



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

Szerkesztőség:

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

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

TANULMÁNYOK	5
<i>HOUSSAYE, JEAN</i>	
A pedagógusok nemzetközi együttműködése?	5
<i>HOPFNER, JOHANNA</i>	
Mennyi műveltségre van szüksége az embernek?	22
<i>DONÁTH PÉTER</i>	
Az 1957/1958. tanév megpróbáltatásaiból: Juhász Béla Kecskeméten	35
<i>KELEMEN ELEMÉR</i>	
Az államosítás oktatástörténeti előzményei Magyarországon	80
<i>KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA</i>	
Iskolakertek a dualizmus hazai pedagógiai gyakorlatában	91
KÖZLEMÉNYEK	110
<i>KÉRI KATALIN</i>	
Egy 800 éves modern könyv: al-Zarnúdzsí útmutatója diákoknak	110
<i>CSELÓTEI LÁSZLÓ</i>	
Szoboravatás a „Fasor”-ban	121
<i>FARKAS GÁBOR</i>	
Felekezeti és nemzetiségi viszonyok Fejér vármegye népoktatásában 1722-1900 (1908)	129
MEGEMLÉKEZÉSEK	153
Hogyan neveljünk szabad embereket?	
Emlékezés Komlósi Sándorra (1920-2007)	153
<i>SZARKA EMESE</i>	
Egy elfeledett pedagógus, Sajó Sándor (1868-1933)	157
KÖNYVISMERTETÉSEK	174
<i>Kelemen Elemér, Lányi Katalin, Tölgyesi József, Vajgel Hajnalka</i>	

E SZÁMUNK SZERZŐI:

CSELÓTEI LÁSZLÓ egyetemi tanár, Budapest; DONÁTH PÉTER egyetemi tanár, tanszékvezető, ELTE, Budapest; FARKAS GÁBOR ny. levéltár-igazgató, Székesfehérvár; HOPFNER, JOHANNA Universität Graz; HOUSSAYE, JEAN professzor, igazgató, CIVIIC, Université de Rouen; KELEMEN ELEMÉR professor emeritus, főiskolai tanár, c. főigazgató, Budapest; KÉRI KATALIN tanszékvezető, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék, Pécs; KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA főiskola tanár, tanszékvezető, intézetigazgató, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Kar Neveléstudományi Intézet, Győr; LÁNYI KATALIN neveléstörténész, Budapest; SZARKA EMESE PhD-hallgató, Budapest; TÖLGYESI JÓZSEF főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; VAJGEL HAJNALKA főiskolai hallgató, Wesley János Főiskola, Budapest.

Címlapkép:

Pusztai iskola tanítója és tanulói az 1930-as években (Veszprém megye, Nagytárkány)

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai munkák:

Quadrat '64

TANULMÁNYOK

A PEDAGÓGUSOK NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSE?

(Nemzetközi-e a pedagógia? Pedagógia határok nélkül)

JEAN HOUSSAYE

International co-operation of pedagogists? (Is pedagogy international? Pedagogy without borders?) – *As education is becoming increasingly international and ideas and pedagogical methods are spreading at international level, it would be practical to examine various tendencies and internationality in pedagogy in order to enrich the history of pedagogy.*

How things flow between pedagogist and pedagogy? In search for export-import theory in pedagogy, the author approaches this subject from various aspects, and then attempts to identify a set of references to rely on while analysing the argument on New Education. To conclude, the author defines a group of proposals that may be used as a point of departure to understand specific approach to the history of ideas in pedagogy.

