárendelés, a becsületesség abban, amit és ahogy közkinccsé tesznek.*” (*Igazság költészet nélkül*. 171. o.)

# KISS ÁRPÁD EMLÉKÉV, 2007

Dokumentumok (közlemények, sajtóhírek)

*KISS ENDRE*

## A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG KÖZLEMÉNYE A KISS ÁRPÁD EMLÉKBIZOTTSÁG MEGALAKULÁSÁRÓL

*Árpád Kiss – jubilee year, 2007. Documents (publications, press releases). – The author publishes the contents of programmes and events held and publications published to commemorate the centennial of the birth of the outstanding educational scholar of the Hungarian progressive pedagogy and public education politician (1907-1979).*

2007. január 9-én a Magyar Pedagógiai Társaságban létrejött a Kiss Árpád Emlékbizottság. Az emlékbizottság célja: Kiss Árpád születésének centenáriumi évében az életmű eleven örökségére irányítani a figyelmet, fokozni az igényes neveléstörténeti érdeklődést a 20. század második felének történései iránt, egybefűzni azokat a műhelyeket, közösségeket, településeket, melyek összefüggenek a jeles pedagógus-előd munkásságával.

A Kiss Árpád Emlékév január 24-én 10 órai kezdettel az Újbudai Pedagógiai Szolgáltató Központban sorra kerülő sajtótájékoztatóval veszi kezdetét. Itt mutatkozik be az Emlékbizottság. Báthory Zoltán méltatja Kiss Árpád pedagógiai jelentőségét, szó esik az év rendezvényeiről, átadják az Új Pedagógiai Szemle „Az Év cikke” díjait, meghirdetik az V. debreceni Kiss Árpád Emlékkonferenciát, bemutatják a IV. konferenciáról készült tanulmánykötetet. A sajtótájékoztató nyilvános, érdeklődőket várunk.

Februárban a balassagyarmati Balassi gimnáziumban Mikonya György tart nyílt órát Kiss Árpád és kora címmel.

Tavasszal a Fasori gimnázium ad helyet emlékülésnek, itt a házigazdák méltatják a jeles *alma mater* pedagógiáját, hagyományait és jelenét, majd Kiss Árpád egykori munkatársai emlékeznek az OPI-ban töltött évtizedekre, végül egy harmadik blokkban az Országos Pedagógiai Intézet utolsó, nyolcvanas évekbeli korszakát méltatják-elemzik a megszólalók.

Áprilisban a XI. kerületi önkormányzat és más támogatók segítségével kerül sor emléktábla-avatásra a Bercsényi utcai ház falán.

Májusban a Magyar Pedagógiai Társaság ünnepi küldöttgyűlésén Kiss Árpádról, az egykori elnökről, és a civil szervezet 40 év előtti újjászervezéséről esik szó.

Szeptember végén a hagyományos debreceni konferencián a programba illesztve lesz szó Kiss Árpádról, illetve a hagyatékhoz tartozó egyéb témakörökben tartanak előadásokat, lehetőséget teremtve doktoranduszoknak, pedagógia szakosoknak

fellépésre, akár a helyi Kiss Árpád-emlékszoba forrásainak elemző feldolgozására is. Felvetődött a fiatal előadók pályázati ösztönzése és támogatása is.

Novemberben a balassagyarmati Balassi gimnázium és a Kiss Árpád Általános Iskola közösen szervez konferenciát – kitekintve a Palócföld pedagógiai hagyományaira az elmúlt évszázadból, illetve a jövő kihívásaira. (Arany János program stb.)

Az Emlékbizottság az év tapasztalatai alapján dönt arról, hogy a pedagógiai társaságban asszociált közösségként együtt marad-e.

Kérjük az emlékeztető olvasóit, nyilatkozzanak: feltüntethető-e nevük az Emlékbizottság tagjaként. A jelen voltak a maguk nevében erre felhatalmazást adtak. (Ádám György, Báthory Zoltán, Benő Kálmán, Csillag Ferenc, Csonka Csabáné, Golnhofer Erzsébet, Gyurcsó Gyuláné, Imre Éva, Jeney Lajos, Kerekes Béla és Mária, Kiss Endre, Loránd Ferenc, Mikonya György, Ollé János, Szabó Imre, Tibay András, Tölgyesi József, Trencsényi László. Kifejezte csatlakozási szándékát Kelemen Elemér, Donáth Péter, Kozma Tamás, Tomana Györgyi. Hiller István miniszter hivatalból Szüdi Jánost delegálta. Az emlékeztetőt készítette: Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke

2007. január 12.

## A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG KÖZLEMÉNYE

2007-ben a neveléstudomány interdiszciplináris gondolkodásban elkötelezett szakmai csoportjai és szakemberei a közoktatás megannyi aktuális és fontos kihívására adandó válaszok keresése mellett alkalmat találtak arra, hogy a példaadó szakember, Kiss Árpád születésének centenáriuma előtt tisztelegjenek. A Magyar Pedagógiai Társaság a hagyományörzést és a modernizációt egységben képviselő kivételesen nagy múltú civil szervezet. 2007-ben emlékezik meg újjáalakulásának 40. évfordulójáról. Nem véletlen egybeesés az, hogy ebben a 40 év előtti szakmai-társadalmi aktusban is fellelheti Kiss Árpád „szelleműjait”. A Magyar Pedagógiai Társaság alkalmas keret arra, hogy (a Debreceni Egyetemen hagyományosan két évente sorra kerülő Emlékkonferencia programját is figyelembe véve) lehetőséget teremtsen Kiss Árpád szellemi örökségének méltatására, nemkülönben – e feladattól elválaszthatatlanul – az 1945 utáni magyar nevelésügy még feltáratlan vagy aktuális tudományos viták kereszttüzeiben álló kérdéseiről diskurzus kezdeményezésére és lefolytatására.

Az MPT eddig is működtetett olyan szervezeti egységeket (munkacsoportokat, munkabizottságokat), melyek tevékenységét a nevelésügy egy-egy nagy hatású alakja határozza meg. Szervesen illeszkedik ebbe a tradícióba és szervezetbe a Kiss Árpád Emlékbizottság létrehozása.

Az Emlékbizottság tagjai a neveléstudomány, a pedagógia, nemkülönben a nevelésügy nyilvánossági csatornáinak jeles képviselői, köztük Kiss Árpád egykori munkatársai, az MPT aktivistái, a Debreceni Egyetem vezető oktatói, Balassagyarmat és Újbuda (az életút fontos állomásainak) közéleti szereplői.

Az Emlékbizottság az Újbudai Pedagógiai Szolgáltató Központban 2007. január 24-én mutatkozott meg szélesebb nyilvánosság előtt. Báthory Zoltán professzor méltatta a jeles előd életútjának és szellemi hagyatékának tanulságait, majd szó esett az emlékév eseményeiről. Ezek szerint áprilisban a Fasori gimnázium vendéglátásában esik majd szó – a jeles alma mater bemutatkozása mellett – arról a korszakról, amikor a Fasor és a Bajza utca sarkán az Országos Pedagógiai Intézet állt és működött a maga értékelésre, mérlegállításra méltó módján. Kiss Árpád Bercsényi utcai lakásának falán emléktábla örökíti meg emlékét – avatás áprilisban. Az MPT májusi küldöttgyűlése a szakma civil szerveződéseinek jelentőségét vizsgálja majd az újalakulás 40. évfordulója tükrében. Szeptember 28-án kezdődik az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia, amely a szaktudomány interdiszciplináris művelőit hívja az oktatásügy „eredménytelenségei” feletti konzíliumra. (Buda András konferenciatiikár a sajtótájékoztatón mutatta be a IV. konferencia kötetét.) Novemberben a balassagyarmati Kiss Árpád Általános Iskola és a Balassi gimnázium hívja azokat, akik a „görbeország”, a Palócföld oktatásügyének 100 évére kíváncsiak.

A rendezvény meleg színfoltja volt az a díjátadás, melyen az Új Pedagógiai Szemle, a nagy hagyományú szakfolyóirat szerkesztőbizottsága – és Majzik Lászlónénak, a legendás szerkesztőnek a családja – köszöntötte a 2006. „Év cikkének” kitüntetettjét, Bárdossy Ildikó pécsi egyetemi docens asszonyt.

2008. január 27.

## KISS ÁRPÁD-EMLÉKÉV – PROGRAMOK

Budapest, 2007. január 24., szerda (MTI) Kiss Árpád-emlékévvé nyilvánította a 2007-es esztendőt a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT); a pedagógusra több tudományos tanácskozáson emlékeznek az év folyamán - hangzott el a programokat ismertető szerdai budapesti sajtótájékoztatón. Trencsényi László, az MPT ügyvezető elnöke elmondta: a programokat emlékbizottság koordinálja, amely januárban alakult. A tervek szerint áprilisban a fasori evangélikus gimnáziumban tartanak tudományos ülést, majd májusban az MPT jubileumi ünnepi közgyűlésén idézik fel a pedagógus életútját.

Szeptemberben a Debreceni Tudományegyetem ad otthont az V. Kiss Árpád Emlékkonferenciának. A tanácskozáson szó lesz a tanárképzés kereteiről és tartalmáról, az oktatás-nevelés eredményességének rejtett hibaforrásairól, a romaoktatás problémáiról. Kiss Árpád születésnapjához kapcsolódva emléktáblát is avatnak az év során a fővárosban s Balassagyarmaton, a nevét viselő intézményben szintén konferencián emlékeznek meg róla.

Kiss Árpád nem csak pedagógus volt, hanem társadalompedagógus. Egyike azoknak, akik azt gondolták, hogy jó iskolában jó pedagógiával jó társadalmat lehet teremteni - méltatta Báthory Zoltán korábbi közoktatási államtitkár a pedagógust. Az

oktatáspolitikus szerint, ha Kiss Árpád ma is élne, biztosan lelkesedne az Európai Unióért és a kétszintű érettségiért, de kevésbé örülne a kulcskompetenciáknak és a nemzeti alaptantervnek, s nem lenne elégedett a közoktatási reform állapotával.

Kiss Árpád 1907-ben született Csernátfalun. A neveléstudós, közoktatás-politikus a Pázmány Péter Tudományegyetemen szerzett diplomát, tanított Balassagyarmaton, Debrecenben. Dolgozott a Pedagógiai Tudományos Intézetben, fontos szerepe volt az 1945-ben létrehozott általános iskolakoncepciója kialakításában, az iskolákban a teljesítménymérés és objektív értékelés módszerének kidolgozásában. 1979-ben hunyt el Budapesten.

## A KISS ÁRPÁD EMLÉKBIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE

A Kiss Árpád Emlékév következő eseménye április 14-én a Városligeti Fasor 17-21-ben kerül sorra. Kiss Árpád, a 20. század második fele meghatározó pedagógusa és neveléstudósa születésének centenáriumi éve alkalmat ad arra, hogy szakmai összefüggéssel tisztelegjünk az ünnepelt egykori munkahelye, alkotóműhelye, az egykori Országos Pedagógiai Intézet emléke előtt, elősegítsük annak az igényes mérlegnek a szükséges megvonását, amely számot vet a Kiss Árpád személye által megtisztelt háttérrel, s a jeles személyiség működése után következő – alig elemzett – korszakkal. A fontos épületben – mint ismeretes –, korábban a legendás Fasori gimnázium működött, s 1990 óta ismét ennek az alma maternek a helye. A tisztelgés tehát egyúttal a hely szellemének is szól.

## A FASORI EMLÉKÜLÉS PROGRAMJA

2007. április 14. szombat, 10-14 óra

Ódor László igazgató: Köszöntő – a „fasori hagyományok” élnek

Kádárné Fülöp Judit főtanácsos: Egy műhelyben Kiss Árpáddal

Szabó László Tamás egyetemi tanár: Emlékeim Kiss Árpádról

Veres András irodalomtörténész: A tankönyvháborúról évtizedek múltán

Mihály Ottó oktatáskutató: Fordulat - reform - OPI: nyolcvanas évek

A konferenciához kapcsolódik: emléktábla-avatás Kiss Árpád egykori dolgozószobája falán

Budapest-Fasori Evangélikus Gimnázium

Kiss Árpád Emlékbizottság - Magyar Pedagógiai Társaság

## KÖZLEMÉNY A FASORI EMLÉKÜLÉSRŐL

*Oktatás-émlékév. Konferencia Kiss Árpád pedagógus emlékére*

Budapest, 2007. április 14., szombat (MTI) - Kiss Árpád pedagógus, neveléstudós igazságos, becsületos volt, integrálni tudta azt, amit ma tudásmenedzsmentnek hív-

nak – hangsúlyozta Kádárné Fülöp Judit főtanácsos szombaton Budapesten, a Kiss Árpád-emlékév alkalmából tartott konferencián. Kiss Árpád úgy vezette az Országos Pedagógiai Intézet Didaktikai Tanszékét, hogy abból „ki tudott nőni egy teljesítmény-mérési, értékelési kultúra”.

Mihály Ottó oktatáskutató szerint az 1980-as évek meghatározó időszak volt a pedagógiában. „Az innovációs boom” idején minden olyan dolog megváltozott a pedagógiában, ami a társadalom más területein csak a 90-es években kezdődött el – fogalmazott a kutató. Emlékeztetett arra, hogy ekkor érlelődött meg a Nemzeti alaptanterv gondolata. 1985-ben alkották meg az új oktatási törvényt, amely már nem ideologikus alapokra épült, hanem szakmai önállóságot adott az iskoláknak, megszüntette a szakfelügyeletet, létrehozta a tanácsadói rendszert, lehetővé tette, hogy az iskolák önmaguk határozzák meg tevékenységüket. Autonómia, decentralizáció, önállóság tekintetében új pedagógiai helyzet alakult ki az 1980-as években – összegezte gondolatait Mihály Ottó.

## LEVÉL A KISS ÁRPÁD-EMLEKTÁBLA ÜGYÉBEN

*A XI. kerületi Önkormányzat Vezetőinek és Képviselő-testületének*

*Hölgyeim és Uraim,*

*Kiss Árpád, a magyar pedagógiai tudományosság kimagasló elméleti tudósa és elkötelezett gyakorlati szakember 2007-ben töltené be 100 éves születésnapját.*

*Kiss Árpád tudományos emlékezetének fenntartásában egyként érdekelt a Magyar Pedagógiai Társaság (amelynek elnöke volt), az MTA Pedagógiai Bizottsága (amelynek kiválóságai között Kiss Árpád nem egy tanítványa is dolgozik), a Debreceni Egyetem Pedagógiai Intézete (amely Emlékszobát és Archívumot rendezett be Kiss Árpád hagyatékának őrzésére és a kutatók előtti megnyitására) és a család képviselői.*

*(...)*

*Kiss Árpád a negyvenes évek eleje óta a XI. kerület, szűkebben Lágymányos lakója volt. Először (1961-ig) a Lágymányosi utca 21/a alatt lakott, ahol drámai körülmények között sikerült egy számára kitöltött francia nyelvű igazolás felmutatásával kitessekélnie a pincéből a szovjet katonákat. 1961-től a Bercsényi utca 12 alá költözött családjával, mely utcát mind a mai napig nem annyira Kiss Árpád, mint az akkori Illés együttes koncertjei tettek Budapest-szerte ismertté.*

*A fentebb felsorolt és Kiss Árpád tudományos emlékezetének fenntartásában egyként érdekelt intézmények nevében azzal a kéréssel fordulunk a XI. kerületi Önkormányzathoz, hogy engedélyezze, s ha lehet, támogassa is, hogy emléktáblát helyezzünk el a Bercsényi utca 12-es számú házon, amelyben 1961-től élete végéig (1979) lakott és dolgozott.*

(...)

*Nagyon örülnénk, ha kérésünk meghallgatásra találna.*

*Nagyrabecsüléssel és barátsággal,*

*Trencsényi László*

*Kiss Endre*

*(2006. szeptember 15.)*

## MEGHÍVÓ ÜNNEPÉLYES EMLÉKTÁBLA-AVATÁSRA

*MEGHÍVÓ*

*ünnepélyes emléktábla-avatásra*

Kiss Árpád,

a kiemelkedő tudós és pedagógus születésének

100. évfordulóját ünneplő Emlékév jelentős eseményeként emléktáblát lepleznek le tisztelői egykori lakóházának falán.

Tisztelettel és örömmel hívjuk meg Önt

az ünnepi eseményre *2007. szeptember 13-án, csütörtökön 16 órára*

a Budapest, XI. kerület Bercsényi u. 12. számú ház elé.

Köszöntőt mond:

Görög András, a XI. kerületi Oktatási és Informatikai Bizottság elnöke

Megemlékezést tart:

Báthory Zoltán, a Kiss Árpád Emlékbizottság elnöke

Ollé János, ELTE Neveléstudományi Intézet

Közreműködnek a Weiner Leó Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola tanulói.

Magyar Pedagógiai Társaság

Kiss Árpád Emlékbizottság

Újbudai Pedagógiai Intézet

Újbudai Önkormányzat

## KÖZLEMÉNY AZ EMLÉKTÁBLA-AVATÁSRÓL

*Felavatták Kiss Árpád tudós és pedagógus emléktábláját Budapesten*

udapest, 2007. szeptember 13., csütörtök (MTI) - Felavatták születésének centenáriumán Kiss Árpádnak, a magyar nevelésügyi és pedagógiai kutatás kiemelkedő képviselőjének emléktábláját csütörtökön Budapesten, egykori lakóházának falán, a XI. kerületi Bercsényi utca 12. szám alatt. Nem állandó reformokra van szükség, hanem folyamatos korszerűsítésre, és a XI. kerületben - ennek a Kiss Árpád-i gondo-



latnak a jegyében – erre törekednek az oktatásban – mondta köszöntőjében Görög András, a városrész oktatási és informatikai bizottságának elnöke.

Ritka, hogy a neveléstudomány egy képviselője is emléktáblát kap valahol – mutatott rá Báthory Zoltán, a Kiss Árpád Emlékbizottság elnöke, egyetemi tanár, aki egykori mestere európaiságát, modernitás iránti elkötelezettségét hangsúlyozta megemlékezésében. Kiss Árpád aktív tudós volt, aki gondolatainak megvalósítását is fontosnak tartotta egy barátságtalan korban – mondta az emlékbizottság elnöke.

Az egykori tudós, pedagógus alakját idézve Báthory Zoltán úgy vélte, hogy Kiss Árpád nagyon lelkesedne a nemzetközi és a hazai oktatási felmérésekért, ugyanakkor nem lenne elégedett az oktatási reformmal, több kutatást és fejlesztést követelne.

Ollé János, az ELTE Neveléstudományi Intézetének munkatársa a Műveltség és iskola című kötet szerzőjének komplex szemléletmódját emelte ki, s mint mondta, ha nem tudnánk, hogy ki írta, akkor legalább két-három embernek tulajdonítanánk ezt a munkát.

Az emléktáblát Újbuda önkormányzata, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Kiss Árpád Emlékbizottság, az Újbudai Pedagógiai Intézet képviselői és a család képviselője koszorúzták meg.

A Magyar Pedagógiai Társaság a 2007-es esztendőt Kiss Árpád-émlékévvé nyilvánította. Szeptemberben a debreceni tudományegyetem ad otthont az V. Kiss Árpád-émlékkonferenciának. A tanácskozáson szó lesz a tanárképzés kereteiről és tartalmáról, az oktatás-nevelés eredményességének rejtett hibaforrásairól, a romaoktatás problémáiról. Kiss Árpád születésnapjához kapcsolódva Balassagyarmaton, a nevét viselő intézményben szintén konferencián emlékeznek meg a tudós pedagógusról.

MTI 2007. szeptember 13., csütörtök 18:16

## AZ V. KISS ÁRPÁD-KONFERENCIA

Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai  
(V. Kiss Árpád Emlékkonferencia)

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszéke és a Magyar Pedagógiai Társaság 2007 szeptember 28-29-én Debrecenben rendezi meg az *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai* (V. Kiss Árpád Emlékkonferencia) elnevezésű tudományos tanácskozását.

A Kiss Árpád születésének 100. évfordulóján megrendezésre kerülő konferencia az 1999-ben útjára bocsátott konferenciasorozat alapgondolatát folytatja. Azt szeretnék elérni, hogy az idei rendezvény – folytatva a hagyományokat –, Kiss Árpád (egyben kiváló kortársai és az egész történelmi korszak) szellemi hagyatékát, „egy euró-

pai értelemben művelt és fogant pedagógiá”-t, a neveléstudomány lehetőleg teljes interdiszciplináris kapcsolatrendszerébe ágyazva ápolja.

A 2005-ös, IV. emlékkonferencia az oktatás *finanszírozását* állította érdeklődésnek középpontjába, hiszen a finanszírozás elsőrendű – de nem egyedüli – meghatározója az oktatási-nevelési folyamat sikerének vagy esetleges eredménytelenségének.

A globalizáció, a posztindusztrializmus és a társadalmi esélyegyenlőtlenségeket kiegyenlíteni hivatott változó szerepű állam új társadalmi közeget teremtettek, sőt teremtenek. Ebben a közegben az oktatás és nevelés *esetleges hiányosságainak* egy sor új, „finomabb” összetevője is lehetséges: a társadalmi szerepek, társadalmi médiumok új mozzanatai, a szereplők új érdekviszonyai, a megfogalmazott elvárások esetlegesen valóságszegény jellege, a hosszú, de sokszor már a középtávú stratégiák hiánya és sorolhatnánk még tovább is az okokat. Nem szabad figyelmen kívül hagyni azt sem, hogy az oktatás piacáért folytatott elsősorban *gazdasági*, s csak jóval kisebb mértékben *szakmai* indíttatású harc napjainkban már az országhatárokat túllépve nemzetközi dimenziókat öltött. Ennek a bonyolult, soktényezős helyzetnek az oktatás eredményességére fókuszáló elemzésére hívjuk fel előadóinkat.

A konferencia tervezett szekciói:

1. Az Európai Unió oktatásügye az eredményesség fókuszában
2. Az oktatáspolitikai szerepe az oktatás eredményességében vagy eredménytelenségében
3. Az oktatás rejtett hibaforrásai
4. Irányzatok és elméletek a mai pedagógiában
5. A pedagógiai és a rokon tudományok. Módszerek és módszertanok
6. A tanárképzés keretei és tartalmi
7. Teljesítmény az oktatásban
8. A tanítás művészete és technikája
9. Összehasonlító pedagógia
10. Multikulturális társadalom és oktatás. Oktatás(ügy) és kisebbségek
11. A civiltársadalom és az oktatás(ügy), civiltársadalom és eredményesség
12. A pedagógiai tudomány és oktatásügy története. Debreceni Iskolák a pedagógiában
13. Kiss Árpád pedagógiája

A konferencia előadásait, az eddigi Kiss Árpád-emlékkonferenciák során követett eljáráshoz hasonlóan, ismét összefoglaló kötetben szeretnénk megjelentetni. Az előző konferencia gyűjteményes kötete 2006 december végén megjelent.

Debrecen – Budapest, 2007. január vége

Báthory Zoltán, a tudományok doktora, MTA Pedagógiai Bizottsága  
 Buda András, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék  
 Kiss Endre, a tudományok doktora, ELTE - KJF  
 Kozma Tamás, a tudományok doktora, Debreceni Egyetem Neveléstudományi  
 Tanszék

Trencsényi László, ELTE, Magyar Pedagógiai Társaság

*Rendezők:*

*Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete*

*Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság*

*DAB Neveléstudományi Munkabizottság*

*Magyar Pedagógiai Társaság*

*Program*

## KÖZLEMÉNY AZ V. KISS ÁRPÁD-EMLEKKONFERENCIÁRÓL

Kiss Árpád-emlékkonferencia Debrecenben

Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai címmel kezdődött meg az V. Kiss Árpád-emlékkonferencia pénteken a Debreceni Akadémiai Bizottság (DAB) székházában.

A jeles pedagógus az idén lenne 100 esztendő.

Kiss Endre, az ELTE professzora, Kiss Árpád fia a tanácskozást megelőzően az MTI-nek elmondta: édesapja 1938 és 1944 között tanított a helyi egyetem gyakorló gimnáziumában, ahol egyébként az egyetem neves professzorai is oktattak.

A debreceni gimnáziumból került Kiss Árpád Budapestre az Oktatási Minisztériumba, majd 1945 után az Országos Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatója volt, azé a tanácsé, amelynek az igazgatói posztját Szent-Györgyi Albert töltötte be. Kiss Endre elmondta azt is, hogy 1997-ben került a Debreceni Egyetemhez Kiss Árpád könyvtára és kéziratos hagyatéka, amit emlékszobában helyeztek el. Ekkor rendezték meg az első fórum jellegű emlékkonferenciát, amin a kutatók mellett a kutatás iránt érdeklődő pedagógusok is részt vettek. Már akkor is, s azóta is jelentős érdeklődés mutatkozott a konferencia iránt. Kiderült ugyanis, hogy az ilyen jellegű tudományos, de az alkotó pedagógusokat is integráló fórumra szükség van.

Az idei kétnapos tanácskozáson mintegy 100 előadás hangzik el. A tanácskozás kiemelt témája az eredményesség akadályai köré csoportosul, vagyis azt járják körbe a kutatók és a pedagógusok, mi akadályozza az eredményeket, azt, hogy több, különösen sikeres tanuló kerüljön ki az iskolákból.

Az V. Kiss Árpád-konferencia – amelyet a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, a DAB Neveléstudományi Munkabizottsága és a Magyar Pedagógiai Társaság rendezett, szombaton fejeződik be Debrecenben.

## KÖZLEMÉNY A BALASSAGYARMATI KISS ÁRPÁD-MEGEMLEKEZÉSÉRŐL

Kiss Árpád neveléstudósra emlékeztek Balassagyarmaton csütörtökön születésének századik évfordulóján; az országos emlékév keretében rendezett emléknapon a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) főtitkára, valamint a tudós fia azt a közeget is felidézte, amelyben Kiss Árpád nemzedéke dolgozott.

Kiss Árpádnak meghatározó szerepe volt az 1945 utáni években az általános iskolák tanterveinek kidolgozásában, az iskolai teljesítmények mérésének és értékelésének elterjesztésében, objektívvé tételében. Kiemelkedő részt vállalt a magyar neveléstudomány nemzetközi kapcsolatainak megteremtésében. 1974 és 1979 között a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke volt.

Tanári pályáját Balassagyarmaton kezdte 1932-ben, a Nógrád megyei városban általános iskola viseli a nevét.

Kiss Endre filozófus, Kiss Árpád fia előadásában azt fejtette ki, hogy nagyon magas kulturális szintű fiatal értelmiség kötelezte el magát az iskolák mellett az 1920-as, 30-as évektől, őket nevezte „abszolút pedagógusoknak”, akik egyben tudósok, filozófusok és gyakorlati emberek voltak. Ebbe a pedagógiai elitbe sorolta többek között Faragó Lászlót, Ravasz Jánost, Vajda György Mihályt, Prohászka Lajost, Szabolcsi Miklóst. Hozzátette: Kiss Árpád 1956 után egyedül maradt ebből a nemzedékből.

A szabadság és felelősség kulcsszavak kapcsán Trencsényi László, a MPT főtitkára egy anekdotával példázta a korabeli körülményeket, amit a Nógrád megyei pataki általános iskolából hozott magával, ahol pedagógusként dolgozott az 1970-es években. Elmondta: 1972-ben megjelent keménykötésben egy közoktatási pártfartározat, benne ezzel a mondattal, hogy „fokozni kell iskoláink világában a demokratizmust”. Patakon ennek szellemében „a diákönkormányzásnak olyan elemeit tudták kikísérletezni, ahol megjelent a szabadság és a felelősség a diákok életében is”, de Trencsényi Lászlónak emiatt raportra kellett mennie az iskolaigazgatóhoz, akinek a kötetében viszont az a mondat volt aláhúzva: „az iskolában rendnek kell lennie”.

## FELKÉRÉS A FILOZÓFIAI VITAKÖR MEGEMLEKEZÉSÉHEZ

A Filozófiai Vitakör tudományos egyesület örömmel emlékezne meg a kiváló tanárról, Kiss Árpádról, születésének centenáriumán (...). Tisztelettel felkérem, hogy egyesületünket szíveskedjék megtisztelni egy Kiss Árpádról tartandó előadással. Felkéresem remélt elfogadásában bízva, a Kiss Árpád-emlékülést törzshelyünkön, a Magyar Állami Földtani Intézetben tartanánk meg 2007. november 23.-án, pénteken 17 órai kezdettel. Természetesen, ha ez az időpont nem felene meg Önnek, készek vagyunk egy másik időpont kitzűzésére.

## FÜLSZÖVEG KERESKES BÉLÁNÉ „IN MEMORIAM KISS ÁRPÁD” CÍMŰ, 2008-BAN MEGJELENT KÖNYVÉHEZ

Kerekes BÉláné különlegesen szép könyve különleges könyv. Pedagógiai *ars poetica* zavarba ejtően sok szempontból is. *Ars poeticája* annak a pedagógiai gyakorlatnak, amit egyszerűen tanításnak nevezünk, egy olyan tanárnőé, aki egyszerűen és rögtön, további áttételekre nem várva akarja felhasználni a tanítás egy forradalmának egyik állomását a hétköznapiakban. De *ars poeticája* egy tanári csoportnak is (akkor még nem ismerték a *community* lefegyverző fogalmát) a programozott oktatás sokat ígérő elveinek a valóságba való átültetésében (e csoport egyik tagja Kiss Árpádné volt). De közvetetten *ars poeticája* Kiss Árpádnak is, akinek műhelyéből a kötet alapelvei kiindultak, hogy eljussanak a Bercsényi utcából a XI. kerület számos általános iskolájába. De a könyv egy tanítvány (*Makovecz* Benjámint) *ars poeticája* is, aki már jóval a Kiss Árpád Emlékév előtt kivételesen szép kötetet tervezett a tanítási programok számára. Végül *ars poeticája* e kötet a *Kiss Árpád Emlékévé*nek is, bizonyítván, hogy szerencsés körülmények között az emlékezet meg tudja találni az emlékezés tárgyával kapcsolatos értékeket.

### MEGHÍVÓ A KISS ÁRPÁD EMLÉKBIZOTTSÁG ZÁRÓÜLÉSÉRE

Mint arról korábban az MPT web-oldalán ([www.pedagogia-online.hu/mpt](http://www.pedagogia-online.hu/mpt)) beszámoltunk: gazdag ősszel zártuk az évet. A tartalmas tavaszi fasori találkozó óta felállíthattuk az emléktáblát a Bercsényi utcai ház falán. A debreceni emlékkonferencián fontos előadások hangzottak el: készül a kötet. Balassagyarmaton a házigazdák kiemelkedően figyelmes vendéglátásában emlékezhetünk a Balassi Bálint Gimnáziumban, s a Kiss Árpád Általános Iskola pedagógusaival együtt szoríthatunk Tibay igazgató úr felépüléséért. Nyomdába adás előtt áll Kerekes BÉláné különleges munkája, egy innováció-rekonstrukció a hetvenes évekből. Mária asszony tanítványai végeztek áldozatos munkát. Az eseményeket a pedagógiai sajtó is követte.

A Kiss Árpád Emlékbizottság kifejezte egyetértő csatlakozását a VII. Nevelésügyi Kongresszushoz ([www.nk7.hu](http://www.nk7.hu)).

És 2008?

Döntenünk kell együtt arról, folytatjuk-e a munkát. Kínálkozik az elhatározás: a XX. századi értelmiségtörténet összefüggéseinek keresése, vitatása, kutatása. Ennek jegyében az ülésen Kiss Endre kezdeményez vitaindítójával beszélgetést az „abszolút pedagógusok” nagy nemzedékéről.

A tervekészítés jegyében várjuk az ülésre.

Az Emlékbizottság (Munkabizottság?) szervezői

## EMLÉKEZTETŐ A KISS ÁRPÁD EMLÉKBIZOTTSÁG 2008. MÁRCIUS 19-IKI ZÁRÓ- ÜLÉSÉRŐL, A KISS ÁRPÁD MŰHELYNEK E NAPON MEGTARTOTT ALAKULÓ ÜLÉSÉRŐL

Jelen voltak: Báthory Zoltán, Kelemen Elemér, Kerekes Béláné, Lányi Katalin, Csonka Csabáné, Barkó Endre, Tomana Györgyi, Kovács Máté, Mikonya György, Kiss Endre és Trencsényi László.

Trencsényi László és Kiss Endre számot adtak az Emlékév záróeseményeiről, elismeréssel adóztak a balassagyarmatiak hűségének, akik nehéz helyzetben is vállalták a tervezett programot, s igényesen, emelkedett hangulatban teljesítették is azt. Ezúton kívántak a résztvevők jó egészségét Tibay András igazgató úrnak.

Az év csak a kalendáriumban zárult le: a közeli hetekben fontos eseményre kerül sor. Kerekes Béláné In memoriam Kiss Árpád című CD-mellékletes tanulmánykötete bemutatójára (a jelenlévők a CD-t megtekinthették). Kifejezték köszönetüket a támogatóknak: OKM, Újbuda Önkormányzata, az Újbudai Pedagógiai Szolgáltató Központ munkatársainak, a Kerekesné-tanítványoknak, elsősorban Makovecz Benjáminnak, akinek közreműködésével készül a kötet.

Kiss Endre balassagyarmati előadásából idézte fel az „abszolút pedagógus” modelljét, a XX. század jellegzetes értelmiségi alakját, aki más értelmiségi mesterségben is kiemelkedőt alkotott, de pályája szükségszerűen a minőségi pedagógia képviselőjéig „sodródott” – ide több állítmány is illelnek –, a „gályapadból laboratórium” modellje mellett ennek fordítottja, s megannyi fontos „mutációja” is létezik. Az előterjesztés szerint e személyiségek pályájának megidézése, feltárása lehetne méltó „második pillére” egy Kiss Árpád nevét választó pedagógiai társasági műhely tevékenységének (az első pillér az életmű gondozása, egy kritikai kiadás kezdeményezése-előkészítése).

Szóba került Golnhofer Erzsébet két év előtti debreceni előadása a Nemzeti Tudományos Tanács „kérdőívéről”, a MPT kiadásában készülő „Elbeszélések az elmúlt fél évszázad magyarországi felnőttoktatásának történetéből” című kötet is, mint „forrás”, „tárgyalási alap”.

Óvatos tervezéssel a tavaszi könyvbemutatót, önkéntes felajánlásokból táplálkozó felolvasó ülést a nyár beálltáig, a Nevelésügyi Kongresszuson a vállalt örökség képviselőjét képzeltük el a megalakuló új szervezet idej lépéseinek.

2009 januárjában pedig a Kiss Endre elkészítette és még vitatandó, nem kis rész nőalakokkal kiegészítendő névsor alapján tartanánk tudományos konferenciát.

A Kiss Árpád Műhely megalakult, kéri a bejegyzését az MPT szakosztályai közé. A szakosztály emblematikus elnöki szerepkörét Báthory Zoltán professzor vállalja, Kiss Endre és Trencsényi László – egyelőre – szervezői „minőségben” látják el a műhely megszervezését. Csatlakozók jelentkezését várjuk. Az MPT vezetői kollégiumában a Műhelyt Trencsényi László, a szakmai kollégiumban pedig az elnök, Báthory Zoltán képviseli.

2008. március 20.

# GRÓF TISZA ISTVÁN KAPCSOLATA TANÁRÁVAL, GÉRESI KÁLMÁNNAL

HORÁNSZKY NÁNDOR

**Count István Tisza's relation with his teacher Kálmán Géresi.** – *The author studies how Kálmán Géresi, one-time family tutor influenced the later Prime Minister István Tisza and to what extent such relationship influenced Tisza's personality and their later relationship.*

*The author studied the effect of personal relations by showing the evolution of personal features of the teacher and student, later the statesman and his former teacher. To demonstrate it, the author researched their correspondence and related press materials and threw light on the intimate and close relationship of an aristocrat and a higher secondary school teacher.*

*Gróf Tisza István* születése (1861. április 22.) örömteli esemény volt a Tisza családban. *Török Pál* püspök keresztelte meg őt a pesti Kálvin téri református templomban. Keresztelésének napja (május 6.) szinte egybeesett rokonának, *Teleki László* öngyilkosságának időpontjával (május 8.). Senki sem gondolhatta, hogy az újszülöttre is mily küzdelmes élet vár, s hogy a sors órá is tragikus véget mér. Tisza korán megnyilvánuló kiváló képességei, eszessége, erkölcsi világgépe ígéretes pálya kiinduló pontjára engedtek következtetni.

Az alábbiakban ezt szeretnénk érzékeltetni, amikor bepillantást engedünk az ifjú Tisza tanulmányaiba, érlelődő, majd érett gondolkodásába, egyes jellemző megnyilvánulásaiba egykori tanára *Géresi Kálmán* (1841-1921) emlékezéseinek felidézésével és a hálás tanítvány néhány hozzá intézett levelének bemutatásával.

Írásunknak nem célja Tisza pályájának politikai elemzése, nemhogy megítélése. Szándékunk inkább az, hogy képet adjunk az ifjú Tisza tanulmányainak színhelyeiről, a tanult tárgyról, a tanár és diák viszonyáról, a diákéletről, egy a pályája kezdetén álló ember gondolkodásáról, a bontakozó pálya és személyisége néhány megnyilvánulásáról. Ugyanakkor a nagyhatású pedagógus Géresi szerepével és megszilárdult véleményével is megismerkedhetünk, nem beszélve a korszínező részletekről.

## ÉLETRAJZI ADATOK

Géresi Kálmán<sup>1</sup> 1864-1868 között a pesti Református Főgimnázium tanára volt. Ezután öt éven át, 1873-ig tanította a magánúton tanuló Tisza Istvánt Geszten, a családi birtokon, ahol lakott is. Az ezt követő, 1873/74-es tanévben, majd 1895-ben Oroszországban (Moszkvában és Szentpéterváron) volt tanulmányúton.<sup>2</sup> 1874-től 1896-ig a Debreceni Református Kollégium magyar nyelv és irodalom tanára és könyvtárának felügyelője.<sup>3</sup> A latin és a görög mellett franciául, németül és oroszul is beszélt. 1896-1919 között tankerületi főigazgatóként működött. Géresi éle-

te diákként és tanárként is Debrecenhez kötődött. Ezért tevékeny részt vevője volt Debrecen kulturális életének, a református tanügynek. A Tiszántúli Református Tanáregyesületnek<sup>4</sup> elnöke (1882-1896)<sup>5</sup>. Éltetője a Csokonai-kultusznak. A Csokonai-Kör alelnöke, majd elnöke (1890-1921).<sup>6</sup>

Óriási tudása ellenére nem volt kiterjedt irodalmi munkássága.<sup>7</sup> *„Ami keveset írt, az maradandó érték”* – írja munkáiról egyik méltatója.<sup>8</sup> Másik méltatója e viszonylag kis számú publikációnak az okát a következőkben véli megtalálni. *„Nem képességein múlt, hogy neve a tudományos világban feledésbe merült, hanem kényelmességén, passzivitásán, mely egy nagy tudományos életmű megalkotásával járó állandó munkára, erőfeszítésre képtelenné tette. Mohó tudásvágya rengeteg ismeretet gyűjtött, de felhasználásra nem volt ambíciója; a siker és a hírnév nem vonzotta.”*... *„Így nem válhatott sem igazi íróvá, sem alkotó tudóssá.”*<sup>9</sup>

Megítélésünk szerint azonban e szigorúnak látszó megállapítás mögött részben Géresi introvertált vonásai, részben következetes etikai felfogása is meghúzódhat, mely a minél tökéletesebb színvonal elérését tűzi ki célul. Ez az igény viszont korlátozza a gyors alkotó munkát. Az állandó mérlegeléssel járó munkamenet okozza a „kényelmesség” látszatát.

Tisza István (1861-1918) tanulmányait mindvégig kitűnő eredménnyel végezte, és mindössze 20 évesen fejezte be azt. Gimnáziumi tanulmányainak első négy évét mint magántanuló, a második négy évét mint nyilvános rendes tanuló végezte a Debreceni Református Kollégiumban.<sup>10</sup> 1875. július 14-én – 14 éves korában – érettségizett.<sup>11</sup> Az 1875/76-os tanévtől a budapesti Tudományegyetem Jog- és Államtudományi Karán találjuk.<sup>12</sup> Egyetemi tanulmányait két ízben – egy-egy szemeszteren – külföldön folytatta. 1877. októberétől a berlini Friedrich Wilhelms (Humboldt) Universitát, 1879 második felében pedig Heidelbergben a Carls Ruprecht Universitát volt tanulmányai színhelye.<sup>13</sup> 1879. június 3-án Budapesten *„jogtudományi államvizsgálatot”* tesz. 1880. március 17-én az első, 1880. szeptember 20-án – 20 évesen – a második szigorlatot abszolválja.<sup>14</sup> 1881. február 26-án *„írásbeli dolgozatának elfogadtatása után tudorrá avatott”*.

## SZEMÉLYES KAPCSOLATOK ÉS HATÁSOK

Miután a tanár életpályájával és a tanítvány tanulmányainak folyásával röviden megismerkedtünk, próbáljunk e kapcsolat személyes jellegéhez levelezésük révén is közelebb kerülni.

Géresi a nagy felkészültségű és műveltségű tanárok közé tartozott, de távol állt tőle bárminemű kérkedés. Nem szerette az ünnepeltetést, nem volt hiú ember. Méltatói mind kiemelik, hogy sohasem élt vissza Tiszával való kapcsolatával. Csupán két Tisza-levél utal arra, hogy közbenjárt érte. Az egyik levélben arról tájékoztatja Géresit, hogy egy alapítvány gondnokságába a megüresedett helyre ajánlja be.<sup>15</sup> A másikkban arra kéri egykori tanárát a Jankovich Béla kultuszminiszterrel folytatott



beszélgetés alapján, hogy szolgáljon tovább.<sup>16</sup> Elhárítja az MTA levelező tagságát, a királyi tanácsosi címet „*A kálvinista puritánságának aligba volt jellegzetesebb képviselője az utolsó félszázadban nála*” – írja Géresi halálakor *Ady Lajos*.<sup>17</sup> A politikában Deák Ferenc volt a példaképe. Nem szerette a „*kossuthiaskodókat*”, a törpe epigonokat.<sup>18</sup> Annak ellenére, hogy jó szónok volt, óvakodott a „*frázisoktól, szóvirágoktól*”.<sup>19</sup>

Az, hogy Géresi tárgyi tudása, református szellemisége, kárpátaljai születése, politikai irányultsága és egyéniségének fent említett – korántsem maradéktalanul felsorolt – tulajdonságai mennyiben hatottak az erdélyi gyökerekkel rendelkező Tisza emberi kvalitásainak alakulására, vagy alaptulajdonságai mennyiben tették őt befogadóbbá Géresi eszméi, tulajdonságai iránt, erre nehéz egyértelmű választ adni, miképpen arra is, hogy e protestáns vonulat, szellemiség miképpen befolyásolta a magyar történelmet.

Mindenesetre tény, hogy mindkettőjük Deák Ferenc híve volt, és Tisza mindhaláláig a dualizmus rendíthetetlen védelmezője maradt. Személyiségük vonásai: a kötelességek maradéktalan teljesítése, a népszerűség kerülése, a cirkalmaktól mentes szónoki képesség, a predestinációnak szinte a fatalizmusig menő elfogadása olyan azonosnak tekinthető vonások, melyek lehetővé tették egy életre szóló barátság kialakulását közöttük. Tiszának nevelője iránti hálája a megbecsülésben fejeződött ki, amely egyúttal az emberi értékek előtti főhajtás is volt. A leendő államférfi különféle ügyekben sokszor kérte ki volt tanára véleményét. Így joggal mondhatjuk, hogy Géresinek része volt Tisza jellemének csiszolásában, netán egyes tulajdonságainak megerősítésében.