Nyilvánvaló számunkra az a szemünk előtt lezajló folyamat, amely nem más, mint az oktatás és képzés nemzetközivé válása. Ám hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy ez a folyamat különlegesen új és hangsúlyos. Nem kellene-e kétségbe vonnunk ezt a véleményt? Ha az eszmék és a pedagógiai módszerek áramlását tekintjük, akkor azt látjuk, hogy a nemzetközi kapcsolatok évszázadok óta inkább szabályt jelentenek. Úgy tűnik, állandó kérdés a pedagógiában zajló nemzetköziség természete és okainak keresése. Szokássá vált a pedagógusokat irányzatokba sorolni és ezen irányzatok különböző ágait az egymást követő pedagógiai áramlatok által érintett országok szemszögéből vizsgálni (legtöbbször abból a feltételezésből kiindulva, hogy az egyes ágazatok egy közös forrásból származnak), miközben nagyon kevesen kutatták önmagukban a pedagógusok és pedagógiák közötti kapcsolatokat (még akkor is, ha sokan tettek erőfeszítéseket a pedagógusok közötti egymásra hatások és elmentések vizsgálatára). Nem lenne-e hasznos, nem gazdagítaná-e a pedagógiatörténetet egy olyan eszmefuttatás, amely a különféle pedagógiai irányzatokat és magát a pedagógiát érintő nemzetköziséget vizsgálná? Biztosak vagyunk abban, hogy természetesen nincs olyan pedagógus vagy pedagógiával foglalkozó szakértő, aki ne ismerne volna el, hogy kiknek tartozik hálával, vagy kik azok, akik neki lehetnek adósai. Természetesen, senki sem várja tőlünk, hogy a pedagógiák egymásra hatására vonatkozóan szabályokat dolgozzunk ki. Mindemellett elbizakodottság lenne egy, a pedagógiák nemzetközi áramlására vonatkozó elmélettel előállni. De talán mégis érdemes, hiszen ezek a nemzetközi áramlások léteznek, és ezért próbáljunk meg olyan

kérdéseket feltenni, amelyekkel rávilágíthatunk arra, hogy erről az igencsak összetett és érdekes témáról valójában milyen keveset is tudunk.

SZÁMTALAN KÉRDÉS?

Első megközelítésként próbáljuk meg témánkat apró esetvonásokkal felvázolni anélkül, hogy a különféle szempontok között összefüggéseket keresnénk. Aki egy kicsit is érdeklődik a pedagógia iránt, hamar szembetalálja magát a tanítómesterek, az „egymásrahatások” és az ellentétek problémájával. Számos olyan munkával találkozunk, amely kísérletet tesz egy pedagógus eredetiségének bizonyítására a különféle kapcsolatok és rendszerek hálóján keresztül. Ez természetes is. Egy pedagógus csak akkor számít másolónak, ha nem ismeri el, kiktől tanult. Montessori például már fiatal orvosként is – amikor elkezdett az árvaházakban élő gyermekekkel foglalkozni –, elismerte, hogy milyen sokat köszönhet dr. Itard és Édouard Séguin munkásságának. (Séguin apja maga is orvos volt, Itard kollégája.) Itt kellene megemlíteni Bourneville nevét is. E francia orvosok által kifejlesztett pedagógiai módszer nyitotta meg Montessori előtt azt a horizontot, amellyel végül a kítaszított római gyermekek nehézségein tudott segíteni. El kell mondanunk azonban azt is, hogy amilyen ismert és elismert Montessori, akár csak kifejezetten itt, Franciaországban, olyan ismeretlenek – a szakemberektől eltekintve – azok, akik őt inspirálták. Montessori olyannyira elismert Franciaországban, hogy ő szolgál referenciaként az óvodai nevelésben, mely a francia nemzeti oktatás úgymond legnagyobb ékessége. Pedig nem őt kellene a francia óvodai nevelés „létrehozójának” tekintenünk, hanem például Pauline Kergomardt, egy, a kisgyermekkorral foglalkozó francia szakértőt (vagy akár egy egész sor más, az óvodai neveléssel foglalkozó pedagógust említhetnénk, mint Oberlin, Fröbel és még sokan másokat). De hiába: egy „külföldi” elhomályosította az ő fényüket! Íme egy olyan nemzetközi irányzat, amely olyannyira jól működik, hogy közben másokat háttérbe szorít.