Ugyanakkor a két személyiség eltérő vonásai is vonzhatták, de legalábbis kiegészíthették egymást. Vagyis egyrészt a visszahúzódás, másrészt a mindig utat törő határozott véleménynyilvánítás, a politikától való távolságtartás és az aktív politikai élet, a derűs alkat és az elhivatottság komolysága, esetenként komorsága, a mérlegelés lehetősége és a politika megkövetelte gyors reakciók. Ezek a tulajdonságok mind jelzik egyfelől Géresi introvertált személyiségét, másrészt Tisza ettől eltérő, impulzív karakterét, s természetesen pályájuk gyökeresen más irányát. Ebből is következik, hogy a tanár és diák viszony nem mindennapi megközelítéséről beszélhetünk.

(Itt kell még megemlítenünk Tisza másik, nem kevésbé értékes tanárát – aki németországi útjára elkísérte –, a szintén debreceni *Nagy Ferencet*.<sup>20</sup>)

Géresi hamar felismerte Tisza átlagot messze meghaladó intelligenciáját, tehetségét, s más egyéb olyan tulajdonságát, amelyek őt már ifjúkorában is jellemezték. Ezek közé tartoztak a határozottság, következetesség, céltudatosság, kitartás, éles logikai készség, gyors felfogóképesség, igényesség.

## GÉRESI VÉLEMÉNYE TISZÁRÓL

Az alábbiakban felidézzük azt a címzés nélküli levelet, amelyben *Bernolák Nándor*<sup>21</sup> (1880-1951) egykori miniszter beszámol Géresivel folytatott beszélgetéséről. Megemlíti, hogy az öreg Géresi „*valóságos rajongással*” beszélt Tisza István „*nagy egyéniségéről*”.<sup>22</sup> „*Gymnasiumi tanulmányai idején – mondja Géresi –, különös érdeklődést tanúsított Tisza a komolyabb irodalom iránt. Nagyon szerette Arany János költészetét; olvassatta Széchenyi István munkáit. Később behatóan foglalkozott történelmi, nemzetgazdasági és pénzügyi kérdésekkel.*”

Külföldi összeköttetése igen kiterjedt volt. „*Angolul és németül sokat levelezett; franciául kevesebbet. Bismarckkal is váltott leveleket.*”

Igazi nagy – az európai szakirodalom teljességét is maradéktalanul tartalmazó – könyvtár Tisza Kálmánnál, az atyai házban „*nem volt. Tisza István angol útjának behatása alatt, e hiányt panaszolta is. Géresi tanácsára később*” megvették a „*veszprémi alispán*”<sup>23</sup> „*nagyon értékes és sokoldalú könyvtárát*”. A Tisza-család könyvtárának gyarapodásáról különben igen alapos kutatás nyomán *Czeplédi László* számol be.<sup>24</sup> E munkában Géresi is szerepel, mint ajándékozó.<sup>25</sup>

„*Tisza István alaptermészete mindig igen komoly volt. Barátai körében azonban nagyon felmelegedett és szívesen elmulatott. Így különösen katonai szolgálatának ideje alatt, amikor a Sturm und Drang korszakát élte. Ekkor gyakrabban szórakozott el a maga társaságában cigányzene mellett.*

*Egyébként nagyon fegyelmezett életet élt. Sokszor elmondta, hogy a középkoriak „contricio cordis”-át ki kell egészíteni „contricio corporis”-szal (a szív gyötrelmeit a test gyötrelmeivel). Legyen az ember feltétlen úr a testén. Maga valósággal gyötörte is azt. Reggelenként 3-4 órakor kelt. Egész napokat kocsin vagy lovon töltött. Éjszakákat utazott, s közvetlenül azután egész napon át dolgozott.*

*Nagybátyja, gróf Tisza Lajos „benne látta már gyermekkorában a család nagyobbra vivőjét. Tisza Istvánt kora ifjúságától különösen két dolog érdekelte: a gazdálkodás és a politika. Kitűnő, szakértő gazda volt. Sok gondot, időt, fáradságot fordított atyja gazdaságára. Minden hajnalban belovagolta a birtokot. Délutánonként pedig a családdal együtt kikocsizott”.*

A politikai pályára húszéves korától készült. Szerette „*ballgatni édesatyjának emelkedett társalgását*”. Fiatalabb éveiben Géresi iparkodott Tiszát visszatartani a „*politikába avatkozástól*”.

„*Tisza István már kora ifjúságától szentül hitt a magyar nép józan erejében. Szeretett mozogni a nép között. Foglalkozott a geszti parasztok ügyes-bajos dolgaival. Messze vidékről is felkeresték tanácsért és segítségért. Az egyszerű emberek ügyeit – bármennyi dolga is volt – mindig lelkiismeretesen elintézte s személyesen levelezett is velük.*”

Említette még Géresi – írja Bernolák –, hogy „*Tisza István már 15 éves korában erős vonzalmat érzett későbbi felesége (unokatestvére) iránt, és tőle soha egy pil-*

*lanatra sem tántorodott el. Korán óhajtott nőül venni, de szülei nem engedték. Nem is akarták, hogy 24 éves koráig Magyarországon legyen. Ekkor tartózkodott leghuzamosabban Angliában, amelynek társadalmi élete különös hatást gyakorolt rá.”* A házasságra 1885-ben került sor, ami igazolja a levélíráskor már 80 éves Géresi emlékeit.

## A LEVELEZÉS TÉMÁI

Tisza levelei Géresihez. Érdekes ezt az eddig ismeretlen dokumentumot *kiegészíteni Tisza István azon ifjúkori leveleiből* vett néhány adalékkal, amelyek tanárához fűzött kapcsolatát érintik, de rávilágítanak Tisza alakulóra, de sok tekintetben már érett gondolkodására, hiszen akkor húszéves sem volt még.

Tisza egyetemi tanulmányai alatt, külföldi útjai során éppúgy, mint magas pozíciói idején is állandóan tartotta mentorával, Géresivel a bensőséges kapcsolatot, szóban is, levelezésben is.<sup>26</sup> Az 1872-1912 közötti időből kilenc levelét ismerjük. A többi leveléről közvetett utalásokat találunk. Ez idő szerint több levélről nincs tudomásunk. Tisza 1877-1880 között – külföldi jogi és közgazdasági tanulmányai alatt – több hosszabb levélben is bőszesen beszámol gondolatairól, élményeiről és határozott véleményéről, a német egyetemeken uralkodó állapotokról, tanulmányainak irányultságáról. Mindez Tiszának, a hálás tanítványnak arra a tulajdonságára vall, hogy tanárát nemcsak megbecsülte, tisztelte, hanem gondolatait is megosztotta vele, tudósította őt a németországi közhangulatról, sőt olykor tanácsát is kikérte. Ugyanakkor feltárul Tisza megannyi jellemzője tulajdonsága.

A berlini egyetemre kerüléséről némi ironikus humorral így számol be tanárának: *„Mint bizonyosan tudja már Géresi úr, óhajtásom teljesülni Berlinbe jöveletemet illetőleg, s octóber 25-ödikén, 'vir juvenis ornatissimus Stephanus Tisza' felcsapott német studensnek. A legjobb miniszteri rendeletnek értelmében kivihető volt kijöveletem úgy, hogy az itt töltött idő a rendes quadrienniumba beszámoltassék. Az általam most hallgatott államtudományokból államvizsgát úgy sem szándéksom tenni, tekintettel a doctoratusra; csakis ezt kell kimutatnom, hogy egynehány tantárgyat hallgassam, ezek legnagyobb részét előadják itt, amit pedig csak Magyarországon adnak elő, azt a negyedik évben a jogi államvizsgára készülve fogom pótolhatni. Azon tantárgyak közül, amelyre itt be vagyok írva, csakis azokat hallgatom, amelyek közelebbről érdekelnek, így pl. az egyházjog hallgatását ki kell mutatnom azért, hogy otthon (!) doctoratust tehessek. [...] Bebatóbban csak a nemzetgazdasággal, pénzügytannal és politikával foglalkozom.”*<sup>27</sup>

Az apja – Tisza Kálmán – által felkínált lehetőségek közül *Heidelbergbe* megy tanulmányai folytatására. Megkaptam *„apám tudósítását, hogy egy német egyetemen fogom a téli félévet eltölteni. . . Én Heidelberget választottam, ahol éppen a politikát és a nemzetgazdaságtant igen jónevű tanárok adják elő. . . Nagy befo-*

lyással volt elhatározásomra az is, amit az itt [levő] tanár és studens között létező patriarchális viszonyról hallottam”.<sup>28</sup>

Ottani német tanáiraól minden elfogódottság nélkül, néhány szóval rajzol karakterisztikus képet, s meglepő határozottsággal.

Egyik német professzoráról<sup>29</sup> (Treitschke) ezt írja: „borzasztó *sophista*” a porosz politika „igen ügyes dicsőítője”, a „sültporosz *burschok kedvence*”<sup>30</sup>. A másik tanárról<sup>31</sup> (Bluntschli) árnyaltabb véleménnyel írja, hogy „*roppant flegmával beszél, a formára fektetett minden gond nélkül, rövid mondatokban, melyekben sokszor*” ismétli magát, ugyanakkor érdeme, hogy a bonyolult kérdéseket világosan és egyszerűen tudja érzékeltetni.<sup>32</sup> A harmadikról<sup>33</sup> (Knies) ekképpen vélekedik: „Ő néhány könyv által tette magát ismertté, de előadásában iszonyú konfuzus és bőbeszédű. Roppant szórakozott embernek látszik, sokszor elveszti az összefüggést, alig tud egy mondatot befejezni úgy, hogy bús 'nun'-nal s más hasonló kifejezéssel spékeli tele. Szóval előadásai csaknem élvezhetetlenek és a tartalom dolgában is igen szegények.”<sup>34</sup> – Végül „Igen élvezetes szórakozást nyújtanak [...] a Lessingről szóló órák” Fischertől,<sup>35</sup> melyek „a legnagyobb igényeket is kielégítik”.<sup>36</sup>

Értékelő megjegyzései mellett ráérez tanárainak nem szimpatikus vonásaira is. „A legtöbb komoly munkát adnak nekem Wagner előadásai (nemzetgazd., pénzügytan). Ez a jó úr melleleg megjegyezve nagy magyarfaló, de a tudománya terén mind nagyobb nevet küzd ki magának (még csak 40-45 éves).”<sup>37</sup>

Tanárainak könyvei (Johann Caspar *Bluntschli*, Adolph *Wagner*<sup>38</sup>, Rudolf *Gneist*<sup>39</sup>) megtalálhatók voltak a Tisza család könyvtárában, mint Tisza érdeklődésének és lelkiismeretes tanulásának bizonyítékai.<sup>40</sup>

Jövőképe. Saját személyéről, terveiről is tájékoztatja Géresit, sokszor megvallva a kötelességérzet szükségességét, szociális érzékenységről és az önismeret fontosságáról és elszántságáról is tanúságot téve.

Nem azért ismerkedik a politikai tanulmányokkal, mintha azt a „*legbálátosabbnak*” találná, „*akár nálunk, akár másutt, hanem kötelességérzetből. 'Noblisse oblige'; annak, aki elég szerencsés helyzetben született arra, hogy mentve legyen az élete fenntartásáért vívott küzdelmeiktől, más bajával is kell egy kicsit törődnie. Hatáskörömet persze előre nem állapíthatom meg, miután csak a gyakorlati életben fogom kiismerhetni saját erőmet.*” Arról is tudósítja tanárát, hogy hazatérte után keresni fogja a „*képességeinek megfelelő*” állást „*nem nézve le a legkisebb munkát sem, s esetleg nem riadva vissza a legnebezebbtől sem*”.<sup>41</sup> Tisza mindenre nyitott, éppúgy lát lehetőséget a tudomány művelésére, mint gazdálkodásra, vagy – ami a legközelebb áll hozzá –, a politikusi pályára.

A közéletéről. A magyar kálvinizmus helyzetéről, s ahhoz való viszonyáról éppúgy volt véleménye, mint a politikai élet visszásságairól. Tisza érzékeny a magyarságot érintő megnyilvánulásokra, és érezhető a német viszonyoktól való időnkénti távolságtartása, legyen szó Németországról, amikor „*Hermann ködös, füstös, sáros pat-*

*riájáról*” ír, vagy a „sültporosz” Bursch-ról (fickós fiatalember) tesz megjegyzéseket. Terjedelmes leveleinek egyikében – magasabb, morális szemponttól vezérelve – a bécsiokról ad lehangoló, illúziótól mentes képet. *„Az t várni, hogy a Bécsben irányadó börziánerek valami egyébbre (!) is legyenek tekintettel, mint saját zsebeikre, hiú dolog [volna]. Mi[t] azoknak a birodalom s a dynastia jóléte, dicsősége egy jó Geschäft gyönyöreire mellett!”*<sup>42</sup>

A német színházat is kritikával illeti. Egy előadáson *„émelygős vígjátékot adtak elő oly rosszul, hogy azóta nem volt kedvünk Thalia templomát felkeresni”*. Leveleiből a szarkazmussal teli humor is ki-kicsendül. Mint írja, a porosz képviselőház iránt a németek *„sokkal kevesebb érdeklődéssel viseltetnek, mint Bismarck öreg kutyájának megdöglése iránt.”*<sup>43</sup>

A sajtóról. A hazai viszonyokról – távolléte ellenére – a barátok és az újságok révén jól tájékozott, legyen szó Verhovay Gyula károsnak ítélt működéséről, a függetlenségi politikáról, a közélet megnyilvánulásairól. Lesújtó képet fest Géresinek írt levelében a sajtóviszonyokról, és az újságokban leselkedő veszélyekről. Szerinte *„a mi közvéleményünk nagyon kevésbé ismeri még a sajtó, főleg a zugsajtó fegyvereit és roppant könnyen felül minden piszok egzisztenciának [...] Elsősorban apám, de mások is, mert megvetették őket, nagyon kevésre becsülték hatásukat is, úgyszólván ellenmondás nélkül hagyták éveken keresztül hirdetni a hazugságok és rágalmak egész rendszerét, s így jutottunk oda, hogy ma nagyobb bitele van”* az efféle emberek szavának, *„mint az ország első államférfiainak”*.<sup>44</sup>

A levelek tanulsága. Ezek a levélrészletek nemcsak Tisza ifjúkori gondolkodására vetnek éles fényt, hanem egyben megvillantják határozottságának elvi alapjait is. Jóllehet Géresi előbb bemutatott jellemzése a Tisza-kultusz jegyeit is magán viseli, ám ha összevetjük a hozzá intézett Tisza levelek, levélrészletek olvasása során kibontakozó személyiséggéppel, akkor a tanár véleménye lényegében az igazságot tükrözi. Rávilágítanak Tisza sokoldalúságára, érdeklődésének széles területeire, őszinte megnyilatkozásaira, vállalt véleményére, jellemzilárdságára, de könnyedebb időtöltéseire is. A későbbi államférfi értékes tulajdonságaiban ezek a levelek előképnek tekinthetők.<sup>45</sup> Megítélésünk szerint azonban érzékeltetik Tisza mindenkori elszántságát, szinte megingathatatlan véleményét is, amely politikai pályájában sok konfliktus okozója is volt.

Tisztában vagyunk azzal, hogy e dokumentumok, levélrészletek, vélemények nem csak Géresi és Tisza kapcsolatának, hanem mindkettejük életpályájának csak egy-egy szegmensét érintik. Mégis, anélkül, hogy túlértékelnénk azokat, megállapíthatjuk, hogy lehetőséget adnak arra, hogy mind a tanár, mind a politikus személyiségének megítélésében árnyaltabban közelítsük meg e kapcsolat érzelmi vonulatain túl a történelemformáló emberi tulajdonságok jelentőségét.

Géresi Kálmán Debrecen arculatának alakításában, a protestáns hagyományok erőteljes képviselőjében, műveltségének széles spektruma által nem csak a kollégi-

um szellemi horizontjának alakításában, hanem Tisza István személyiségének alakulásában is jelentős – még ha nem is meghatározó – szerepet játszott.

Tisza István, mint a dualizmus korának talán legmarkánsabb politikusa egyaránt táplálkozott a Tiszák, Telekiek családi gyökereiből, a protestáns hagyományokból, tanárainak példájából, és a reformkor szelleméből fakadóan mindenkor megalkuvás nélkül vallotta „*A baza minden előtt*” erkölcsi parancsát.

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> Géresi Kálmán (Visk, Máramaros vármegye, 1841. december 25. – Debrecen, 1921. január 23.) Géresi egyéb életrajzi adatairól és működéséről sok adattal, hangulati elemekkel. L.: Kardos Albert (1922): Géresi Kálmán. (1841-1921) In: *Tisza-évkönyv 1922*. Bp. Athenaeum. 192-215. o.; Továbbá: Kardos Albert (1942): Géresi Kálmán. (Születésének százados évfordulójára.) *Protestáns Tanügyi Szemle*, 1. sz. 40. o.
- <sup>2</sup> Géresi első oroszországi útjáról Tisza Debrecenben, 1874. február 7-én kelt leveléből is értesülünk, amiből kitetszik, hogy ezen első út kapcsán is leveleztek. (L. Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára R-1710-002) – Szentpétervári útjáról I. Géresi Kálmán levelét Tisza Istvánhoz. Dátum nélkül [1895 tele]. Lelőhely: Magyarországi Református Eghház Zsinati Levéltára 44. fond 33/a tétel
- <sup>3</sup> Könyvtári tevékenységét részletesen mutatja be Molnár Pál (1961): A Debreceni Református Főiskola nagykönyvtára Géresi Kálmán igazgatása idején. (1874-1896). In: *Könyv és Könyvtár*. Könyvtár, könyvtártudományi és bibliográfiai tanulmányok és közlemények II. Bp. Tankönyvkiadó. 99-142. o. – (A Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárának közleményei 24.)
- <sup>4</sup> Többek között elődje volt az 1902-ben alakult Országos Református Tanáregyesületnek.
- <sup>5</sup> Molnár Pál idézett munkája az 1885-1897 közötti időszakban jelöli meg az elnökség idejét.
- <sup>6</sup> Kardos Albert (1942): Géresi Kálmán. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 1. sz. 40-43. o.
- <sup>7</sup> Munkásságának kiemelkedő darabja volt: A nagykarolyi gróf Károlyi család oklevéltára. I-V. köt. Bp. 1881-1897. – Debreceni vonatkozású munkái: A kollégium és a könyvtár története (1895); A debreceni színészet története (1882, 1898). Munkásságának része volt az orosz-magyar kapcsolatok története is. Ezen kívül több cikket írt a *Századok* című és más folyóiratokba. – Munkáiról I. Molnár Pál: i. m. 138-140. o.
- <sup>8</sup> L. Kardos *Protestáns Tanügyi Szemlé*ben megjelent írását (42.)
- <sup>9</sup> Molnár Pál i. m. 107. o.
- <sup>10</sup> Akkoriban a Kollégium a Reformátusok Debreceni Főiskolája, illetve Debreceni Református Főiskola gyűjtőnéven volt ismert, ahol különböző iskolatípusok (népiskola, akadémia, középiskola /gimnázium és tanítóképző/ működtek. – A tanulókat az értesítőben (tudósítvány) először az 1873/74. tanévben nevezték meg. Ekkor Tisza István a VII. osztályban jár (68.), az 1874/75. tanévben a 60. oldalon találkozunk nevével. Mindkét helyen neve mellett a kítűnő jegy szerepel. – 1877. február 24.-én kelt az a díszes BÚCSÚ-IRAT mely arra emlékezik, hogy Tisza a Debreceni Főiskola Magyar Irodalmi Önképzőköre tevékenységében két éven át részt vett, s ígéretet tesznek

egymás emlékének megőrzésére. (Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár Kézirattár. Számozatlan Tisza-iratok 1. dob.)

- <sup>11</sup> Tanulmányi adatai a Pázmány Péter Tudományegyetem Jog- és Államtudományi Karának jegyzőkönyvi másolataiból valók. (Magántulajdon.)
- <sup>12</sup> 1878/79 első félévében választott tantárgyai: Közigazgatási jog, Magyar polgári törvénykönyv rendtartása, Ausztriai általános magánjog, Anyagi és alaki váltójog, Magyar birodalom statisztikája, Magyar pénzügyi törvényisme, Werbőczy hármaskönyve, Kisebbségi peres ügyekben eljárás. – 1878/79 második félévében választott tantárgyak: Hazai büntetőjog, Politika, Magyar magánjog, Telekkönyvi rendtartás, Büntetőjog, Törvényszéki orvostan, Kereskedelmi jog. – Sok jeles tanára közül itt csak Herczeg Mihályt, Szilágyi Dezsőt és Wekerle Sándort nevezzük meg.
- <sup>13</sup> Ebben az időszakban a berlini egyetem volt a leglátogatottabb, Heidelberg pedig a 10. helyen állt. Szögi László (2001): Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1789-1919. Bp. (Magyarországi diákok egyetemjárása az Új korban 5.) c. könyvének 697. és 5578. sz. tételei utalnak Tisza berlini és heidelbergi tanulmányainak időpontjaira és egyéb adatokra. Berlin: 1877. X. 25.-1878. VIII. 1. ; Heidelberg: 1879. XI. 15. – 1880. ? – A külföldi egyetemeken felvett tantárgyakról lásd cikkünk leírásrészleteit.
- <sup>14</sup> Az első államtudományi szigorlat tantárgyai: Magyar közjog, Egyházi jog, Politika, Bölcsészeti jog. – A második államtudományi szigorlat tárgyai: Nemzetgazdaság, Pénzügytan, Magyar és osztrák állam statisztikája, Magyar közigazgatás jog beleértve a pénzügyi jogot is.
- <sup>15</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Geszt, 1912. január 17. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 008)
- <sup>16</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Geszt, 1912. január 17. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 009) Ez Tisza utolsó fellelhető levele tanárához. Ebből nem derül ki, hogy miről van szó: tankerületi főigazgatóságáról vagy egyáltalán továbbszolgálatáról.
- <sup>17</sup> A[dy] L[ajos] (1921): Géresi Kálmán. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közöny*. 64-65. – Idézet: 65.
- <sup>18</sup> L. Kardos *Protestáns Tanügyi Szemlé*ben megjelent írását (41-42.)
- <sup>19</sup> Kardos Albert (1922): Géresi Kálmán. (1841-1921) In: *Tisza-évkönyv 1922*. Bp. 213. o.
- <sup>20</sup> Nagy Ferenc fiatalon, 1894-ben halt meg. Tisza sokra becsülte, és a tanár halála után, annak családjával élete végéig tartotta a nem konvencionális kapcsolatot. E kapcsolat jellege, németországi szerepe még bemutatásra vár.
- <sup>21</sup> Bernolák Nándor (Radvány, Zólyom m., 1880. október 2. – Bp. 1951. augusztus 8.) népjóléti miniszter a Bethlen-kormányban (1921. április 14. – 1922. június 16.), jogakadémiai, majd egyetemi tanár, a debreceni Tisza István Tudományegyetem első rektora. (A levél magántulajdonban.)
- <sup>22</sup> Géresi rövid, töredékes írását közli Tiszáról Kardos Albert (1922): Géresi Kálmánról Tisza Istvánra vonatkozó tanulmánya. In: *Tisza-évkönyv 1922*. Bp. 189-191. o.
- <sup>23</sup> Véghely Dezső (Veszprém, 1840. november 28. - Abbazia, 1897. április 2.) történész, veszprémi ügyvéd, Veszprém majd Veszprém vármegye főjegyzője (1878-), végül alispánja(1881-). Tisza Kálmán híve és közeli barátja. Fő műve közé tartozik a Hazai okmánytár I-VII. köt. – Czeglédi László munkája (A Tisza család geszti könyvtára. *Könyv és Könyvtár*, 2005. 263-287. p.) a könyv-

tár megvételét az 1900-as évek elejére teszi. (276.) – Véghely Dezső emlékezete címen (Bp. 1899) Géresi Kálmán tartott róla előadást.

- <sup>24</sup> Czeglédi László (2005): A Tisza család geszti könyvtára. *Könyv és Könyvtár*. 263-287. o.
- <sup>25</sup> Czeglédi i. m. 275. o.
- <sup>26</sup> A levelekből részleteket közöl: Szentpéteri Kun Béla (1928): Tisza István ifjúkori levelei. In: *Tisza emlékkönyv 1928*. Debrecen. 43-66. o. Részben más leveleket és részleteket közöl, de hosszabban Horánszky Lajos (1995) munkája: Tisza István és kora. Bp. 1. köt. 69-75. o. A Géresihez írt levelek java része megtalálható a Tiszántúli Református Egyházkerület és Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtárában az R 1710 jelzet alapján. (A továbbiakban rövidebben: Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára.) E köteggben összesen 9 levél található. Sajnos, ez idő szerint Géresi (válasz) levelei Tiszához – egy-két kivételtől eltekintve – nem fellelhetők, így a Magyarországi Református Egyház Zsinati Levéltárában sem.
- <sup>27</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1877. december 2-8. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 003)
- <sup>28</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Heidelberg, 1879. november 23. Horánszky i. m. 71. o.
- <sup>29</sup> Treitschke, Heinrich von (1834-1896) 1863-tól Freiburgban az államtudományok, 1866-tól Kielben a történelem professzora, 1867-től Heidelbergben tanít, a porosz akadémia tagja. A mérsékelt liberalizmus keveredett felfogásában a konzervativizmussal. M.: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert (1879)
- <sup>30</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1877. december 2-8. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 003)
- <sup>31</sup> Bluntschli, Johann Kaspar (1808-1881) 1861-től Heidelbergben, előtte Zürichben (ahol született) és Münchenben tanít. A második kamara elnöke. F. m.: Allgemeines Staatsrecht (1851-1852); Deutsche Privatrecht (1853); Deutsche Staatslehre für gebildete (1874) Lehre von modernen Staat (1875); Politik als Wissenschaft (1876)
- <sup>32</sup> Heidelberg, 1879. november 23. Kardos i. m. 58.; Horánszky i. m. 72.o.
- <sup>33</sup> Knies, Karl Gustav Adolf (1821-1898) a régi történelmi iskola képviselője. A pénz és hitel kérdéseivel foglalkozott műveiben. Heidelbergben professzor (1875-1896) F. m. Der Credit (1876-1879); Entwicklung der Geldlehre; Das Geld (1873)
- <sup>34</sup> Heidelberg, 1879. november 23. Kardos i. m. 58.; Horánszky i. m. 72. o.
- <sup>35</sup> Fischer, Kuno (1824-1907) filozófus, a jenai, majd a heidelbergi egyetem tanára (1872-?). Tiszának a tanáráról alkotott jó véleményét az említett Lessing előadások mellett kiterjedt munkássága is igazolja. Főbb művei: Lessing als Reformator der deutschen Literatur (1881); Geschichte der neueren Philosophie. Band I-VIII. (1857-1893); System der Logik und Metaphisik oder Wissenschaftslehre. Ismertek még Hegel, Kant, a neokantiánusok, illetve Schiller munkásságáról, az emberi szabadságról írt művei.
- <sup>36</sup> Heidelberg, 1879. november 23. Horánszky i. m. 72. o.
- <sup>37</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1877. december 2. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 003)
- <sup>38</sup> Wagner, Adolph (1835-1917) a nemzetgazdaságtan, a szociálpolitika, pénztan szakterületek képviselője. A porosz képviselőház keresztényszocialista párti, majd a porosz felsőház tagja. Főbb mun-



kái: Grundlegung der theoretische Volkswirtschaftslehre (1876), Grundlegung der politischen Ökonomie. (1876); Finanzwissenschaft (1877-1901)

- <sup>39</sup> Gneist, Rudolf von (1816-1895) a jogtanár, politikus. A porosz tartományi ülés baloldali centrumának képviselője. Munkássága középpontjában a jogállamiság és a közigazgatási bíráskodás álltak. M. Der Rechtsstaat (1872); Englische Verwaltungsgeschichte (1882) – Megemlíthető még itt Goldschmidt, Levin (1829-1897) a modern kereskedelmi jogtudomány megalapítójának, a berlini egyetem tanárának a kötetelmis jogról szóló könyve is (Über heutiges und römisches Obligationsrecht), melyről Tisza sajátkezű, magyarul, ceruzával írt jegyzetei megtalálhatók egy vonalas jegyzetfüzetben. Ez a füzet a Tisza család geszti könyvtárából került a Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtárának Kézirattárába. (Ms. 173/4)
- <sup>40</sup> Czeglédi i. m. 276. o. (46. lábjegyzet)
- <sup>41</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1878. február 1. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 004)
- <sup>42</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1878. február 1. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 004).
- <sup>43</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Berlin, 1877. december 2-8. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 003)
- <sup>44</sup> Tisza István levele Géresi Kálmánhoz. Heidelberg, 1880. február 3. Horánszky i.m. 74. o. – Tisza már ugyanezen év január 13-án kelt levelében foglalkozik a Verhovay-esettel és a sajtó szerepével. (Debreceni Református Kollégium Nagykönyvtára – R 1710 - 005)
- <sup>45</sup> Ezt a képet sok tekintetben jól kiegészítik Tiszának barátjához, Tóth Istvánhoz, főként németországi tanulmányai idejéből küldött számos levele, de ezekkel írásunkban nem foglalkoztunk. (L. erről: Tisza-émlékkönyv. Debrecen, 1928. 43-66. o.)

# TANÜGYI KIÁLLÍTÁS SZÉKESFEHÉRVÁROTT 1938-BAN

DEMETER ZSÓFIA

**Exhibition of education in Székesfehérvár in 1938.** – *A noteworthy pedagogical event in St. Steven (Szent István) jubilee year was the exhibition on education, at which documents and objects were exhibited to show the results of the nation's education they had witnessed since the Treaty of Trianon. This writing recalls the events of the exhibition, including memories of the participants.*

Székesfehérvár ünnepi évében, az 1938-as Szent István-évben több országos rendezvénnyel tisztelegtek a szent király emléke előtt. Ezek közül a legjelentősebbek a kihelyezett ünnepi országgyűlés (1938. augusztus 18-án), a Szent Jobb látogatása és Prohászka Ottokár püspök újratemetése (1938. június 1.), illetve a vitézavatás (1938. május 22.) voltak. Mindegyik alkalommal a város lakosságához képest hatalmas tömegek látogattak Székesfehérvárra. A vitézavatáson a környék iskolásai, cserkészei, énekkarai, leventéi vonultak föl, majd az ünnepi délutánon az újonnan épített Központi Elemi Iskolánál sorakoztak fel. Az iskolát a tankerület által rendezett Tanügyi Kiállítással nyitották meg, és hivatalosan ezen a délutánon a kormányzóné látogatásával avatták fel.

Ebben az új iskolában épült fel Hóman Bálint (1885-1951) minisztersége alatt az ezredik tanterem. A miniszter beszédében kiemelte, hogy május 15-éig négy és félmillió pengős költségvetéssel 1024 népiskolai objektumot emeltek. Az 1936-ban eltervezett 24 tantermes fehérvári iskola a Széna téren 306 ezer pengős költségvetéssel rendelkezett. Ebből 140 ezer pengő volt a Hóman Bálint által biztosított államszegély. A kiemelt juttatás magyarázata az, hogy Hóman Székesfehérvár képviselője volt 1932-től. A többi pénzt a város törzsvagyonából, illetve a szükségtelemné vált iskolák eladási árából kellett fedezni. Az iskolaépítés az egykori vásártér beépítésének folyamatába illeszkedett.

A vitézavatás délutánján a kormányzóné a püspöknél elköltött ebéd után a Széna térre tervezett Úrinők Otthona alapkövetételén és a Tanügyi Kiállítás megnyitásán vett részt. Az Úrinők Otthona ezután felépített épülete és belső berendezése is Schmidl Ferenc tervei szerint készült el, s ezzel az épülettel, valamint a gyógyíthatatlan betegek menházával ekkor bővítették ki az aggintézetet. Az alapkövetétel után a kormányzóné megnézte az új iskolában rendezett tanügyi kiállítást, és meghallgatta a Kovács Tibor által vezetett szavalókórust. Ezzel és néhány rövid beszéddel felavatták az új Szent István Központi Elemi Iskolát.

Az iskola és a tanügyi kiállítás megnyitása hetében igen gazdag programmal több tanügyi rendezvényt is szerveztek *Febérvári iskolabét* címmel. Ugyanez volt a címe a tankerület rendezvényeit összefoglaló kiadványnak is, melyet dr. Balassa Brúnó

királyi tankerületi főigazgató szerkesztett. Az iskolahét nyilvános rendezvényei előtt szakmai programokon mutatták be a kiállítást: itt tartották például a tankerületi főigazgatók, valamint a közép-, és középfokú iskolák igazgatóinak értekezletét május 8-án. A sajtóbemutató május 11-én volt.

A tanügyi kiállítás minden akkori tanulónak és pedagógusnak nagy élményt és nagyon sok izgalmat jelentett. A hatalmas kiállítást, mely az ország legnagyobb tankerületi körzetének életét fogta át, az újságíróknak már május 11-én bemutatták. Az Alkotó gyermek címet viselő teremben 21 elemi iskolából érkezett 163 alkotást láthattak. Így adott róla számot dr. Balassa Brúnó, tankerületi főigazgató, a kiállítás kezdeményezője a *Febérvári iskolahét* című kiadványban: *„A tanügyi kiállítás megalkotására az egész tankerület fogott össze, hogy az áldozatos és megértő együttműködésnek maradandó és országra szóló tanújelét adja, a tanulságoknak pedig ki nem apadó forrását tárja fel. Az új Szent István népiskola 31 termét, előcsarnokait, folyosóit és két lépcsőházát töltötte meg az a színpompás, elmés és tervszerűen készített megválogatott anyag, melyet művészi kezek rendeztek el feledhetetlen ízléses csoportokba... a tankerület iskoláiban váratlanul tartott zseb és táskavizsgálat tárgyai a tanulók fejlődési szakasza szerint csoportosítva három nagy falmezőt töltöttek meg. Vallásos, közhasznú és egyéni tárgyak szerint való csoportosításban pedig értékes lélektani eredménnyel és tanulsággal szolgáltak.”* Dr. Baróth Ernő még ma is élénken emlékszik a zsebvizsgálat termére, ahová mint cserkészt teremórnek osztották be. Nevetve mesélte nekem, hogy a „zsebekben” persze szerelmes levél is volt, még hozzá verses is. Mihályi Gyuláné, aki akkor volt képzős diák, büszkén mutatta a kiállításon való részvétele okán kapott emléklapot, mely egy lapja vesztett, háborús sérült bizonyítványában csodával határos módon maradt meg. Bándy Jánosné hat évesen látta a kiállítást, de még ma is jól emlékszik a zsebvizsgálat termére, amit ma is szenzációs ötletnek tart. A zsebmúzeum országos feltűnést keltett. Az egyik középiskola tanárai előre megbeszélve február 14-én fél kilenckor tartották a zsebvizsgálatot. Az eredmény a Szarka Géza-Láng István szerzőpárost is megihlette: *„Ime a 12 éves tanuló zseb-leltára: színes golyók, csiga, boxos skatulya, csuzli, játékpisztoly, lakat, szentkép, csavarok és a székesfehérvári tisztvi vitézi bál táncrendjének fedőlapja... Gyűjtési szenvedély cél nélkül. A serdülőkorban már megjelenik az én: a tükör, bicska, a fésű és a valódi egyiptomi álmoskönyv. A 17-18 éves ifjú zsebében meg felbukkan a más: amatőrképek egy leányról. Aztán cigaretta és körömmolló. Névjegy és iskolai puská. (Istenem, mi annak idején a mandzsettánkra írtuk az algebrai levezetéseket, de hát a mai ifjúság nem visel mandzsettát...) Néhány zsebből szentkép és rózsafüzér kerül elő és csak egyetlen egy zseb tartalmaz sajátkészítésű verset ezzel a bús címmel, hogy Eltévésztem a házsámot.”*

Az egykori szavalókórus két résztvevőjével is sikerült beszélnem. Dr. Láng Jenő még ma is tudja az akkor előadott Sajó Sándor-verset (címe: Magyaroknak lenni). Dr. Kulcsár Jánosné kitűnően emlékszik Kovács Tibor fiatal tanárra, aki igen nagy tehet-

séggel tanította be a verset: „Az iskola előtti, akkor száraz medencében állott fel a szavalókórus a leánygimnázium, a Ciszterci Gimnázium és az állami gimnázium tanulóiból. Nekünk kellett éljenezni akkor is, amikor a kiállítás megtekintése után kijöttek a miniszterek a kormányzónéval az épületből. Mi összebeszéltünk és azt skandáltuk: él-jen, szü-ne-tet! Hóman ránk mosolygott és két nap múlva megjött a rendelet, hogy adott egy nap szünetet. Olyan boldogok voltunk, hiszen azt gondoltuk, hogy ezt mi vívtuk ki!” Meg is jegyezték a diákok, hogy a miniszter „igen nagyot nőtt a szemünkben, hogy felelősségteljes tiszte mellett, a fekete díszmagyar alatt ott dobogott a diákszív is”. A tankerületi főigazgatók országos értekezlete után, 1938. május 8-án adták elő először a szavalókórus műsorát a Városháza díszudvarán, ott, ahol az a legjobban hatott. Dr. Kulcsár Jánosné szerint itt szólt igazán: „A kórust a helybeli katonazenekar festette alá Fricsay Richárd karnagy vezetésével, Liszt Ferenc második magyar rapszódijával. Kovács Tibor a városháza udvarán felállított kórust oly nagyszerű érzékkel rendezte el, hogy a remek akusztikával rendelkező falak a balk szoprán és bariton szólamok után a fiúk mély basszusát hátborzongatóan verte vissza. A hatás óriási volt.” A szavalókórus szereplését, mint az év újdonságát, Szarka Géza és Láng István könyve is többször szóba hozza: „A hangdinamikának a tartalmi mondanivalóhoz és a mű belső ritmusához való igazodása, a hangszínek művészi keverése s nem utolsó sorban maga a tömeg-hanghatás új, drámai átéleto erőt kölcsönzött a sokszor hallott költeményeknek.” A hatás az egykorú hallgatók szerint is erre épült, hiszen a három gimnázium fiatalságából válogatott kórus négyszáz tagú volt. A benne szereplők természetesen a sok gyakorlás után nem is tudták mindjárt felmérni a hatást. „Mezzoszoprán hangok kezdtek, utána jött a tenor, majd a basszus. A vers után olyan néma csönd volt, hogy azt hittük, lebögtünk. Csak pár másodperc után dörgött fel a taps.” – mesélte dr. Kulcsár Jánosné.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Baróth Ernő dr. visszaemlékezése

Kulcsár Jánosné dr. visszaemlékezése

Bándy Jánosné visszaemlékezése

Mihályi Gyuláné visszaemlékezése

Láng Jenő dr. visszaemlékezése

Dr. Balassa Brúnó szerk. (1938): *Febérvári iskolahét 1938*. Székesfehérvár. 23.

Vitéz Láng István – vitéz dr. Szarka Géza (1939): *Székesfehérvár ünnepi éve 1938*. Székesfehérvár. 119-123.

Demeter Zsófia – Gelencsér Ferenc (2002): *Örvendezz, királyi város!* Székesfehérvár Anno... 2. Székesfehérvár. 163-165.

# A TALÁLT GYERMEKEK MÚZEUMA LONDONBAN

Based on the experience gained during visits to London, the author introduces the Foundling Museum in England.

A gyermeklét, gyermekvédelem kérdései iránt érdeklődő laikusok, civilek, szakmabeliek és kutatók érdeklődésére egyaránt számot tarthat az a – mondhatni egyedülálló – londoni múzeum, amelyik egyszerre állít emléket a 18. században létrehozott és gyermekmentő otthonként működő kórháznak, a Foundling Hospital alapítóinak és támogatóinak. Egyedisége abban is rejlik, hogy nem csak korhű dokumentumgyűjtemények tárháza, de ma is működő gyermekintézmény (ha változott funkcióval is).

A Lelenc Múzeum (The Foundling Museum), vagy kicsit költőiebben: a Talált Gyermek Múzeuma London híres Bloomsbury negyedében, a Brunswick téren találja meg az érdeklődő.<sup>1</sup> Nem csak a múzeum tematikája – a 18. században alapított Lelencház (Foundling Hospital) és lakóinak története – különleges, de a látogatók azt is megtudhatják, hogyan kapcsolódik a Lelencház létrehozása, működtetése a kor olyan hírességeinek nevéhez, mint a kiváló muzsikusként, George Friderich Händel, az ismert festőművész, William Hogarth, vagy a Lelencházat megálmodó filantróp hajóskapitány, Thomas Coram.<sup>2</sup>

A történet a 18. század elejére nyúlik vissza. Az iparosodó London hirtelen a világ egyik legnagyobb városa lesz ebben az időben a szegénység, a járványok, a csecsemőhalál rettenetes mutatóival. Csak egy adat: az újszülöttek 75%-a maradt csak életben. (A lentebb bemutatott Foundling Hospital, a híres Lelencház ezt az arányt 95%-ra növelte.) Az 1720-as években az emberbarát Thomas Coram kapitány megdöbbenve látta, mennyi elhagyott gyermek él London utcáin. Világot járt hajósként és vállalkozóként megtapasztalta, hogy más városokban vannak intézmények a kietett gyermekek befogadására, míg Angliában a törvénytelen bélyege sújtja ezeket a gyermekeket. Jómaga korán átélte, mit jelenthet szülői támogatás nélkül felnőni, hiszen alig volt 4 éves, amikor édesanyját elveszítette. 11 évesen már tengerre szállt, majd kitanulva a hajóépítés és hajótervezés mesterségét, Amerikába ment szerencsét próbálni. Jó évtizednyi távollét után az 1700-as évek elején tért vissza Londonba.

A városban szegénység, nyomor, az utcákon a csavargó, a kietett gyermekek látványa fogadta. Évente közel ezer elhagyott gyermek élt a város utcáin csavarogóként, tolvajként, veszélyeknek kitéve. Coram már amerikai útján is próbált a rászorulókon segíteni, hazájába visszatérve még inkább feljűk fordult segítő szándéka. Az elhagyott gyermekeknek kívánt segíteni olyan otthont megteremtésével, ahol nem csak lakhatást és ellátást kapnak, de tanulhatnak is. Mindenekelőtt a király egyetértését kellett volna bírnia ahhoz, hogy terve megvalósításához szabad utat, szabada-

lomlevelet kaphasson, ám a király nem kívánt tárgyalni az elhagyott gyermekekről. Thomas Coramot keményebb fából faragták annál, semhogy tervét föladta volna: kerülő úton érte el célját. Hosszú évekig, majd 17 évig (!) fáradozott azon, hogy az ügynek nemes pártfogókat, támogatókat nyerjen meg hercegektől grófokon át a püspökökig. Petícióján majd 400 rangos aláírás gyűlt össze, így végül elérte, hogy 1739-ben megkapja a Lelencház létrehozásához II. Györgytől a szabadalomlevelet. Talán az időpont is üzenetértékű a gyermekjog és gyermekügyek mai pártfogóinak, hogy Thomas Coram éppen november 20-án mutatta be népes hallgatóság előtt a királyi szabadalomlevelet, ismertette a felépítendő kórház, a majdani Lelencház tervét.<sup>3</sup>

Pártfogói és barátai segítették az anyagi alapokat megteremtésében, így 1741-ben megnyithatta kapuit a Lelencház. Az ide bekerülő gyermekek, fiúk és lányok új nevük mellett ellátást, iskoláztatást, nevelést kaptak. Sorsok egyetlen mondatban. Mögötte mennyi egyedi, mégis hasonló történet! Fiú- és leánycsecsemők, akiket a viziontlátás reményében ad be az anya, akiket valamilyen egyedi jellel, amulettel, szalaggal, láncsal, gyönggyel, karkötővel vagy más csecsebecséivel, esetleg csak egy gyoicsdarabbal jelölve ad át a szülő, hogy majdan arról fölismerje, amikor érte jön. S akinek alig volt valamije, vagy szinte semmije, adott az is, ha mást nem, lyukas mogyoróhéjat. A pár hónapos babákat előbb dajkaságba adták, s 3 éves koruk után kerültek be a Lelencházba. Másként folyt a fiúk, másként a lányok nevelése. A fiúgyermekek kézműves mesterségeket tanultak, s inaskodásra adták őket, a lányokat arra készítették fel, hogy megtanulják mindazt, amivel szolgáló leányokként elszegődhetnek. A Coram-gyerekek egyenruhát viseltek, munkát tanultak. A Lelencház kiközvetítette őket munkahelyre, sorsukat nyomon követte, s ha elégedetlen volt a munkaadóval, akkor szerződést bontva visszahozta a növendéket. 21 éves korukig részesültek utógondozásban a Lelencház lakói.<sup>4</sup>

A festő Hogarth és művészbarátai képeiket, munkáikat ajánlották fel támogatásukra, így lett Anglia első nyilvános művészeti galériája a Lelencház. Hogarthról tudjuk, hogy a városiasodó, iparosodó Londonról készült szatirikus, realista, olykor drámai metszetein rendre megjelennek a nehéz sorsú, veszélynek kitétt gyerekek. Händel a ház kápolnájában koncerteket adott, ahol az otthonban élő gyerekek kórusa is fellépett, s itt mutatta be először új műve, a Messiás részleteit is.