Vegyük a pedagógia importálásának egy másik példáját. Hogyan lett Meirieu pedagógus, sőt mi több, a francia pedagógusok emblematikus figurája? Hogyan jutott el saját tanaihoz két egymást követő észak-amerikai pedagógiai irányzat megcáfolásával? Hameline-t követve (*Hameline*, 1977 és 1979) Mairieu először elutasítja Hameline nem idevágó tapasztalatait, hogy elfogadhassa a célokon és az elsajátításon alapuló pedagógiát, majd ezek hiányosságait és merevségét hangsúlyozza, míg végül eljut a differenciált pedagógiához, amelynek egyben szimbólumává is vált. Egy olyan szimbólummá, mely elhomályosítja az amerikai hatásokat, származzanak azok akár Rogerstől vagy akár Bloomtól. A módszer alkalmazása egyébként olyan jól sikerült, hogy végül látszólag szembekerült azokkal az irányzatokkal, amelyekből eredeztethető. Mintha az eredetiség azt jelentené, hogy az eredetét el kell törölnie. Amikor Crahay megpróbál visszatérni az elsajátításon alapuló pedagógiához, az

az érzésünk támadhat, hogy újra felfedezi a differenciált pedagógiát, pedig csak viszatér az észak-amerikai forrásaihoz.

A kérdés éppen ebben áll, vajon egy pedagógiai irányzatnak ahhoz, hogy alkalmazták és újnak tűnjön (ami a fejlődéséhez feltétlenül szükséges), érdekében áll-e kitörölni minden olyan irányzatot, amelynek adósa lehet? Itt például a szocio-konstruktivizmusra gondolunk, amely Észak-Amerikában mindenekfelett előnyt élvező irányzat. Vegyük tanúbizonyságul például Brown és Campione (*Brown és Campione, 1995*) erről szóló beszámolóját. Ami számunkra, nyugat-európaiak számára furcsa lehet, az az, hogy hogyan is lehet elfelejteni és figyelmen kívül hagyni egy teljes pedagógiai hálózatrendszer, amely számunkra állandó referenciaként szolgál. Hogyan igazolják ezek a szerzők saját pedagógiai állításaikat, az „új” tanulási elméletüket? Az ő referenciáik egyrészt azok az ősök, akik a huszadik század elején tevékenykedtek (Binet, Vigotszkij, Dewey, Hall), akiket megtaláltak és túlléptek, másrészt amerikai kortársaik (a 80-as, 90-es évekből, köztük a kihagyhatatlan Bruner). Miről is van itt szó? A kognitív pszichológia nevében a tutorálás, az autonómia, a felfedezés, a differenciálás és az individualizáció újrafelfedezéséről. Vagyis mindarról, amit Freinet, Decroly, Ferrière, Lietz és sokan mások már leírtak az új pedagógia „európai” története során. Úgy tűnik tehát, ha újítóként szeretnénk feltűnni egy bizonyos helyen, szükségszerűen el kell felejtünk mindazt, ami egy másik helyen már a közelmúltban széles körben elterjedt. Ha ugyanis nem így teszünk, csak örökösök leszünk, nem pedig újítók.

Lehetséges, hogy minden új pedagógiai irányzatnak ahhoz, hogy hiteles legyen, meg kell hazudtolnia az eredetét, de legalábbis hazudnia kell az ellentéteiről. „Ki kell találnia” egy megkülönböztető jellemzőt, különben érdektelen marad. Erre találhatunk példát Hameline részletes kutatásaiban, amelyet az „aktív iskola” eredetéről végzett (*Hameline, 1995*). Ez egy emblematikus kifejezés, amely az egész világon csatába hívó szó volt minden, magát az Új Nevelés hívének hirdető pedagógusnak (legfőképpen 1919 és 1928 között). Pedig a kifejezés titokban és névtelenül Genfben jelent meg, minden valószínűség szerint Bovet tollából 1917-ben. Nem olyan híres pedagógusok találták ki, mint Claparède vagy Ferrière (aki pedig sokat profitált belőle). A kifejezést később felváltja a Kerschensteiner munkássága (1895-1920) során kidolgozott „*Arbeitsschule*”. Annyi bizonyos, hogy az aktív iskola kifejezést a jelenlegi hagyományos iskola ellentétéként fogják alkalmazni, pedig – Hameline szerint – épphogy a „hagyományos” pedagógiában találjuk meg a koncepció gyökereit (eszerint a diák cselekvésére helyeződjön a hangsúly a tanár cselekvése helyett). Német részről Herbart (1824), míg francia részről pedig Marion (1888) lehetnének azok, akiknek járna az elismerés, mint a svájci aktív iskola elfeledett kitalálójának. Ami egyébként egy paradoxon, hiszen a kifejezés kitalálói erőteljesen szembeálltak mindazzal, amit Herbart és Marion képviselt a pedagógiában, sőt, egészen odáig elmentek, hogy őket tették meg legnagyobb ellenségeiknek. Mondhatjuk tehát azt, hogy a pedagógiai irányzatok esetében a hamisítás elfogadott és bátorított dolog?