1953-ig, a Lelencház bezárásáig 27 ezer gyermek nevelkedett itt. Napjainkban a Coram Család Alapítvány az 1989-ben létrehozott Lelenc Múzeummal együttműködve folytatja az alapító úttörő munkáját: innovatív gyermekvédő szolgáltatásokat kínálnak veszélyeztetett (gyenge, sebezhető) gyermekeknek és fiataloknak. Művészeti, zenei, kézműves és múzeumi foglalkozások gazdag kínálatát nyújtják kicsiknek és nagyobbaknak, iskolásoknak és – családbarát múzeumként – családoknak is. Az érdeklődők a Lelencház volt növendékeivel is találkozhatnak.

Az is érdekes adalék, hogy Charles Dickens, a híres, filantrópiájáról szintén neve-

zetes író is a közelben, a Blamsborry negyedben élt. A *Twist Olivér* című regény figuráihoz a Lelencházban gyűjtött adatokat.

Az egykori épület udvara ma – a Coram Család Alapítvány fenntartásában – ingyenesen igénybe vehető, igényesen megalkotott és működtetett gyermek-játszótér.<sup>5</sup>

*Makai Éva*

## JEGYZETEK

- <sup>1</sup> A tér névadójának közvetlen köze nincsen a martonvásári „halhatatlan kedveshez”. A Magyarországról érkező múzeumlátogató mégis jelképesnek tartja a két név összekerülését.
- <sup>2</sup> A keletkezéstörténetet, az alapításban közreműködő jeles triászt a neveléstörténeti, eszmetörténeti elemzők a filantrópizmus kiemelkedő alakjaiként írják le. Vö. *Lisa Zunshine* University of Kentucky: *The Spectral Hospital: Eighteenth-Century Philanthropy and the Novel*. <http://ecl.dukejournals.org/cgi/reprint/29/1/1.pdf>
- <sup>3</sup> Mint emlékezetes, 1989. november 20-án mondta ki az ENSZ Közgyűlése a Gyermek Jogairól szóló Egyezményt.
- <sup>4</sup> A gyermekek életéről, mindennapjairól I. bővebben: Cunnigham, Hugh: *The Invention of Childhood*. BBC. Books, 2006. (Megtudjuk azt is, hogy a Lelencház a kortársak szerint vállalkozásnak sem volt utolsó.) Fontos adat az is, hogy ma Thomas Coram nevét viseli a Londoni Egyetemen önálló szervezetként működő, széleskörű gyermektanulmányi kutatásokat folytató kutatási központ (Thomas Coram Research Unit; TCRU). A szervezet weboldaláról az alábbiakat tudhatjuk meg erről: „TCRU is a multidisciplinary research unit within the Institute of Education and a designated research unit of the Department of Health. The Unit was founded in 1973 by Professor Jack Tizard and has over fifty staff. Its principal function is to carry out policy-relevant research within a changing world. The focus of its research is children and young people both within and outside their families. This includes care, education, health and social service settings...” <http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=470>
- <sup>5</sup> A hálás angliai utókor ad arra, hogy a gyerekvilág számára is ismertté legyenek a jeles emberbarát-elődök. Harriet Amos és Alice Mayers dokumentumokban gazdag, de gyerekekhez szóló, illusztrációkkal is színesített képes gyerekkönyvet adott ki (*Thomas Coram, the Man Who saved Children*. The Foundling Museum. 2006.), Jamila Gavin pedig dokumentumokra épülő, értékes kalandregényt jegyzet szerzőként (*Coram Boy*. Egmont. 2004.), amely az év díjazott gyerekkönyve lett.

# AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM KIADÓI TEVÉKENYSÉGÉNEK VÁZLATOS TÖRTÉNETE

An outline of the history of publishing at the National Library and Museum for Pedagogy (Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest).

Az OPKM tevékenysége egyidős magával a könyvtárral, de az évtizedek során tartalomban, színvonalban jelentősek voltak a változások. Ennek okai rendkívül összetettek. A legkézenfekvőbbek között kell említeni a történelmi-politikai helyzetet, illetve az ebből adódó oktatáspolitikai célokat, de a vezetésben bekövetkezett változások éppúgy közrejátszottak a könyvkiadás koncepciójának alakulásában, mint a könyvtár mindenkori pénzügyi helyzete. Mindezeket befolyásolta, hogy a könyvtár a 70-es évektől 2005-ig saját nyomdával rendelkezett, s ez a pénzügyi helyzettől függetlenül is nagyobb mozgásteret biztosított a kiadások számára.

Az első időszakban elsősorban a könyvtár alaptevékenységével szorosan összefüggő munkák jelentek meg, így például aktuális oktatási-nevelési kérdésekkel foglalkozó bibliográfiák, külföldi iskolarendszereket bemutató összeállítások stb.

Mindezeket jelentőségében felülmúlja a *Magyar Pedagógiai Irodalom és a Külföldi Pedagógiai Irodalom* című periodikák. Különböző időpontban, de a számítógép megjelenésével az előbbinek papír változata szűnt meg, míg a külföldi irodalom közreadását a számítógép tette indokolatlanná. Itt kell megemlíteni, hogy a Magyar Pedagógiai Irodalom című periodika megjelenése előtti irodalom 1920-ig visszamenőleg? kötetben került kiadásra. Mindez azt jelenti, hogy 1920-tól napjainkig a hazai pedagógia irodalom hozzáférhető.

A bibliográfiai kiadványok sorában jelentős még *A magyar neveléstudomány forrásai* című összeállítás (Bp. 1993), mely a hazai bibliográfiai irodalmat tartalmazza. A kiadói tevékenységben a neveléstörténeti profil már a könyvtár történetének első időszakában is markáns volt. Elég a *Magyar pedagógusok* vagy a *Neveléstörténeti füzetek* c. sorozatra gondolni. Az előbbieken jelentek meg többek között a Kiss Árpád, Mikola Sándor, Öveges József életét és munkásságát bemutató kiadványok. A Neveléstörténeti füzetekben elsősorban neveléstörténeti konferenciákon elhangzott előadások láttak napvilágot.

Az OPKM kiadói tevékenységében jelentős helyet foglalnak el a hasonmás-kiadványok. Többségük a magyar iskola történetének 1000 éves évfordulója alkalmából került kiadásra. E téren egyedülálló a *Magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai* c. sorozat (szerkesztője Kelemen Elemér volt), melyben a pedagógia számos klasszikusának alapműve jelent meg. Értékük, jelentőségük indokolja, hogy felsoroljuk ezeket: Faragó László-Kiss Árpád: Az új nevelés kérdései (1949), Felméri La-



jos: A neveléstudomány kézikönyve (1890), Fináczy Ernő: Didaktika (1935), Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia (1937), Imre Sándor: Neveléstan (1928), Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete (1937), Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István nevelési rendszere (1932), Várkonyi D. Hildebrand: A gyermekkor lélektana (?), Waldapfel János: Közműveltség és nevelés (1938), Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba (1923). Tartalom, mennyiség és nyomdatechnikai szempontból e sorozat az OPKM kiadói tevékenységének csúcspontját jelenti.

Külön értéket jelentenek az 1980-as évek végén megjelent kötetkatalógusok. A sorozatban egy-egy iskolatípus tankönyveit dolgozták fel.

A kiadói tevékenység ugyancsak értékes sorozata az iskolai értesítők bibliográfiáinak közrebozsátása. A kötet szerkesztője Gráber Klára 1996-tól folyamatosan dolgozik a roppant nagy értéket képviselő iskolai értesítők bibliográfiájának összeállításán. Jelenleg a 14. kötet kiadásánál tartunk.

A sorozatokon kívül olyan kuriózumokkal is büszkélkedhetünk, mint Balázs Mihály munkája (Hol jártál iskolába), melyben tíz magyar író gyermek- és ifjúkorát dolgozta fel, Bassola Zoltán egykori kultuszminisztériumi államtitkár, valamint Stollmár László önéletrajza. Külön is említést érdemel Farkas László: Hómantól Ortutayig című önéletrajzi visszaemlékezése, mely a minisztérium 1934 és 1949 közötti mozgalmas időszakáról nyújt hiteles képet.

A változó pénzügyi feltételek mellett is két sorozat megjelentetésére vállalkozunk. Ezek a *Tudós tanárok - tanár tudósok*, valamint a *Mesterek és tanítványok*.

A *Tudós tanárok - tanár tudósok* című sorozat indító gondolata Eötvös Lorándig nyúlik vissza. Feltételezhető, hogy az ő gondolatait tükrözi az 1891. évi gimnáziumi törvény utasítása, miszerint „*Nem hagyható szó nélkül, hogy mindennek igazi életet a tanár lelkes személyisége ad. Középkorának minden tanára át fogja látni annak szükségességét, hogy mindegyike, a tanítással baladva, a maga tanszékét folyton tudomány tanulmánnyá tegye. Mert csak aki bőviből teheti, nyújthat valóban életreszólót, hasznos okulást, s csak nem fog lankadni nemes érdeklődése, aki folyton érzi szellemi gyarapodását. Különböztetve tanítványainak szeretete és tiszténe tudata a fárasztó aprólékos munkában is fent fogja tartani lelkében az étető kedvet, mely türelmetlenséget nem ismer, és nyájassággal küzd le minden akadályt.*” Lényegében ugyanezt fogalmazta meg Eötvös Loránd is, amikor ezt írja: „*Tudományos az iskola, tudományos a tanítás ott, de csak is ott, ahol tudósok tanítanak. Hozzátebetem, tudósnak nem a sokat tudót, hanem a tudomány kutatóját nevezem.*”

Sorozatunkban az egyes tanárt állítottuk központba, aki tanári tevékenysége mellett tudományos tevékenységet folytatott. Példaként a sorozat több mint 30 füzetéből a közelmúltban megjelent Staub Móricot emelném ki, aki nemzetközi hírű tudós, akadémikus volt, mégis 36 évig tanított a „tanárképző gimnáziumban, a mai Trefortban. Gondolkodására jellemző, hogy amikor Eötvös József megkérdezte tő-

le, hogy külföldi tanulmányutján mely tudományokkal kíván kiemelten foglalkozni, Staub így válaszolt: „*Én még fiatal tanár vagyok, hogy jó tanár legyek, még sokat kell tanulnom. Egyedi céloom minél többet tanítandó tudományaimból és az iskolai pedagógiából tanulni, és csak ha jó tanár leszek, csak akkor fogok valamely szaktudománnyal behatóbban foglalkozni.*” Eötvös válasza: „*Úgy látszik, kegyed megértette szándékodat, jó tanárokat akarok a hazának adni.*” A sorozat lényege tehát ebből a gondolatkörből ered.

Másik sorozatunk, a *Mesterek és tanítványok* nehezebb feladat elé állította a szerzőket és a szerkesztőt. Ebben ugyanis nem az egyes pedagógusokat kívánjuk bemutatni, hanem azt a közeget (pedagógust, iskolát, hagyományokat, előzményeket, különböző hatásokat stb.), amelyek lehetővé tették a tanítványok kimagasló teljesítményét. Sorozatunkban azokat az összefüggéseket keressük, melyek a tanulói teljesítmények, valamint a tanár szakmai-pedagógiai felkészültségéből következnek. Ez a kapcsolat esetenként könnyen megragadható. Így például a „Fasor” eredményeiben éppúgy benne van Rác és Mikola tanár urak felkészültsége, mint Schédius, valamint az evangélikus iskola hagyományai stb. Máskor nehezebb ennek kimutatása. Nem bizonyított, hogy Bél Mátyás tanította Mikovinyt. Bél tanításaival mégis *mestere* volt Mikovinynek, meghatározta egész szakmai pályafutását. Még bonyolultabb, ha Balassa *mesterre* gondolunk. Ő ugyanis 1849-ben börtönben volt és ott megmentette Batthyány életét (igaz, csak néhány órára). A hálás börtönparancsnok kiengedte Balassát, sőt praxisát is visszakarta. Nem úgy, mint a szabadságharc katoniorvos tanítványai (Fodor, Markusovszky). Balassa anyagilag támogatta tanítványait, sőt megtanult lovagolni, hogy kikerülve a bécsi ügynököket, lovaglás közben megtárgyalják a magyar közegészségügy jövőjét.

A tanulói teljesítmény időközönként még nehezebben megragadható. Mindennek ellenére a sorozat folytatódik.

Tervezzük a Testnevelési Egyetem tanára, Koltai Jenő munkásságát bemutató füzet kiadását, ahol majd olvashatjuk, hogy mit tett egy *mester* a hazai tornaügy érdekében. Ugyancsak tervezzük Kontra György munkásságának ismertetését, akinek tanítványai ma is meghatározóak a hazai biológiatanításnak. Végül támogatót találtunk egy nagy formátumú korbonctan professzor, Romhányi György munkásságának bemutatására. Tanítványai, az orvosképzés neves professzorai évtizedek múltán is rajongással írnak egykori mesterükről.

A *Mester és tanítvány* sorozatnak nincs prekonceptiója. Csak tényeket mutatunk be, amit meg kell magyarázni, „körbe kell járni”. Nyilván vannak, ahol a nagy teljesítményt elérő tanulók véletlenül szerencsés genetikai találkozásból születtek, de valószínűsíthető, hogy az esetek többségében a nagy teljesítmények felkészült pedagógusok, erkölcsileg-emberileg magas szinten álló személyiségek eredménye, de nem lebecsülve ezzel az iskola légkörének, hagyományainak, felszereltségének, a könyvtárak és a szertárak stb. szerepét.

A megváltozott pénzügyi feltételek ellenére az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

keretében működő Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadványai olyan értékeket mentenek és tesznek hozzáférhetővé, melyek méltóak e gazdag előzményekhez.

*Jáki László*

# KONFERENCIA

## TÖRTÉNETI ANTROPOLÓGIA ÉS NEVELÉS – KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA

**Historical anthropology and education – meeting cultures.** – *A review and summary of presentations and programmes of the conference held at the turn of November and December 2007.*

A múlt-jelen-jövő hármas dimenzió időben, térben és emberben való megjelenése az, amely a Veszprémben 2007. november 30-án és december 1-jén megrendezett neveléstörténeti konferenciát életre hívta. A hétfői rendezvénysorozat lebonyolítása az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága, az MTA Veszprémi Területi Bizottság (Veab) Neveléstudományi Szakbizottság Neveléstörténeti Munkabizottsága, a Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Etika és Antropológia Tanszéke, illetve a Kodolányi János Főiskola szoros együttműködésének köszönhetően valósulhatott meg. Helyszínül az MTA Veab székháza szolgált.

A konferenciát *Poór Zoltán*, a Veab Neveléstudományi Szakbizottság elnöke nyitotta meg. Sikeres tanácskozást kívánva hangsúlyozta, hogy „a jelenben és a jövőben gondolkodó pedagógusként fontos a történeti antropológia teljes spektrumának ismerete”. *Tölgyesi József* szintén köszöntötte az egybegyűlteket, és felvezetés gyanánt beszédében kitért Veszprém városának történelmi korszakokon átívelő befogadó szerepére és kulturális sokszínűségére.

Az újfenti találkozás örömeinek hangot adva, s a levezető elnök szerepében *Németh András* bevezető előadásában merész kísérletre vállalkozott. Dilemmák közepette annak tisztázására törekedett, hogy az antropológiai nézőpont miként jelenik meg a történeti változásokban, és a pedagógiai antropológia, mint a neveléstudomány önálló részdiszciplínája a második világháború után hogyan bontogatta szárnyait. *Tölgyesi József* az MTA területi bizottságai neveléstörténeti munkabizottságai szakmai-tudományos tevékenységét részletezte. Ismertetésében javaslatot tett a különböző kutatóközpontok, civil szervezetek és műhelyek felé való nyitásra, valamint az Országos Honismereti Szövetséggel való kapcsolatfelvétellel. *Pap Tünde* és *Sandra István Dávid* az 1997 és 2006 közötti hazai reprezentatív pedagógiai folyóiratokban megjelenő antropológiai témák terén végzett vizsgálódásaik rejtelmeibe engedtek betekintést. Négy folyóirat tíz évfolyamának anyagát nézték át, s céljuk a kutatás teljessé tétele volt. A tartalmi elemzést és az eredmények bemutatását azon a számítógépes programon valósították meg, amelyen korábban a kutatást és az adatok feldolgozását végrehajtották. Ezt követően – Géczy János levezető elnöki felkonferálása mellett – a Pannon Egyetem Etika és Antropológia Tanszékének munka-

társai vették át a szót. A tanszék együttes produkciója a gödöllői életreform-kommunára és Nagy Sándor (művész)pedagógiájának egy-egy szeletére fókuszált. *Géczi János* felidézte Nagy Sándor antropológiai karakterű írásait, emellett feltárta a gödöllői művésztelep mentalitásának európai előzményeit és forrásait, valamint betekintést engedett a korszak művészeti nevelésébe. *Vári György* egy központi kérdésből kiindulva („A tolsztojanizmus hogyan kapcsolódik az Egészségtisztelethez?”) felvázolta Tolsztoj embertanát, a művészeti nevelés és a művészetkritika összefüggéseit. *Szoboszlai-Kiss Katalin* Schmitt Jenő Henrik anarchista eszméinek Nagy Sándor életművére gyakorolt hatását szemlélte. Értekezéséből világosan körvonalazódott az anarchista eszmék háttértörténete és Nagy Sándor találkozása az új gnosztikus-anarchista eszmével. *Makai Péter* a gödöllői életreform-mozgalmat tág kontextusban kívánta értelmezni, és elsősorban azt vizsgálta, hogy a szekularizáció révén leírható modernizációs folyamat miként rendíti meg alapjaiban a spirituális életreform lehetőségét. *Deim Éva* a gödöllői művésztelep emberi testhez való viszonyát elemezte, és felhívta a figyelmet Dienes Valéria, az orkesztikai mozgalom kezdeményezőjének nevelési törekvéseire, amelyek sokban hasonlítottak a gödöllőiekéhez. *Kolozsi Ádám* Nagy Sándor három-négyszáz képből álló gödöllői fotóanyagának kulturális antropológiai elemzését tárta a közönség elé. A fényképeket négy dimenzió (életmód; mentalitás, szerepek; szimbolizáció és reprezentáció) keresztül ikonográfiai módszerekkel közelítette meg.

A konferencia második napján időben és térben tovább tágult a horizont. *Mikonya György* Kultúrák találkozása című előadásában múltba vetett időperspektívákat vonultatott fel. Elmar Holenstein és Karl Jaspers koncepciójának rövid bemutatásán kívül a politológusok 21. századi előrejelzésének ismertetésével tovább színesítette az amúgy is gazdagon illusztrált bemutatóját. *Pornói Imre* értekezésében arra a kérdésre próbált választ találni, hogy a két világháború közötti magyar népiskolai tantervekből miként olvasható ki a különböző kultúrák találkozása. *Golnhofer Erzsébet* és *Szabolcs Éva* egy 1947/48-ban készült ún. iskolai ankét kéziratát vették górcső alá. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Pedagógiai Intézete a szellemi elit néhány képviselőjét megkérdezte iskolai élményeiről, és a válaszolók az 1890-es évektől egészen 1947/48-ig idézték fel emlékeiket. Az előadások sorát – *Tölgyesi József* levezető elnöki szerepbe kerülésével – *Fekete Szabolcs* folytatta, aki a pécsi Erzsébet Tudományegyetem bölcsészhallgatói egyetemi karrierjének Horthy-korszakot jellemző időfaktorairól rajzolt átfogó képet. *Farkas Mária* a dualizmus kori magyar és nem magyar tannyelvű elemi népiskolákban érvényesülő történelemtanítás és nemzeteszmé terén folytatott vizsgálódásaiból villantott fel néhány gyöngyszemet. Összevetette az egyes vallási felekezetek tankönyveit, illetve a protestáns-katolikus narratívákat. *Márkus Éva* a német nemzetiség általános iskoláiban megvalósuló nemzetiségi és többségi kultúrához való kötődésről beszélt. Némi történeti áttekintés után a sváb és a többségi kultúra találkozását vette közelebbről szemügyre. *L. Menybert László* a 19-20. századi gyermekportrék időaspektusaihoz fűzött

megjegyzéseket. Előadásában három tudományterület (a művészettörténet, portré-művészet; a gyermekkor története és az idősociológia, időantropológia) határán kísérelt meg kérdéseket feltenni.

E két nap tartalmas eseménysorát analizáló és szintetizáló mozzanatok egyaránt tarkították. A jó hangulatról az estébe nyúló baráti és szakmai beszélgetések, illetve az elhangzott előadások változatossága, azok színvonalas kivitelezése gondoskodott. A konferencia záró akkordjaként, s egyfajta jövőbeli célkitűzésként Németh András felvetette a pedagógiai terekről folytatott diskurzus lehetőségét, mint a következő konferencia központi témáját. A 2008 decemberében esedékes értekezésnek valószínűleg ismét Veszprém ad majd otthont.

*Kovács Zsófia*

# NEVELÉSTÖRTÉNETI KONFERENCIA FÜRSTENFELDBEN

*Teacher training in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries – with a look out to Europe. – A review and summary of presentations and programmes of the international conference on educational history held in October 2007 in Fürstenfeld, Austria.*

2007. október 12-13.-án második alkalommal rendezett Ausztriában neveléstörténeti konferenciát a Kodolányi János Főiskola és a Neveléstörténet szerkesztősége. A magyar, osztrák és szlovák résztvevők, előadók között felsőoktatási intézmények oktatói, oktatástörténészek, szakfolyóiratok szerkesztői, tanárok, PhD-hallgatók voltak.

A konferenciát köszöntötte LABg. Dir. Franz Majcen fürstenfeldi iskolaigazgató, tartományi képviselő és Melinda Vogl, a Kodolányi J. Főiskola Fürstenfeldi Regionális Oktatási Központja tanulmányi és szolgáltatási vezetője.

A konferencia *Pedagógusképzés a 19.-20. században – európai kitekintéssel* címmel került megrendezésre, amely során az előadók a pedagógia igen széles köréből vett témákról szóltak előadásaikban. Az első napi plenáris ülésen (elnök Szabó Béla) Czákó Kálmán Célok és eredmények a felsőoktatás változásai tükrében és Füle Sándor A magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka címmel tartottak előadást. A továbbiakban szekcióüléseken hangzottak el az előadások és a korreferátumok, amelyeket követően – bár a rendelkezésre álló idő szűk volt –, élénk eszmecsere alakult ki egy-egy téma kapcsán.

Az előadások figyelemre méltó jellemzője volt, hogy ezek az utóbbi évek kutatási eredményeiről szóltak, s számos vonatkozásban – a korábbi neveléstörténeti kutatások eredményei újragondolásával – más megvilágításba kerültek olyan, már problémamentesnek tartott témák, amelyek feldolgozottsága, publikált anyagai relevánsak voltak a múltbeli kutatási-értékelési koncepciókkal.

Az I. szekció (vezetők: Kovátsné Németh Mária, Papp József) előadásai többsége felsőoktatás-történettel foglalkozott, illetve ehhez kapcsolódó témák köréből hangzottak el, többek között pécsi, budapesti, egri, veszprémi, szombathelyi, szolnoki, debreceni provenienciájú kutatásokból. Számos előadó utalt arra, hogy saját intézményében mennyire meghatározóak azok a történelmi hagyományelemek, amelyek az 1945 előtti felsőoktatási gyakorlatból és szellemiségből konzekvensen jelen vannak és érvényesülnek napjainkban is. Ez a kontinuitás determináló és értékkövető folyamat, amely a magyar felsőoktatás jellemzője, meghatározó történelmi tradíciója.

A II. szekció (vezetők: Füle Sándor, Tölgyesi József) fő témaköre a pedagógusképzés története volt. A dualizmus kor és a két világháború közötti időszak tanító-és tanárképzése, valamint intézményei története széles körű kutatási lehetőséget biztosítottak, s erre alapozva kaptak teret a közelmúlt képzéstörténetei is.

Mindkét szekcióban a fő témához illeszkedve személytörténetek is elhangzottak Karácsony Sándor, Eszterházy Miksa, Vajda Mihály György, Friedrich Althoff, Nagy Sándor munkásságával kapcsolatban, valamint olyan diszciplínák és interdiszciplínák köréből, amelyek az iskola világának különböző történeti vagy jelenkori aspektusát jelenítették meg. Többen a pedagógusok múltbeli és jelenlegi helyzetével, s a különböző képzési, nevelési-oktatási területek problémátörténeti vizsgálatával összefüggő kutatásaikról szóltak.

A szekcióüléseket követő plenáris ülésen (elnök: Géczy János) Erdélyi Margit a szlovákiai magyar pedagógusképzésről, Kovátsné Németh Mária a két világháború közötti tanítóképzés módszertanáról tartott előadást, Kelemen Elemér pedig a dualizmus kori magyar felsőoktatás néhány fő problémáját és eredményét vázolta fel.

A konferencia zárásaként a szekcióelnökök adtak tájékoztatást az elhangzott előadásokról, korreferátumokról és értékelték szekciójuk szakmai-tudományos eredményeit.

A résztvevők elfogadták azt a javaslatot, hogy a 2008. évi konferencia témája az Osztrák-Magyar Monarchia utódállamainak oktatáspolitikája legyen.

*Tölgyesi József*



# MEGEMLEKEZÉS

## GÁSPÁR LÁSZLÓ HETVEN ÉVE

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

**Seventy years of László Gáspár.** – *In this paper the author remembers this outstanding, theoretic and experimenting pedagogist, who was born in 1937 and died in 1998.*

Hetven éves lenne csak. 1937. március 21-én született (†1998. június 13.) a dél-alföldi szegénysorsban Gáspár László, a múlt század utolsó harmadának meghatározó pedagógusa. Mára jóformán egykori barátai és tanítványai emlegetik tisztelettel, idézik gondolatait, munkáit. Betemette volna az idő a Gáspár-i életművet? Milyen releváns üzenete van mára annak a nevelésfilozófiai gondolatkörnek, melynek vállalt lényege egy olyan szocializmuskritika volt, mely az e néven nevezett társadalmi rendszer, és a hozzá tartozó pedagógiai ideológia kritikáját alapvetően „balról”, a „marxizmus-renaisszánsz”-nak nevezett eszmekörből vezette le? Mi a relevanciája a „szocialista nevelőiskolának”, amit óvatosabb utódok (legalábbis a szentlőrinci kísérleti iskola címkéjén, s amíg ez az intézmény egyáltalán létezhetett), a „társadalmi gyakorlat iskolájá”-nak kereszteltek át. Gáspár olyan iskola megteremtésének/újratemtésének hitében izzott (s mondjuk szomorúan: égett el), melyben a közjót szolgáló állam iskolája a település gyerekvilágának minden közösségi létformára kiterjedő centruma, ahol az iskola, a nevelés az „össztársadalmi folyamat pedagógiai reprodukciója”. Mi tagadás, ebben a nevelésképben az ember, az emberi szubjektum „társadalmilag releváns” (az ő kifejezése) jegyei és kompetenciái értékelődtek fel, s mintha háttérbe szorult volna – teoretikusan mindenesetre – az az univerzum, amit Nagy József később „személyes kompetenciá”-nak nevezett el neveléselméleti művében. (Igazolódni látszott a jeles Karinthy-aforizma, mely szerint „a marxisták ott tévedtek, hogy azt hitték: kétmilliárd ember fájdalma nagyobb egyetlen emberénél”. A szentlőrinci praxis ennél árnyaltabb volt: a közösség védelmében a személyes boldogulásnak is jó útjai nyíltak. Különösen olyan szociokulturális viszonyok mellett, ahol a család válságos (és olykor álságos) helyzete nem vagy alig alkalmas a gyermeki személyiség e teljességének kibontakoztatására. Szentlőrinc helyi társadalmának akkori gyors polgárosodása produkálhatott immunreakciókat a modellel szemben, de, hogy a hátrányos helyzetű régiók számára érvényes modell – megsegítve a Gáspár-i programtól egyébként korántsem idegen – „community school” erényeivel, az biztos.

Az életrajz jobbára személyes vallomásaiból, az utolsó szakaszban, a sarkadi években lejegyzett önéletrajzi írásból pontosan feltárt. Az alapművek megjelentek.

A pályakezdés mezőhéki előkísérletétől, a szentlőrinci modell-leíráson át a sarkadi mérlegig. A pálya nagy fordulatairól fontos interjúk jelentek meg a Köznevelésben, illetve az Ifjúsági Szemlében. Követői az első hat évfolyam számára kerettantervnek tekinthető integrált „Mintatanterv”-et is kiadták, az elméleti munkák legfontosabbjai is könyvtárak ódon zugában olvashatók. („A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma”, a már recenzálatlanul maradt „A szubjektumok tartalma” című innovációelméleti munkák.) Az OKKER tankönyveként használt Neveléselmélet, a posztumusz „Iskolakérdés” még kapható is. Szentlőrinc teljes dokumentációjának összegyűjtésére már nem volt vállalkozó közgyűjtemény. Az általa alapított Kemény Gábor Iskolaszövetség, valamint az Embernevelés folyóirat immár a múlté. Alig egy évtizede bekövetkezett halála évében több kortárs próbált gyorsmérleget vonni (Páldi János, Kronstein Gábor, Kozma Tamás szép esszéjében, magam is, sőt Báthory Zoltán is megszólalt megkésett elégtételt adandó Gáspárnak).

Az évezred elején az Iskolakultúra hasábjain még éles vita igazolta – egy emlékezetes békéscsabai konferenciát követően –, hogy az életútról és az életműről még lenne mit beszélni... Mert hiszen akárhogyan is értékeljük a „társadalmi gyakorlat iskoláját”, meg a „szubjektumok termelését”, azt a történeti elsőséget nem veheti el senki Gáspártól, hogy a hatvanas évek végének reformvilágában a „kísérlet” állóötletében valójában hosszú évek csendje után az első „alternatív pedagógia” követelt teret magának a magyar nevelésügyi intézményrendszerben. Gáspár – minden ellenkező híresztelés ellenére –, nem volt a „múlt rendszer kegyeltje”. Gerilla volt, magányos partizán, mint szívesen hivatkozott elődje, a szintén történelmi mérlegkészítésre váró orosz-ukrán Anton Makarenko is.

*(A kézirat 2007-ben készült. Szerk.)*

# „A KLEMÓ”

## DR. CSIPKÉS-CLEMENT GYÖRGY, A KARIZMATIKUS IFJÚSÁGI VEZETŐ

LAURENSZKY ERNŐ

**Dr. György Csipkés-Clement, a charismatic youth leader.**— *The author dedicated this paper to the memory of the life path of a Hungarian youth leader, a descendant of French Huguenots, who lived not more than 26 years.*

Hitük miatt Magyarországra menekült francia hugenották leszármazottja volt. Családjuk a Felvidéken, Zólyomban élt, 1920 után – a trianoni béke után – költöztek Budapestre. Itt a budapesti Lónyay utcai Református Gimnázium diákja, 15. Sz. Bethlen Gábor cserkészcsapatának cserkésze, őrvezetője, majd segédtisztje volt. Mint a Hárshegyi Őrsvezetők Köre (HÖK) tagjával sokan találkoztak vele az emlékezetes pünkösdi vezetőképző táborokban más csapatok cserkészei közül is. Lendületes egyénisége, dal- és játékszeretete mindegyik táborban magával ragadta a 15-16 éves Őrsvezető-jelölteket. Csak becenevén emlegették: „a Klemó”. Vezetőképző társait – akik között olyan egykori idősebb gimnazisták, fiatal egyetemisták voltak, mint Göncz Árpád, Klaniczay Tibor, Réthei Prikkel Lajos –, világnézeti tudatosságával, széles körű történeti, néprajzi, társadalomtudományi ismereteivel, mélyen átértett hazaszeretetével készítette együttgondolkodásra és együttselekvésre.

Csipkés György szellemi arculatát három forrás határozta meg: a „Lónyay” autonóm, önálló gondolkodásra ösztönző református kereszténysége, a modern társadalomtudományok és népművészet, ezzel együtt a falukutatásból sarjadt népi írói mozgalom plebejus demokratizmusa. Csipkés György jogot végzett, doktori disszertációja a marxizmus elemzése volt – objektív ismertetéssel, keresztény és nemzeti szempontú kritikával. A népi íróknak nemcsak lelkes olvasója volt, hanem harcuk segítője is: 1937 őszén az öregcserkészek és cserkészvezetők folyóiratában, a Fialat Magyarországban cikket közölt az osztályellenes izgatásért és nemzetgyalázásért elítélt Szabó Dezső, Féja Géza és Kovács Imre védelmében.

Kiváló cserkészvezetői munkája alapján megbízták azzal, hogy a leventeservezetben hozza létre az ifjúvezetők rendszerét, szervezze meg ezek képzését. „Klemó” egykori növendékei ma is ifjúságuk emlékezetes élményének tartják a vezetőképző táborokat. Ahol ők vették át a leventeképzés vezetését az előregedett tartalékos tisztektől és gyakran korlátolt zupás őrmesterektől, sikerült a cserkészlet öntevékeny, baráti szellemét beoltani a levante addig döntően alaki gyakorlatokon és laposkúszáson alapuló katonai előidomítási stílusába.

Csipkés György új beosztását felhasználta a honismeret, a népművészet, és nem

utolsó sorban a népi írók reformeszméinek terjesztésére. Jeles „haditette” volt, hogy a központi ifjúvezető-képző tanfolyamot – mintegy 200 fiatal – „kivezényelte” a Teleki-intézet és a Magyary-intézet szociográfiai kiállítására, amely térképekkel, grafikonokkal, pontos adatokkal bizonyította a magyar társadalom mély ellentmondásait és mielőbbi reformokra, elsősorban a földreformra ösztönzött. Amikor Teleki Pál kényszerítő politikai nyomásra bezáratta a kiállítást, Csipkés és munkatársai a lebontott anyag nagy részét a hárshegyi Cserkészparkba szállították, s részletekben újra felhasználták az ifjúvezető-képzésben.

A nemzeti azonosságtudat formálásával Csipkés a német elkötelezettségtől való tartózkodást sugalmazta növendékeinek. Nácibarát felettesei és munkatársai ezt nem tűrték. Feljelentések mentek a magyar kémelhárításhoz, a politikai rendőrséghez, a Gestapóhoz és a Hitler-Jugendhez. Mikor Csipkés munkája teljesen lehetetlenné vált, mestere, Teleki Pál példáját, az öngyilkosságot választotta 1942. június 6-án. Elkeserítő és szégyenletes, hogy a Csipkés elleni hajsza egyik „falkavezére” éppen korábbi csapatparancsnoka, Kolozsváry Béla volt.

A 15. sz. Bethlen Gábor cserkészcsapat és a „Lónyay” öregdiákjainak Török Pál Egyesülete nem Kolozsváry Béla, hanem Csipkés György emlékét őrzi. Halálának évfordulóin rendszeresen megemlékeznek sírjánál a Farkasréti temetőben.

\* \* \*

Csipkés-Clement György (1916-1942. június 6.) huszonhat éves volt, mikor eltávozott közülünk. Kortársai és a későbbi ifjúsági nemzedékek számára mindörökké huszonhat éves maradt.

# KÖNYVISMERTETÉSEK

Here and beyond pedagogy. A book of essays to commemorate József Zsolnai's 70<sup>th</sup> birthday.

**Kiss Éva szerk.: Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára. – Pápa – Pécs, 2007. – 951. –** Hölgyeim és Uraim!<sup>1</sup> Kedves Kolléganők, kedves Kollégák! Kedves Barátaim! Lehetne-e méltóbb hely *Zsolnai József* ünneplésére, és a Zsolnai József nyomába szegődött tanítványok, barátok, szaktársak, szakmatársak könyvének ünneplésére, mint egy iskola folyosója? A folyosó, amely metaforája, szimbóluma egyszeri létezésünknek, s amely végül is tér és idő végtelenségének metszéspontján jelölheti ki helyünket. Hiszen azon fáradozunk egész életünk során, hogy abban a végtelen térben és időben valami kicsike hely legyen, ahol otthonosan érezhetjük magunkat. Amikor nagy íróinknál, költőinknél – *Babits Mihálynál* például –, olvassuk ama gondolatokat akár a próféta-szerepről, akár a posta-szerepről, bizony mindannyiszor elgondolkodtunk, hogy az ember mikor jut el valamifajta elszámolási, összegzési lehetőséghez, szándékhoz, és hogy melyik az a létszimbólum, amelyikben felismerheti önmagát. Ha nem tévedek olyan nagyot, akkor a Tanár Úr mindig ebben adta számunkra a legtöbbet: hogy közvetítő tudott lenni.

Közvetíteni tudott a mindenség és miközöttünk. És amikor ezt a közvetítést ebben a könyvben, a magunk töredékes eszközeivel, mi is megpróbáljuk egy picikét utánozni, egy picikét utána csinálni, akkor elszorul a torkunk és a szívünk, hogy ő nincsen közöttünk; és mindannyian a jókívánságainkat küldjük neki, s abban reménykedünk, hogy ennek a kötetnek a szellemi és fizikai súlya egyaránt további életerőre biztatja azt a szívet, amely számunkra mindig a szabadság egy darabkáját jelentette. Mint ahogy ez a könyv sem más, mint egy darabka a szabadságból, egy darabka a fölény magasodó égboltozatból, egy darabka a nyári esőből, a téli havazásból, egy darabka mindabból, ami körülvesz bennünket, ami körülvehet bennünket egyáltalán: töredék a reménykedéseinkből, a vágyainkból, a szeretetünkből, és persze a kegyelemből, amely talán mindezen szépségek, mindezen vágyaink összegzése is.

Amikor ebbe a súlyos életműbe beletekintünk, amikor az eme életmű következőként megszületett mostani könyvbe belelapozunk, akkor láthatjuk, hogy a mai magyar tudomány mindenféle ágazatával találkozhatunk, s annak olyan reprezentációival, akik nemcsak a tudomány eme jelenkori, 2008-beli helyzetét – vagy kicsit tágasabban fogalmazva, ezredfordulóbeli helyzetét – fogalmazzák meg a maguk eszközeivel, legyen az genetika, vagy legyen nyelvtudomány, vagy legyen csillagászat, vagy bármilyenféle tudomány, hanem abban nagy a Tanár Úr, és abban nagyszerű ez a könyv – hangsúlyozottan tagolva a szót –, hogy mindenkit túlsegít a saját szakma-

<sup>1</sup> Elhangzott Budapesten a kötet bemutatóján 2008. február 22-én

specifikus nézetein. Ezért egy picit abban reménykedem, hogy mindazok, akik ebben a könyvben szerepelnek, illetve akik majd olvasói lesznek, ebből a darabka égboltozatból egy kicsit többet fognak látni, mert túl tudtak nézni a saját tudományuk egy szűkebb, csak egyetlen ablaknyi részén, amelyen keresztül nagyon mélyen lehet ugyan látni, de keveset.

Az ember örökké gondolkodik azon, hogy ablakokon nézzen-e kifelé, és keveset lásson, vagy menjen ki a világba, és vegye a kezébe az egészet. A Tanár Úr mindig azon fáradozott, legalábbis ezt tanultam tőle abban a 20 évben, amióta örömöm lehet kapcsolatban lenni vele, hogy csak az egészről érdemes gondolkodni, valamit az egészhez kell hozzátenni. S amikor az ő szép metaforája mindig a teljesség felé próbálja lendíteni a mi kicsi szekereinket is, akkor bizony nagyon sok köszönnivalónk van neki. Mert amikor ebben a könyvben lapozunk, akkor először is azt kell megállapítanunk, hogy ez egy jó könyv. És most bocsánatot kérek: Zsolnai Józseftől függetlenül is az. Természetesen ő tette azzá, ami, tehát nélküle ez a könyv nem létezhetne. De azt hiszem, egy olyasfajta összegzése annak a szellemiségnek, amelyet tőle tanulhattunk, amely párját ritkítja a mai magyar szellemi horizonton.

Az írások általában, ha egy könyvbe szerkesztődnek, mindig többé válnak, vagy egy kicsit mássá válnak mint külön-külön, s ez a szerkesztő dicsérete is szeretne most lenni, Kiss Éva dicsérete, és mindazoké, akik segítettek ebben, hogy ezt a könyvet olyan szellemi arculatúvá formálták, hogy legyenek ugyan 115-féleképpen gondolkodók azok, akik benne szerepelnek, ám mindegyik szövegben van néhány közös betű, néhány közös gondolat, néhány közös szó, néhány közös kifejezés, amelyekből a szerző felismerheti önmagát és a másikat is, és amelyekben – abban bizakodunk, most, amikor jókívánságainkkal és az aláírásunkkal övezve ezt a könyvet elküldjük a Tanár Úrnak, hogy – egy picit Ő is felismerheti benne saját magát.

Nem mondom azt, hogy elégedettséggel, mert életében elégedett valószínűleg nem volt soha, tanítvánnyal elégedett valószínűleg nem volt soha, tehát ebben ne reménykedjünk kedves Kollégánók és Kollégák, hogy majd a hátunkat lapogatja, és rábiccent kísérleteinkre. A szemét esetleg hunyorítja, s talán egy-egy mosoly lehet a miénk – amely a könyvben is látható; az elején nagyon szép ama kép, és külön is meg kell köszönni, hogy ez a kép került oda –, abból a fajta derűből, abból a fajta magával ragadó teljességigényből, amely nélkül az ember élhetetlen ezen a világon. Mozarti derű ez. Az a fajta mozarti derű, amely Csokonai Vitéz Mihályé volt, József Attiláé volt, Petőfié volt, mindazoké, akik erről a bizonyos égboltozatról tekintenek ránk.

Természetes, hogyha nem is vágyunk tehát arra, hogy a Tanár Úr elégedett legyen velünk, mert mint mondtam, ez a cél teljességgel elérhetetlen. Amikor azonban azokra a kérdéseinkre, amelyek bennünket ma izgatnak, dolgozzunk a közoktatás bármelyik szintjén és mezijén, válaszokat keresünk, akkor ebből a könyvből kisebb-nagyobb vagy akár az egész felé törő válaszlehetőséget kapunk, válaszlehetőségeket kaphatunk. Akkor, amikor a magunk külső végtelenjét vagy belső végtelen-

jét keresgéljük, s próbálunk némi bizonyossághoz jutni létértelmezési kérdéseinkről. Vagy ha egyszerűen csak azt szeretnénk eldönteni, hogy holnap mit tanítsunk. Vagy ha egyszerűen csak azt szeretnénk eldönteni, hogy egy bizonyos verset, vagy egy bizonyos könyvet, vagy egy bizonyos festményt vegyünk-e elő – és ezzel a kötet képzőművészeti fejezetére is szeretnék utalni –, akkor ez a könyv képes arra, hogy válszokat fogalmazzon meg.