Első látásra azonban a hamisítás nem tűnik dominánsnak. Megállapíthatjuk – hiszen közismert – az oktatás és a képzés nemzetközivé válását. A nemzetközi intézmények feladata éppen az, hogy átadják az „igazi pedagógiai tudást”, még ha ezt fejlesztésnek vagy szervezésnek hívjuk is. Érdekes lenne közelről megvizsgálni azt a pedagógiai modellt, amelyet ezek az intézmények népszerűsítenek. Nagy a valószínűsége annak, hogy jelenlegi domináns elemei a célok, a kompetenciák és a referenciák lennének. Még azt a feltételezést is megkockáztathatjuk, hogy van egy előnyben részesített kör. Vagy másképp megfogalmazva: a pedagógiai irányzatok jelenleg ezt a tipikus utat követik: USA – Kanada – Québec – Belgium/Svájc – Franciaország. . . (Természetesen ez csak a francia nézőpont.) Az irányzatok minden pillanatban érintenek más országokat is (Dél-Amerika és Afrika területét, bár más utakon keresztül). Amit hangsúlyozni szeretnénk, az az, hogy egy pedagógiai irányzat terjedése során az időpontok különbözőek, de az útvonal gyakran megegyezik. Vannak tehát alapvonalak a pedagógia nemzetközivé válásának térképén.

Ebből következően akkor sem lehetetlen a pedagógiák meghonosításának és fejlesztésének feltételeit és lehetőségeit tanulmányozni, ha azok egyik országból a másikba, vagy egyik kontinensről a másikra áramlanak. Hiszen a pedagógiai módszerek exportálják magukat. Éppen ez az, ami a pedagógia történetének megírását különösen nehezzé teszi. Amilyen helyesnek is tűnhet egy adott ország pedagógiai intézményeinek történetét vizsgálni egy centripetális látásmód szerint (amely csak kis mértékben lesz hamis), éppolyan nehéz vagy lehetetlen a pedagógusok történetét megírni anélkül, hogy ne hivatkoznánk más országok pedagógusaira. Így például Compayré fő műve, a *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle* (1879) ma már elfogadhatatlannak tűnik (hacsak eleve nem diszkvalifikáljuk). Ferrière (1922), az aktív iskola leírója és atyja is aláhúzza az Új Nevelés nemzetközivé válását. A *Les grands pédagogues* (1956) című mű szerkesztésénél Chateau sem ismeri az országhatárokat. Később Bertrand a *Théories contemporaines de l'éducation* (1990) című művével a nemzetköziség mellett tesz tanúbizonyoságot. Mi is csak ugyanígy járhattunk el, amikor a pedagógusokról szóló művek szerkesztését irányítottuk (*Quinze pédagogues* – 1994 et 1995, *Pédagogues contemporains* – 1996, *Premiers pédagogues* – 2003, *Nouveaux pédagogues* – 2006, *Femmes pédagogues* – 2008). Ma már a pedagógia csakis nemzetközi szemszögből értelmezhető. Valóban új jelenség ez? Természetesen nem. Úgy is tekinthetjük, hogy a pedagógusok mindig is nagy utazók voltak térben, intellektuálisan és kollektíven is. Chalmel (1996, 2004) például az oktatás fejlesztését célzó 18. századi nagy pedagógiai hálózatok feltérképezésére specializálta magát. De a többi évszázad sem kivétel.

Ezzel egyidőben, amennyiben létezik ez az áramlás, hangsúlyoznunk kell ezeknek a kölcsönhatásoknak a korlátait is, és úgy kell tekintenünk őket, mint hasznos elemek a pedagógiában. Ahhoz, hogy táplálkozzon és kifejlődjön, minden pedagógiának egy adott helyen kell gyökereznie, egy adott korszakban, egy adott helyzetben.

Ára van annak, ha a gyökereket elszakítjuk, ugyanis a továbbterjeszkedés már változást is jelent. Bár a különféle táptalaj szükséges, de ez egyben gátakat is szab. Ezt a megközelítést nagyon könnyű illusztrálni, hiszen sok példa áll rendelkezésünkre. E példák egyike Németország és Franciaország összehasonlítása. Lindenberg (1972) és Dietrich (1973) kimutatták, hogy a francia szocialistáknak, ellentétben a németekkel, soha nem sikerült megvalósítani a forradalmat az iskolában és az iskola által. Az ő republikanizmusuk és feryista tradícióik megakadályozták őket ebben. Ugyanígy a franciáknak sohasem sikerült megérteni a német „Bildung” fogalmát, ezt a fogalmat ők semmihez sem tudják kötni, míg ez a Rajna másik oldalán egyértelmű. Időről időre irigykedve próbálnak közelíteni a német duális rendszer felé, de soha nem tudják alkalmazni, hiszen az esélyegyenlőségbe vetett hitük megakadályozza őket ebben (az eredmények egyenlőségét nem tudják megvalósítani).

Említhetnénk a pedagógia területén az USA és Franciaország közötti kapcsolatok korlátait is. Bár elfogadják és hirdetik, hogy a célok alapuló pedagógia amerikai felségterület, a francia pedagógusok sokszor arra kényszerülnek, hogy a pedagógia korlátait meglátva, rámutassanak annak behaviorizmusára. Bloom-tól (1969) Mager-en át (1969) Hameline-ig (1979) az egyes szerzők a behaviorizmustól a humanizmusig jutottak el. Valami, ami a kultúrájukban gyökerezik, mindig ellenállt az amerikai hatásnak, annak ellenére, hogy egymást követő belga pedagógusok jelentettek hajtóerőt a „kipróbálására” (*De Landsheere*, 1975; *D’Hainaut*, 1979). Ez azt jelenti, hogy a francia pedagógusok folyamatosan próbálják elkülöníteni magukat az amerikai hatásoktól, melyeket egyébként alkalmaznak... Utoljára illusztráljuk ezt a tendenciát az 1970-1980-as évek nagy vitájával a független vagy autonóm tanulásról. Csak a megnevezésről szólt volna a vita? Igen, abban az értelemben, hogy azok a francia pedagógusok, akik ebben a formában oktattak – Delorme, Petit, Moyne – (vö.: *Houssaye*, 1988) folyamatosan azt próbálták bizonyítani, hogy az általuk javasolt autonóm tanulás mennyiben különbözik a független tanulástól, melyet kritizáltak, bár szükségességét elismerték. Nem abban az értelemben, hogy számukra arról szólt a vita, hogy függetlenítsék magukat az önálló tanulás taylorista amerikai eredetétől (a Dalton- és a Winnetka-terv, a Parkhurst illetve Washburne által kidolgozott rendszer a 20. század legelején).

EGY REFERENCIA–KERET?

A pedagógiát jellemző nemzetköziséget vizsgálva, bár ha csapongva is, de érintettük a téma néhány kérdéskörét. A fő kérdés továbbra is az marad: Mitől függ mindez? Lehetséges, hogy a pedagógia alaptermészetéből adódik. A pedagógiát úgy határozhatjuk meg, mint az oktatási elmélet és gyakorlat dialektikus összefoglalását, míg a pedagógust úgy, mint az oktatási cselekvés elméleti-gyakorlati szakértőjét (*Houssaye*, 1994). Ebből következően a pedagógiai tudás keletkezési módszerében és tartalmában is specifikus. Így minden pedagógust négy jellemzővel láthatunk

el: a cselekvés, a meggyökerezettség, a szakítás és a közepszerűség. Most csak két elemet vizsgálunk meg: a meggyökerezettséget és a szakítást. Ami a szakítást illeti, láttuk, hogy a pedagógiának ahhoz, hogy létezessen és elismerjék, szakítania kell elődeivel, és azokat fontos szükség szerint elhomályosítani, elhallgatni vagy sátáninak bélyegezni. Ha ezt nem teszi, színtelenné válik. Minden pedagógus egy lázadó – mondhatta volna Hameline. Másként kifejezve: nincs más választása, mint elutasítani és elfelejteni, sokszor igazságtalanul. Ezt elemzői mindig a szemére hányhatják, hangsúlyozhatják hibáit és elhallgatásait, de a dinamika megmarad: ahhoz, hogy elköteleződjön és másképp cselekedjen, először elutasítani kell, kimondani, ami elviselhetetlen, és visszautasítani a túrést. A pedagógiában a szükségszerű, lényeges és hasznos nemzetköziség ebbe a dinamikába illeszkedik bele.