Miközben szerintem ez a könyv valójában nem más, mint egy életmű szimbolikus összegzése, s válasz arra a soha meg nem válaszolható kérdésre, hogy „Mi a baj a pedagógiával?” Egyfajta kísérletnek tekintem tehát ezt a könyvet, mégpedig ama kísérletnek, amely eddig a leggrandiózusabb kísérlet – erre a kérdésre válaszolandó. A legnagyobb pedig az, hogy az, akinek ezt köszönhetjük, meg sem szólal benne.

A legnagyobb tett, amit az ember tehet, létrehozhat, az a hallgatás. Az a csönd. Ezt elmondja nekünk Arany János, elmondja Ottlik Géza, és elmondják még többen mások. Ottlik Géza például a 476 oldalas *Iskola a batáron* című regény megírása után odáig jut, hogy azt mondja, „Teljesen fölösleges volt megírnom, mert soha nem juthatok birtokába ama szavaknak, amelyekkel kifejezhető a világegész, kifejezhető annak az élményvilágnak a teljessége, amelyet átéltem, és amely bennem van”. Ezért az *Iskola a batáron*, a *Mi baj a pedagógiával?* és a *Pedagógián innen és túl* – ugye milyen szépen rímel ez a cím is arra az egykori címre? –, minden szó, minden keretbe foglalt kicsi egész a nagy egészre utal, és ezért minden szó, amely megtöri ezt a csendet, bár fogyatkozottá teszi a teljességet, mégis minden szó azzal a kísérlettel és elvetemült szándékkal, a Tanár Úr elvetemült és kérlelhetetlen szándékával indul a világba, hogy mégiscsak hozzátegyen valamit az egészhez, mégiscsak megmagyarázza azt, hogy miért élünk itt a Földön, mégiscsak valamennyit tudjon mondani arról, hogy igen, van értelme. Volt értelme idejőnnünk, volt értelme végigcsinálnunk, és lesz erőnk ahhoz, hogy továbbra is tegyük a dolgunkat.

Fűzfa Balázs

\* \* \*

**Ladies with parasols. Women in Hungary under dualism, 1867-1914.**

**Kéri Katalin: Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmuskori Magyarországon, 1867-1914. – Pannónia Könyvek, Pécs, 2008. – 222. –** Alapos kutatómunkájának eredményeit összegezte Kéri Katalin – a Pécsi Tudományegyetem habilitált tanzskevezető docense – esztétikus, értékes kötetében. Előszavában pontosan határozta meg könyve célját: „Elsősorban néhány korabeli magyar nyelvű sajtótermék anyagára támaszkodva, a bennük fellelt cikkek kvalitatív elemzésére alapozva, nemzetközi kitekintéssel mutatja be a dualizmus kori magyarországi nőtörténet különböző dimenzióit, alapvetően a városi közép- és felsőrétegekre, illetve a nőemancipáció, női életmódváltás fontosabb lépéseire és eredményeire koncent-

*rálva. A gazdag sajtóanyagot egyéb, főként nyomtatott korabeli forrásokból vett adatok egészítik ki és támasztják alá, például nőkről, nőknek írott XIX. századi könyvek (illetankönyvek, háztartásvezetési útmutatók, ismeretterjesztő művek, önéletrások), valamint törvények, népszámlálási adatok, nőegyleti jegyzőkönyvek, báli programfüzetek részletei.” Teljesen egyetérthetünk a szerző – nemzedéktársaihoz hasonlóan nyíltan vállalt – pontos megállapításával is, mely szerint „A mű külön értéke, hogy a szövegben leírt gondolatokat régi újságokból, különösen a Vasárnapi Újságból és az Új Időkből vett gazdag képanyag illusztrálja. . . . A kötet külön érdekessége, hogy pécsi szerzőként kiemelt figyelmet fordítottam a korabeli baranyai megyeszékhely sajtótermékeire, a bennük között, nőekkel kapcsolatos írásokra. Így a műben a nemzetközi kitekintés mellett megjelenik egy kifejezetten helyi, lokális eseményeket és véleményeket tükröző szímfolt is.”*

Osztjuk a szerző (vagy a kiadó?) zárójel révén óvatosan jelzett kételyét is arra vonatkozóan, hogy egy a kultúrált nagyközönség számára készült kötetben vajon feltétlenül helyet kell-e szorítani – egy disszertációban joggal elvárható, ám egy ilyen komplex témát feldolgozó 20 éves monográfiában a helyszűke miatt vázlatos, az érdemi mondanivaló lehetséges terét óhatatlanul szűkítő – historiográfiai fejezetnek (különösen a kötet elején). Talán ez a terjedelem jobban hasznosulhatott volna, ha láthatóan bőségesen rendelkezésére álló, rendkívül érdekes forrásanyaga további bemutatására használja az izgalmas anyagából húzni, szelektálni kénytelen Kéri Katalin. Ez még akkor is így van, ha kétségtelen: jó arányérzékkel, lényegre törően mutatta be a bibliográfiában feltüntetett és a szövegben gyakran idézett, hivatkozott szakirodalom figyelemreméltó tendenciáit és aktorait.

A módszeresen tanulmányozott 26 magyar periodika, 2-2 francia és spanyol folyóirat, s a jól megválasztott közel 250 magyar és 100 angol, francia és spanyol mű mellett négy levéltár anyagaiból és 6 disszertációból/szakdolgozatból merített a szerző, s ez amellett, hogy rendkívül forrásgazdaggá, érdekessé, meggyőzővé tette munkáját, kitágította horizontját, és elemzési szempontjait is gazdagította. Segítette abban, hogy a magyarországi történeket a releváns nemzetközi fejleményekkel összevetesse, érzékeltethesse összefüggéseiket, hogy olyankor is felismerhesse a magyar szerzők álláspontjának archetípusait, amikor erre az elemzett írásban kifejezett utalás nem történt. Így volt ez a korabeli nőkép alakulásáról, a „gyengébb nem” biológikumáról, lelkéről, jelleméről, „a női hivatásról” szóló korabeli – ma már természetesen rendkívül bornírtnak, mulatságosnak tűnő – írások, rajzok prezentálásakor, a női emancipációs törekvések és az azokat opponáló vagy éppen támogató férfiúi megnyilatkozások bemutatásakor, s a leánynevelés, a női munkavállalás és a női szabadidős tevékenység taglalása során.

A monográfia neveléstörténészek számára legérdekesebb, a leánynevelésről szóló fejezetét is a kötet egészéből kirajzolódó kontextus teszi igazán tanulságossá, emlékeztetessé. A releváns statisztikai adatok, a jogi szabályozás és a jól válogatott korabeli megnyilatkozások segítségével leírt folyamatot – melynek révén a vizsgált évtize-



dekben a lányok számára is lehetővé vált Magyarországon a közép-, majd felsőfokú tanulás –, Kéri Katalin a nők élethelyzetét, munkavállalását érintő szélesebb társadalmi-gazdasági-politikai változások egészébe ágyazva jelenítette meg, jelentős figyelmet szentelve a nők hagyományos szerepei módosulásának is.

Az eddig ismeretlen, vagy kevésbé elemzett források felszínre hozása mellett elsősorban komplex megközelítésmódja segítette a szerzőt a recenzens számára plauzibilis összefoglaló megállapításához, mely szerint a dualizmus korában Magyarországon gyökeresen változott a nőkép: *„A tanult, dolgozó nő, aki az 1860-as 70-es években gyakorta gúny tárgyja a lapokban, a századelőre előkelő helyet vívott ki magának a nyomtatott művekben. A nemzetközi nőtörténettel összevetve... megállapítható, hogy az USA-hoz és Nyugat-Európához képest tapasztalható bizonyos fáziskésés a magyarországi emancipáció lépéseit tekintve. (Például az egyetemek megnyitása, a nőegyletek szerveződése vagy a nők munkábaállása vonatkozásában.) Ám ez – Amerika államait kivéve – nem túl jelentős, sőt, az 1910-es évekre már nem is tapasztalható.”*

Érdekes és a kötet alapján meggyőző Kéri Katalin megállapítása, mely szerint Magyarországon a nőemancipáció szempontjából Anglia, Franciaország és Amerika volt a pozitív, a követendő példa, míg Oroszország, Svájc és Skandinávia a nőképzés miatt, Németország pedig a munkásnők kapcsán került csak említésre a vizsgált hazai orgánumban. Meglepő, hogy az Osztrák-Magyar Monarchiában „a magyar nyelvű újságokban szinte sohasem emlegették semmilyen vonatkozásban az osztrák nőket”, s a más nemzetiségű lányokat, asszonyokat. Egyes szerzők a külföldi nőkről egyoldalú, hamis képet közvetítettek lapjainkban, s viszont: más nemzetek zsurnalisztái a magyar (ill. magyar származású) asszonyokról terjesztettek szimplifikált, negatív sztereotípákat.

Figyelemre méltóak a szerző magyar sajátosságokat illető megállapításai is. Országunkban a nők család- és vagyoni jogi szempontból kedvezőbb helyzetben voltak legtöbb európai kortársnőjüknél, ezért e téma kevésbé szerepelt a hazai emancipációs mozgalom céljai között, ahogy a nők választójogának kérdése is csak viszonylag kevés lányt, asszonyt érdekelt akkoriban. Magyarországon nagyobb vitákat a nők továbbtanulási és munkavállalási törekvései váltottak ki: *„nem csak a törvényhozók és pedagógiai szakemberek hallatták szavukat, de megszólalt az újságok hasábjain a »közvélemény« hangja is. ... Míg e kérdéssel kapcsolatosan az erőviszonyok meglehetősen kiegyenlítették voltak, a női munkavállalás, a női hivatás kérdésében többen voltak a nők családban betöltött szerepét kiemelők”,* s késedelmesen születtek meg a női munkavállalókat védő jogszabályok is. Bár az elemzett folyóiratok olvasói, szerzői többségükben a dualizmuskori változások elsőrendű hasznélvezői, a közép és felső osztályokhoz tartozó, városlakó hölgyek voltak, Kéri Katalin figyelmét – helyesen – nem kerülte el, az sem, hogy a paraszt- és munkáslányok, asszonyok „az áttörés időszakában” csak jóval kisebb lépéseket tettek előre az emancipáció mába nyúló, hosszú, rögös útján.

Az olvasmányos, szép kiállítású, gazdagon illusztrált, a szélesebb olvasóközönség számára is jósíval ajánlható, a művelődés- és neveléstörténeti kurzusok irodalmaként hasznosítható kötet megjelentetéséért köszönet illeti a „Pannónia Könyvek” kiadót, melyet a remélhetően szükségessé váló újabb kiadás jobbítása érdekében a 71., 130., 133. és 141. oldalakon található értelemzavaró nyomdahibák javítására kérünk.

*Donáth Péter*

\* \* \*

**A century and a half of teacher training in Sárospatak (1857-2007).**

**Fehér Erzsébet: A sárospataki tanítóképzés másfél évszázada (1857-2007) – Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2007. – 101.** – Fehér Erzsébet főiskolai tanár, kandidátus neve ismerős azok körében, akiket érdekel a nevelés- és iskolatörténet, akik tanulnak, vagy tanultak neveléstörténetet, vagy érdeklődést mutatnak a nevelés, a pedagógusképzés iránt.

Ezúttal egy különleges kötetrel örvendeztette meg a tanítóképzés történetét figyelemmel kísérőket. *Különleges, mert ünnepi alkalomra készült*, a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola megnyitásának 150. évfordulójára, s „e jeles intézmény másfél évszázados történetét mutatja be, elsősorban azoknak, akik falai között jelenleg készülnek fel pedagógus hivatásukra...” (*Fehér Erzsébet*) De nem csak az ő számukra jelenthet hasznos tudást, hanem ama tízezrek számára is, akik ebben az intézményben készültek az oktatás-nevelés mesterségére, a hivatással járó feltétlen elkötelezettségre.

*Különleges, mert* hiányt pótló mű, hiszen a főiskolán folyó tanító- és óvóképzés jelenkori történetének utolsó két évtizede még nem került feldolgozásra. Neveléstörténeti értékei mellett – a szerkesztés jellégéből adódóan –, *évkönyvet* is idéz. (Névtár c. fejezet.) A főiskola régóta nem jelentetett meg évkönyvet, így ezt a művet érdeklődéssel forgathatják nem csak a nevelés – oktatás – képzés szakemberei, hanem mindazok, akiknek valamilyen kötődésük van e nagy múltú intézményhez.

*Különleges* azért is, mert ötletes a *nyomdatechnikai* kivitelezés. A kiemelések könnyen tanulhatóvá, az adatok és az ábrák pedig szemléletessé teszik. Az illusztráló gazdag képanyag fekete-fehér, ezzel is utalva az archív jellegre, a borító viszont ragyogóan színes, és átsüt rajta az ünnep fénye. Ez szimbolizálja azt, hogy a ma szakembereinek szól a könyv üzenete, akiktől nem idegen sem a saját szakmájuk tisztelete, sem az őszinte visszatekintés.

A könyv a sárospataki tanítóképzés három nagy korszakának történetét mutatja be:

A középszintű tanítóképző száz évét (1857-1959)

A felsőszintű tanítóképző közel fél évszázadát (1959-2000)

Az egyetem főiskolai karának éveit (2000-)

Rövid történeti bevezetővel indul a téma, amely bemutatja az 1857 előtti hazai tanítóképzők intézményhálózatát, ezzel teremtve meg a kapcsolódást az 1857-ben alapított „pataki tanítóképezdével”. Nincs is szükség részletesebb ismertetésre, mivel ez szerves része a korábbi években a Nemzeti Tankönyvkiadó által több kiadásban megjelentetett Az oktatás és nevelés története (Fehér Erzsébet) című felsőoktatási jegyzetnek: az itt tárgyalt sárospataki képzőtörténeti események országos háttere ott kellő részletességgel olvasható.

Az egyes időperiódusokban zajló képzőtörténeti események leírásának fontos forrásaiként használta a szerző azokat a dokumentumokat, melyek révén hiteles képet fest az adott korszakról. (L.: Szakirodalom)

### AZ ELSŐ KORSZAK: A KÖZÉPSZINTŰ TANÍTÓKÉPZÉS SZÁZ ÉVE (1857-1959)

A kezdeti évek az átmenet, az útkeresés évei voltak. Ennek az időszaknak a történései a korabeli tanterv révén, és a képző első igazgatója, Árvay József tankönyvírói munkássága és iskolaszervezési tevékenysége bemutatásával válnak ismertté előttünk.

Az 1868-as népoktatási törvény elrendeli az *állami tanítóképzők* létesítését, s e rendelet alapján válik ismertté a tanítóképzők szervezeti, tartalmi követelményrendszere. A sárospataki református tanítóképezde 1870-től mint állami tanítóképző működik tovább. Hogy miként, azt megtudhatjuk az intézmény igazgatóinak pedagógiai, iskolaszervezési tevékenységének bemutatásából, az aktuális tantervek tartalmi elemzéséből.

Nagy *értékként* emeli ki Fehér Erzsébet, hogy „ebben az időben alakult ki a négy évfolyamos tanítóképzőben a pedagógiai tárgyak oktatásának szilárd szervezeti struktúrája”, megjelentek a Rendtartási szabályok, melyek 1910-ig voltak érvényben, s a nagyhirű, tudós igazgató, Dezső Lajos a korabeli tanítóképzés legfontosabb problematikájáról, „A képezdei tanárok képzéséről” értekezett az Akadémián, jelentős lépést téve ezáltal a minőségfejlesztés terén.

Jelentős változást hozott az 1923-as év a képző történetében, mert a kormányzat *a tanítóképző intézeti képzés időtartamát öt évben* állapította meg. Mi az, amire a pataki képzőben ekkor a legnagyobb gondot fordítottak? A gyakorlati képzés, mely mind a mai napig őrzi kiemelt szerepét. Ezen időszak nevelési-képzési koncepcióját, sajátos gyakorlatát a híres pataki és más tanítóképzős tanárok által írt *tankönyvek bemutatása* segítségével ismerhetjük meg.

A záró évtized (1948-1959) ismét strukturális, tartalmi és ideológiai átalakulásokat hozott. Amit ez időszak legnagyobb értékeként fogalmaz meg a szerző az, hogy a pataki képzőben „a pedagógusok igen komolyan vették a növendékek hivatásra nevelését.”

### A FELSŐSZINTŰ TANÍTÓKÉPZŐ FÉL ÉVSZÁZADA (1959-2000)

A szerző ebben az időszakban is két jelentős korszakot különít el a felsőfokúvá és a főiskolává (1976) válás történetének bemutatásával. Most más szempont alapján történik a feldolgozás az alapokmányok, a tantervek, a statisztikai adatok tükrében. Végig követi a tantervi változásokat, azok hatását a képzésre szervezeti és tartalmi szempontból. 1995 ismét jelentős évszám a főiskola történetében, mivel ekkor született meg a hazai pedagógusképzés új modellje, a négy éves tanító- és a három éves óvodapedagógus-képzés. A főiskolán mindkét szak működik. A képzési struktúraváltás tartalmi változásokat is eredményezett. Ezt a két szak tanterve és a statisztikák szemléltetik. Ezen időszak értékeként az óvodapedagógus szak kiteljesedését, megerősödését és kiváló minősítését fogalmazza meg a szerző.

### AZ EGYETEM FŐISKOLAI KARÁNAK ÉVEI (2000-)

Az ezredfordulóhoz közeledve az országos felsőoktatási politika szorgalmazni kezdte a felsőfokú intézmények integrációját, amely a főiskolát is érintette. Az 1999. évi LII. törvény alapján a Sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kara lett és így működik napjainkban is. Az integrációs folyamat és az azt követő szervezeti változás végig követhető azoknak a dokumentumoknak a jóvoltából, melyeket a Miskolci Egyetem Irattára bocsátott a szerző rendelkezésére, a tartalmi változásokat pedig az egyes képzési területekhez kapcsolódó tantervi dokumentációk, statisztikai adatok szemléltetik.

A könyv befejező gondolata optimista üzenetben foglalja össze a tanítóképzés történetét:

*„Másfél évszázadon át eredményesen teljesítette hivatását a sárospataki intézményes pedagógusképzés. Sikerrel folytatódjék ez tovább a következő években és évtizedekben is!”*

*Feróné Komolay Anikó*

\* \* \*

Professors in the "Age of Reforms in Sárospatak". The college and four professors in Sárospatak in the first third of the 19<sup>th</sup> century.

**Ugrai János: Professzorok a „pataki reformkorban”. A sárospataki kolégium és négy tanára a XIX. század első harmadában. – Új Helikon Bt., Budapest. 2007. – 118. –** A szerző bevezetőjében megállapítja, hogy a „pataki reformok kora” nehezen behatárolható időszak, ugyanakkor a kutatások alapján az 1790-es évek közepétől kezdődő három évtizedre tehető. A XIX. század első negye-

dére tehető a pataki kollégium újabb virágzása, amely a szellemi és anyagi gyarapodás ideje volt. A máig látható épületegyüttes kivitelezése ekkor folyt. Ismét sikerült beindítani a kollégiumi nyomdát, gyarapodott a híres Nagykönyvtár és a természetrajzi szertár állománya. Országos jelentőségű tartalmi változást jelentett, hogy Sárospatakon hazánkban először vezették be középfokon (1796-ban) és 1818-ban az akadémiai tagozaton a magyar nyelvű tanítást. A természettudományos tárgyak kínálatát egyedülálló gyorsasággal szélesítették és ekkortól tanították rendszeresen a magyar irodalomtörténetet, az egyetemes világtörténetet és a rajzot. Országszerte híressé vált a gyakorlati és világi szemléletű elméleti jogászképzés.

Az 1793-tól 1830-ig terjedő időszak Patakon sok tekintetben megelőlegezte és elő is készítette a reformkort. Megállapítható, hogy elsősorban a régió protestáns kis- és középbirtokos nemességének és mezővárosi lakosságának igényeire gyorsan reagált a kollégium. Olyan emberek nevelőiskolája volt, mint Kazinczy Ferenc, Pálóczy László, Fáy András, Szemere Bertalan, Kossuth Lajos és egy rövid ideig Csokonai Vitéz Mihály. Az eredmények ellenére bizonyítja a szerző, hogy ez a korszak is kiszámíthatatlanul és tervezhetetlenül változatos volt a pataki kollégiumban. Mindezt az iskola életének fenti időszaki elemzésével és négy professzor életrajzának az ismertetésével valósítja meg. Bizonyos kérdések részletes elemzését Ugrai János az Önállóság és kiszolgáltatottság. A Sárospataki Református Kollégium működése, 1793-1830. (Budapest, 2007) című doktori disszertációjában végezte el.

A kultúra vára és a helyi gazdaság motorja – A kollégium szerepe a régió életében – című első fejezetben a hely szellemét idézi Ugrai János. Megállapítja, hogy Sárospatak nem tartozott 200 évvel ezelőtt a városias települések sorába. Jellemzőnek tekinthető Fáy András visszaemlékezése diákéveinek színhelyére, amikor megállapította, hogy a 2600-2700 lakosú Bodrog-parti mezőváros gazdasági gerincét a szőlő és a bor alkotta. A mezőgazdaságból élő lakosság többsége rozoga, kicsiny, falusi házakban lakott. Csak a főutcán és a vár környékén jelentek meg – kövezett út és közvilágítás nélküli – emeletes házak. Ugyanakkor az új kor hajnalán Patakot kitűnő földrajzi fekvése, és az, hogy a XVII. század végéig olyan urak álltak a település és a vár élén, akik beleszóltak az ország politikai életének alakításába is, stratégiaileg kulcsfontosságú településsé tették.