De ez nem minden. A pedagógiai cselekvés csak akkor értelmes, ha vannak gyökerei. Ezt többszörösen is bizonyítja és mutatja, hogy egy pedagógus történelmi lény, aki az adott korszakban gyökerezik és korszakának kérdéseit hordozza magában. Így feltérképezhetjük a pedagógiai, a filozófiai, a tudományos, a politikai, a pszichológiai vagy éppen a személyes hatásokat. Mindezen hatások „alkotják” az adott pedagógust. Meghatározzák és elhelyezik a pedagógia konstrukciójába és terjeszkedésébe. Ezek a hatások könnyítik meg vagy teszik nehezebbé az irányzatok közötti átjárásokat vagy akadályokat. Átjárásokról beszélünk, hiszen minden pedagógus magáévá teszi a magáéhoz hasonló pedagógusok eszméit. Akadályokról beszélünk, hiszen mindenki a saját helyzete szerint definiálja magát és ez néha követőkre talál, néha eltér a többiekétől.

Bárhogyan is legyen, minden meggyökerezettség specifikus: ez adja meg az adott pedagógia erősségét vagy gyengéjét. Az erősségét, hiszen a gyökerek segítenek az identitása és az eredetisége megalkotásában. A gyengéjét, hiszen ezáltal lesz alkalmatlan bizonyos exportálásokra. Így mondhatjuk el Makarencóval egyidőben azt, hogy a pedagógiája nagyon sikeres volt (vagy nagyon sikeres lehetett volna) a szocialista táboron belül, viszont azon kívülre szinte lehetetlen volt exportálni. Így mondhatjuk például Decrolyról is, hogy belgiumi sikerei vitathatatlanok, de éppen ezek a sikerek hátráltatták általánossá válását. Így mondhatjuk el Neillről, hogy a hatvan-nyolcas kultúrához tartozik, de sokat szenvedett a gazdasági, politikai és kulturális környezet megváltozásától és így tovább. Röviden: a nemzetközivé válásnál minden előny a saját hátrányait is erősíti. A pedagógiai irányzatok mechanizmusai ettől szenvednek, nem is beszélve a mechanizmusok másik hatásáról: az a pedagógia, amely túl sikeres, amely túl jól meggyökerezik valahol, az banálissá válik: ha egy adott korszakhoz tartozik, annak hanyatlásával maga is elmúlik.

Nem érhetjük be mindezek elismerésével. Merészkedjünk még tovább, annak a mélyreható és alapos analízisnek a segítségével, amelyet Novoa készített az összehasonlító oktatásról (*Novoa*, 1995). El kell ismerni, hogy a pedagógiai irányzatok a nyugatot tekintik az egész világnak. Hány pedagógust ismerünk a „mieinken” kívül? Azok, akiket elismerünk, nem többek egzotikus példánál? Nem is beszélve egy

közeli, de mégis annyira távoli kontinensről: a női pedagógusok világáról. A probléma újbóli felvetését egyre inkább megkönnyíti a posztmodernizmus paradigmája. Másképp megfogalmazva, tudásunkat relativizáljuk, akár bizonyosságokról, akár jelentőségükről legyen is szó. Ezek után, a pedagógiai irányzatok egy relativizáló, elbizonytalanító folyamat során alakítják ki önmagukat. Pedagógiai referenciáinkat először is úgy fogjuk fel, mint a múlttal átítatódott társadalmi konstrukciókat. Talán ez magyarázza, hogy hajlamosak vagyunk „újraírni” mindazt, ami máshonnan jön, összeegyeztetni saját történelmünkkel, anélkül, hogy ezt akár észrevennénk. Akár fel is tehetnénk magunknak a kérdést, hogy vajon a differenciált pedagógia nem a célokon alapuló pedagógia és az Új Nevelés keveréke-e. Legrand (1995) és Meirieu (1987) a jelek szerint a célokon alapuló módszert az Új Nevelés céljaival akarták beoltani. Az Új Nevelés kultúrája számukra egy lényegű volt, és ellentétben az amerikai behaviorizmussal, elsősorban arra törekedtek, hogy kimutassák, miben különbözik módszerük ez utóbbtól, amit egyébként alkalmaztak is, viszont nem vették a fáradságot, hogy igazán rákérdessenek annak céljaira (mert e célok annyira „természetesek” voltak számukra). Ez azt jelenti, hogy egy kultúra minél idegenebb világból érkezik, annál nagyobb szüksége van arra, hogy bekerüljön a köztudatba, hogy elfogadják és mintaként használják. Ha nem gyökerezik meg, az elutasítás gyors és általános lesz. Az idegennek hasonlania kell, hogy megtalálja az útját.