A protestantizmus pataki megjelenésének és a kollégium alapításának idejét az 1530-as évek elejére teszik. A fejlődésben játszott úttörő szerep és a provincializmus sajátos keveréke jellemezte a pataki mindennapokat. Sokat tett a pataki kollégium intézményi fejlesztéséért és az oktatás korszerűsítéséért I. Rákóczi György erdélyi fejedelem és felesége, Lorántffy Zsuzsanna. A kollégium tanárai, tanulói könyveikkel együtt menekülésre kényszerültek 1671-ben Báthori Zsófia rekatolizált nagyaszony támadása elől. Patakra csak a XVIII. század elején térhettek vissza Kassáról. Sárospatakot az uralkodó artikuláris helyként (ahol a protestánsok jogszerűen gyakorolhatták hitüket) ismerte el, ugyanakkor a kollégium végleg elveszítette korábbi fenntartói háttérét. Ettől kezdve a kollégium működéséhez az északkelet-magyaror-

szági régió református lakosságának rendszeres hozzájárulására, évről évre megismétlődő áldozatvállalására volt szükség.

A kollégium irányításában főképpen a Tiszáninneri Református Egyházkerület (1735-ben szervezték meg) szuperintendense (püspök) és a régió református főurai közül választott főgondnok játszottak szerepet. A kollégium és a helyi egyházközség elkülönült egymástól. A döntési szintek kiegészültek a professzorokkal és a diákokkal. A kollégium irányítója a rector-professzor, míg a diákok erős önkormányzati szervezete vezetője az egy évre választott, széles jogokkal rendelkező senior volt. Fontos külső szereplőknek számítottak a tandíjat fizető szülők és az adománygyűjtő akciókban résztvevő hívek.

A kollégiumnak átgondolt gazdálkodásra volt szüksége, amelynek egyik pillére a szőlőbirtokain, a rétjein való eredményes gazdálkodás, kocsmák, mészárszékek, kőbánya és malmok üzemeltetése és egyéb tevékenység volt. Az ezekből származó jövedelmet a képzés költségeire fordították. A diákmunka kiváltására hozták létre a XIX. század elején a provisorii (kollégiumi gazda) és az algondnoki felnőtt tisztségeket. A XIX. század első felében vezették be az adományokból és egyéb befolyó pénzeszegekből a hitelnövényt, amely kamatbevétele 1826-ban már a kollégiumi bevétel felét biztosította. A hitelt felvevők nagy többsége a kollégium beiskolázási körzetéhez tartozó nemesség tagjai közül kerültek ki. A tandíjbevételek a kollégiumi összbevétel 10-15%-át képezte. Megállapítja a dolgozat, hogy a kollégium állandóan pénzügyi problémákban küszködött. A legnagyobb folyamatos kiadás a professzorok javadalmazása volt.

Ugrai János a diákélet keretei alfejezetben részletesen ismerteti a kollégiumban lévő 5-23 éves ifjak napi együttélésének, elhelyezésének és oktatásának feltételeit. Elmondható, hogy a vizsgált időben a tanulói létszámhoz viszonyítva kicsi, rosszul megvilágított, rossz levegőjű termekben folyt az oktatás, ahol a tanulók egy része csak állva vagy a földre ülve fért csak el. A kollégiumban csak a tanulók közel fele kapott szállást, a többiek a drágább városi szállásadóknál laktak. A tanulóknak saját maguknak kellett gondoskodniuk az étkezésükről. A kollégium diákjai megfelelő vízhez sem jutottak, mivel csak egy jó vízű kút működött a városban. Ekkor nem lehetett könnyű pataki diáknak lenni.

A nevelés és oktatás helyzetéről a szerző leírja, hogy a kollégium összetett oktatási feladatokat látott el: itt egyszerre folyt elemi, közép- és felsőfokú képzés. A középiskolában a tananyag döntően a lelkészképzés előkészítését és a humán-latin műveltség elsajátítását célozta. A felsőfokú, akadémiai szinten tanulók többsége a 8 éves lelkészképzésben (tógátusok) vettek részt, ahol prédikátorokat és tanítókat képeztek. A hallgatók kisebb része nontógátusként 4 éves világi, jogi oktatásban részesült.

A dolgozat második fejezetében a szerző a tisztségviselőkről és személyiségekről ír, részletezve a kollégiumi tantestület jellemzőit. Legalább négy csoportra oszthatók a kollégiumban akkor tanítók, így a felnőtt tanárookra és a még kollégista diáktanítókra; a felnőtt tanároknál a középfokon tanító oktatókra (humaniorum professzorok); a csak az akadémiai tagozaton előadó professzorokra és a speciális feladatok-

kal megbízott tanítókra. A híres tanáregyeniségek fejezetben a szerző rövid életrajzok közlésével bemutatja Őri Fülep Gábor, Patay János, Lácza Szabó József, Somosi János, Szentgyörgyi István, Rozgonyi József, Szilágyi Márton, Barczafalvi Szabó Dávid, Sipos Pál, Kézy Mózes, Magda Pál és Vályi Nagy Ferenc professzorokat. Önálló alfejezetben tárgyalja a szerző a professorok anyagi megbecsültségét. Sajnálatosan, az iskola és az egyház szűkös anyagi kondíciói miatt, többször nem tudtak megfelelni a nagyhírű és műveltségű professorok elvárásainak.

A dolgozat második részében Ugrai János külön fejezetekben mutatja be a népszerűségnek és köztiszteletnek örvendő, a kollégium életében meghatározó személyiségű Kövy Sándor országos hírű jogászprofesszort, Beregszászi Nagy Pál teológia-professor hányattatásait, az akadémikus polihistor Nyíri István jogászprofesszort, a rajzoktatás atyját és Csengery József történelemprofesszort, a világtörténet, az oklevéltan és a latin irodalom tanárát.

Ugrai János dolgozatában tanulságos képet rajzol az országos hírű sárospataki református kollégiumnak a XIX. század első negyedében folytatott oktató- és nevelő munkájáról.

*Bánci László*

\* \* \*

#### **Móricz Staub (life and academic achievements)**

**Staub Móricz. Az élet- és pályarajzot írta, a szövegeket vál. Rátótiné Görög Ágnes. – OPKM–OFI, Budapest. 2008. – 90. (Tudós tanárok, tanár tudósok)** – Az elmúlt két évszázad kiemelkedő tudós tanárai munkásságának bemutatását vállalta fel 2000-ben az Országos Pedagógiai Intézet és Könyvtár, amikor útjára indította a „Tudós tanárok – tanár tudósok” című sorozatát. A sorozatszerkesztő Jáki László megállapítása szerint az egyes munkák megjelentetésének az a célja, hogy az olvasókat megismertessék azoknak a tanáregyeniségeknek az életútjával-tevékenységével, „akiknek gondolkodása megalapozta és meghatározta a XX. és talán a XXI. század magyar tudományosságát”.

A sorozat 34. kötete 2008-as datálású, és az európai hírű Staub Móricz életpályáját összegzi. Természetesen, a kötet viszonylag kis terjedelme – és ez a sorozat szinte valamennyi darabjára jellemző –, igen tudatos és szakszerű életrajz-életpályaösszegezést kíván, amelyet a szerző, dr. Rátótiné Görög Ágnes jó arányérzékkel oldott meg. Minden fontos életrajzi-munkássági információt megkapunk, amely a tudós tanár életútjának megismeréséhez elengedhetetlen.

A biográfiából megtudható, hogyan lesz az 1842-ben született szegény sorsú svájci származású fiatalemberből lelkes magyar hazafi a '60-as évek Pestjén, ahol az egyik, akkor legmodernebb elemi iskolában kap tanítói állást szolgálati lakással. Munkássága elismeréseképpen az 1867/68-as tanévben Toldy Ferenc egyetemi tanár

javaslatára a budai királyi főreáliskolába hívják tanítani. Itt hamarosan a természetrajzi tanszék rendes tanára lesz, ugyanakkor rábízta az elhanyagolt természetrajzi gyűjtemény rendbetételét is.

Eötvös József kultuszminiszter döntése alapján egyéves külföldi tanulmányutat tett. Először Berlinben, majd Bonnban hallgat egy-egy félévet az ottani egyetemeken, és a növénytan, vegytan, meteorológia, közzettan, mikroszkópi, szövettani vizsgálatok szerepeltek az általa felvett tantárgyak között. A megszerzett tudásanyag, valamint a meglátogatott belga és holland főiskolák természetrajzi gyűjteményeinek megismerése során szerzett szakmai tapasztalatok sokat jelentenek számára. 1872-ben nevezik ki a természetrajz-oktatás vezetőjének az egyetemet végzett bölcsészhallgatók és tanárjelöltek részére a Pauler Tivadar VKM-miniszter utasítására létrehozott gyakorlóiskolába, ahol a Bartal Antal igazgatta ötfős tantestület tagjaként már lehetősége nyílt a botanika tudományának alaposabb művelésére, így néhány év múlva megszerezte a doktori címet is.

Staub Móríciz haláláig tagja volt az iskola tanári karának és a biológiaoktatás bevezetésének úttörőjeként kimagasló érdemeket szerzett. A természet szeretetének felébresztése, a megfigyelések pontos végrehajtása, a jelenségek közötti összefüggések feltárása mind hozzátartozott oktatási módszeréhez. Didaktikai módszerét több helyen is publikálta. Munkásságát nagyra értékelte az oktatási kormányzat, így észrevételei, javaslatai rendre ott szerepeltek a középiskolai tantervekben, és 1879-ben a tantervkészítő bizottság tagjaként az „Utasítások”-ban megjelent természettudományi rész az ő munkája.

Fontosnak tartotta az oktatói munkában a taneszközök, a szemléltetőeszközök alkalmazását, s talán ennek is köszönhető, hogy tevékeny részt vállalt az Országos Tanszermúzeum létrehozásában, majd 1899-ben igazgatóvá nevezik ki az 1877-ben alapított intézmény élére. Ugyancsak eminens szerepet szánt a természet megismerésében az iskolai kirándulásoknak, így ezeknek is lelkes szervezője lett.

Természetesen, az oktatás mellett elsősorban a kutatómunka határozta meg életét. Ezt a tevékenységet is rendszerezve adja közre a kötet összeállítója. Staub Móríciz jelentős kutatási területe volt a növények fejlődéséhez szükséges hőmennyiség vizsgálata. Ennek során részben saját, részben pedig mások mérési adataira támaszkodva elkészítette Magyarország fenológiai térképét Árvaaljától egészen Fiuméig, Károlyvárosig. Térképének adatai kisebb korrekcióval máig érvényesek. Jelentősek fitopaleontológiai kutatásai is, ahol a növényi fossziliák feldolgozásával jelentős eredményeket mutatott fel. Tudományos munkássága elismeréseként a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjának választotta. Eredményeit itthon és külföldön is ismerték, elismerték. Több növény- illetve csigafossziliát neveztek el róla.

Staub Móríciz viszonylag rövid élete során jelentős számú publikációt adott közre. A kötet összeállítója, Rátótiné Görög Ágnes időrendbe adja közre a tudós tanár szakirodalmi munkásságát. Első szakcikkét a Tanodai Lapok közölte, amikor Staub alig múlt húsz esztendő. Tudományos munkásságát a legjelentősebb hazai és külföldi



di szakfolyóiratok, intézeti évkönyvek őrzik. Halála után, 1905-ben jelent meg utolsó munkája „A Cinnamomum-nem története” az akadémia és a Földtani Intézet támogatásával.

Ahogy a korszak legtöbb tudósánál, Staub esetében sem szabad megfeledkezni a társadalmi tevékenységről. Hacsak címszószerűen, de fel kell sorolnunk mindazokat a szervezeteket, ahol felelős beosztásban érdemi tevékenységet fejtett ki. A sor hosszú: Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Egyesülete, Közegészségügyi Egyesület, Kir. Magyar Természettudományi Társulat, Magyarhoni Földtani Társulat (13 évig szerkesztette a Földtani Közlönyt!), Magyar Földrajzi Társaság, Balatoni Bizottság stb. Alapítója a Magyar Iskola Egyesületnek, de jelentős szerepet vállalt az ismeretterjesztés minden ágában, egyik életre keltője a magyarországi turizmusnak.

Zárógondolatként az olvasó és a recenzens számára egyaránt felmerülhet a kérdés, vajon ez az értékes kiadvány – de a kérdés a sorozat többi kötetére is vonatkozik –, ott van-e a főiskolák, egyetemek tanszéki könyvtáraiban vagy központi könyvtáraiban? Vajon az ott munkálkodó oktatók kézbe adják-e ezt, illetve a hasonló könyveket, és vajon van-e fogadókészség a mai hallgatók részéről, hogy erőt, biztatást mérítsenek majdani munkájukhoz a tudós elődök életéből?

Csiszár Miklós

\* \* \*

This review introduces the book on the history of Hungarian education in Slovakia between 1989 and 2006.

**László Béla, A. Szabó László, Tóth Károly szerk.: Magyarok Szlovákiában IV. Oktatásügy (1989-2006). Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. – 2006. – 314 o. –** *„A szlovákiai magyarság eddigi történelmét leginkább a magyar tannyelvű iskoláinak megtartásáért folytatott küzdelem jellemezte. A nemzetiségi oktatásügy helyzetének, szerepének, feladatainak és lehetőségeinek megismerése elképzelhetetlen a mai állapotok és körülmények genezisének felvillantása nélkül”* – olvasható a kötet fülszövegében.

Érzékeny területet jártak körül a szerzők, mert nem csak Szlovákiában, hanem Magyarországon is mindig kitüntetett figyelem kísérte/kíséri a magyar anyanyelvű iskolák pedagógiai munkáját, lehetőségeiket a magyar nyelvű oktatás megtartásáért, amelyeket számos körülmény nehezít az óvodától az egyetemig tartó struktúrában.

Az egy évtized híján közel egy évszázados elszakíttottság időszaka alatt számos történelmi fordulatot élt meg az ottani magyar lakosság, s kultúrájuk, iskoláik, közintézményeik, s nem kevésbé: anyanyelvük használata (létszámában is) fokozatos szűkülése nem kevés aggodalomra adott és ad okot.

E folyamat és az aktuális helyzet bemutatása révén olyan összegző mű született,

amely értékeli a korábbi történéseket, számos statisztikai adattal teszi hitelessé az időközi változások bemutatását, s mindenekelőtt: ezekre alapozva ad lehetőséget arra (a szlovákiai politikusoknak, oktatáskutatóknak, pedagógusoknak, szülőknek – s nem kevésbé. Magyarország politikai szereplőinek) arra, hogy minden lehetséges politikai, gazdasági és kulturális eszközzel segítsék a megmaradásukért nap mint nap megküzdő ottani magyarjainkat.

Oktatástörténeti szempontból kiemelkedő e kötet tartalma, annak ellenére, hogy (többnyire) az utóbbi, alig több, mint másfél évtized iskolapolitikáját, gyakorlatát öleli fel. Ami hangsúlyossá teszi, az az, hogy ez az időszak az önálló Szlovákia első másfél évtizede mindazokkal a belső és külső hatásokkal, amelyekkel meg kellett (és kell) küzdenie a nagy történelmi múltú környező országok nagyon intenzív és folytonos figyelmé közepette. Ez utóbbi miatt is érzékeny mindkét fél azokra az igényekre, változtatásokra, mulasztásokra, amelyek befolyásolják a többségi nemzet és a magyar kisebbség politikai, közéleti és kulturális érdekeit és érzékenységét.

A kötet első tanulmánya a szlovákiai nemzetiségi oktatás aktuális helyzetéről ad áttekintést, amelyben a kisebbségi oktatás törvényes keretei, intézményei (az alapskolától a felsőoktatásig) és az oktatási rendszer szerkezete, valamint a pedagógus-továbbképzés állapotáról olvashatunk. Ezt az (általánosnak is nevezhető) összefoglalást részletezi az Iskolarendszerek, törvényalkotás az iskolaügy területén című tanulmány. Ebben áttekintés kapott helyet az 1919-től 1989-ig tartó időszak iskola-rendszereiről és törvényalkotásairól.

Az 1989 utáni helyzetet igen részletezően mutatják be a szerzők, akik különös hangsúllyal tárják fel a törvények és a megvalósult oktatási gyakorlat összefüggéseit. Kitérnek a tantárgyak úgynevezett alternatív oktatására, amelynek forrása a kétnyelvű oktatás koncepciója. Arról, hogy ez milyen hatással volt az anyanyelvi iskolai környezetre, számos megállapítás olvasható amellet, hogy megismerhetjük azokat a jogsértő állami intézkedéseket, magyarellenes törekvéseket is, amelyek máig hatóan jelen vannak a nemzetiségi oktatásban. Ez tanulmány tartalmazza az egyházi iskolákkal, valamint a felsőoktatással kapcsolatos információkat is.

A kisebbségi oktatást irányító és kiszolgáló hivatalok, intézmények 1918 utáni működését statisztikai adatbázissal is hitelesítő, valamint a felsőoktatás helyzetét részletező fejezetet követően a szlovákiai magyar pedagógusképzésről és a felsőoktatási intézményeiről szóló részben a szerzők szintén a történelmi utat bemutatva szólnak a mai állapotokról, amelyben információkat találunk a nyitrai magyar pedagógusképzésről, a legnagyobb magyar intézményről, a Selye János Egyetemről és a Komáromi Városi Egyetemről. E két utóbbi alig néhány éves története különösképpen világít rá arra, hogy az országon belüli magyar anyanyelvű értelmiségi képzés mennyire esetleges és törekeny utakon járt (és jár napjainkban is). Annak ellenére, hogy az egyetemi autonómia számos vonatkozásban lehetővé teszi az önálló döntéseket, számos állami (és sajnos, más társadalmi, valamint pénzügyi, politikai) ellenérdekeltséggel kell megküzdeni az anyanyelvi oktatás során.

A kötet további részében az 1994 és 1998 közötti, az iskolák védelméért folytatott küzdelemről, a két világháború közötti oktatási intézményekről (amelyben különösen jól illusztráló példa az, hogy számos magyar többségű városban ekkor nem engedélyezték magyar oktatási nyelvű polgári iskola működését, s szlovák nyelvűbe kényszerítették a tanulókat), a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége működéséről, a Katedra Társaságról, az 1992-2006 közötti pedagógus-továbbképzésekről, a tehetséggondozásról, a pedagógusok művelődését, önképzését szolgáló szakmai-lap-kiadásról és a felnőttoktatásról.

Számos fejezetrészben kitűnő tájékoztató, összefoglaló statisztikai adatbázis segíti a szöveges részek értelmezését, megerősítését.

A kötet végén irodalomjegyzék, valamint mutatósorok találhatók, majd pedig a tanulmányok szerzőiről olvashatunk információkat.

A kötetet hazai oktatáspolitikusainknak, kisebbségkutatóknak, szociológusoknak, a hazai felsőoktatásban dolgozó pedagógusoknak, neveléstörténészeknek, a szlovákiai oktatási intézményekben oktató hazai pedagógusoknak és mindazoknak is ajánlom, akik figyelemmel kísérik a hazánkat övező országok nemzetiségi oktatása alakulását.

*Cs. Bányai György*

## NEVELÉSTÖRTÉNETI TÉMÁJÚ ÍRÁSOK A PEDAGÓGIAI FOLYÓIRATOKBAN

### ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE (2007)

A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig / Fischerné Dárdai Ágnes, Kojanitz László. 1. sz. 56-69.

A gyermeki jogokról Janusz Korczak nézetei és a 21. század gyakorlata alapján / Rencsényi Beatrice. 6. sz. 78-87.

Pályakép több olvasatban. Nagy László élettörténete / Nagy Zoltánné Áment Erzsébet. 7-8. sz. 146-163.

Nagy László beszámolója az iskolareform, a gyermekvédelem és a gyermektanulmányozás ügyiről – 1919 augusztus / Donáth Péter. 8-9. sz. 164-178.

A magyar cserkészfiúk szövetsége és az úttörőmozgalom egyesülése 1948-ban / P. Miklós Tamás. 9. sz. 153-181.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola története és végzőseinek kariervizsgálata / Matrunics András. 11. sz. 87-108.

Iskolán túl – az „életen” innen. Az utazás szerepe a 16-18. századi (ön)nevelésben és (ön)művelődésben / Éles Csaba. 11. sz. 109-117.

In memoriam Ballér Endre (1929-2007) / Báthory Zoltán. 12. sz. 67-68.

### ISKOLAKULTÚRA (2007)

„Hazának használj!” A fiumei tengerészképzésről / Simonné Pallós Piroska. 1. sz. 48-55.

Tisztelgő konferencia Karády Viktor születésnapjára / Nagy Péter Tibor. 2. sz. 23.

Nemzeti szocializáció a két világháború között Magyarországon / Szabó Ildikó. 2. sz. 50-70.

A magyarországi tanítóképzés néhány felekezeti/nemzetiségi sajátossága 1868-1918 / Donáth Péter; Preska Gáborné. 2. sz. 8-102.

Adalékok az Országos Rabbiképző Intézet 1914 előtti történetéhez / Schweitzer Gábor. 2. sz. 103-113.

Az általános iskoláról – a 60. évforduló után / Kelemen Elemér. 5. sz. 3-15.

Nagy László kényszerű számvetése 1922-ből / Donáth Péter. 6-7. sz. 127-135.

Társadalmilag kanonizált elitek a 19-20. században / Nagy Péter Tibor. 8-10. sz. 12-22.

### MAGYAR PEDAGÓGIA (2007)

150 éve született Csengery János, a Magyar Pedagógia alapító főszerkesztője. 1. sz. 45-47.

A klasszika filológus Csengery János / Tar Ibolya. 1. sz. 49-55.

A magyar neveléstudományi sajtó a 19-20. század fordulóján / Gécz János. 1. sz. 57-66.

Csengery János szerepe Szeged város tudományos közéletében és a Ferenc József Tudományegyetem fejlődésében / Kinyó László. 1. sz. 67-77.

Csengery János öröksége – a Magyar Pedagógia a 21. században / Csapó Benő. 1. sz. 79-90.