Láthatjuk, hogy a nemzetközivé válás folyamata visszafordíthatatlanná vált a következő három összetevő együttes hatásának köszönhetően: közös oktatási problémák létezése a különféle országokban (a gazdasági, kulturális és oktatási globalizáció hatására); a nemzetállam válsága és új kulturális terek létrejötte (mint például az Európai Unió); az egyetemi világ és a tudományos kutatás nemzetközivé válása (amely a társadalmi és oktatási koncepciók és gyakorlatok összességét a racionalitásnak „diktatúrájának” rendelte alá). De ezzel egyidőben, ez a globális folyamat domináns áramlatokon alapul. A huszadik század egy olyan iskolamodell létrejöttével kezdődött, amely Európában született és konszolidálódott, amely aztán „univerzális” jellemzőkkel gazdagodott és a nemzetek közötti gazdasági és kulturális szabályok döntő elemévé vált. Az Új Nevelés pedagógiai síkon kétségtől függetlenül összefüggött ezzel a domináns elemmel, amely nem véletlenül európai. (Használható rá az *European New Education* kifejezés, amely jelenleg a szocialista-progresszivisták politikai keretek között végzett iskolai kísérleteket jelöli – Hamburg, Moszkva és Bécs.)

A hatvanas évektől kezdődően a referencia egyre erőteljesebben az Egyesült Államok felé tolódik el, először a pszichológia felé kerülve, majd a menedzsment irányából: a pedagógiai irányvonal a gazdasági és a politikai életbe is bekerül. Ennek a domináns modellnek az importálása pontosan megfigyelhető az „átadókon” és az „importálókon” keresztül (de nem kimerítően): Mialaret és Forquin Franciaországban a legújabb időkben, De Landsheere és Crahay Belgiumban, Huberman Svájcban (ő maga is az USA-ból „importálódott”) ... El kell azt is ismerni, hogy a mozgás egyirányúvá vált: minél több európai filozófus (Ricoeur,

Habermas, Foucault, Derrida) kerül át Észak-Amerikába, annál kevesebb európai pedagógus lépi át az Atlanti-óceánt. Az is elképzelhető, hogy az oktatásról való gondolkodás nemzetközivé válásának hatására visszaesést tapasztalhatunk a pedagógusok közötti nemzetközi kapcsolatok gazdagságában. Valójában az oktatás az ötvenes évektől kezdődően tekinti magát egyre inkább „természetesen” nemzetközinek, pedig a 18-19. és a 20. század eleji pedagógusok mindig is részesei voltak a nemzetközi pedagógiai folyamatoknak. Feltehetjük magunknak a kérdést, hogy ez a domináns modell nem gyengíti-e ezen kapcsolatok sokszínűségét és erejét?

Az Összehasonlító neveléstudomány területének analízisére irányuló kísérletében Novoa (1995) hét konfigurációt alkotott meg, amelyek az összehasonlítás közös módszereit sorolják fel. Ezzel megalkotta az Összehasonlító neveléstudomány elméletét. Mi távol állunk attól, hogy a pedagógiák nemzetközivé válásának megértéséhez hasonló eszközt készítsünk. Nekünk csak az marad, hogy néhány kategória megvilágítsa számunkra, hogy a pedagógusok milyen módon igazolják azokat a választásokat, amelyeket a globális folyamattal kapcsolatban tesznek. Világos például, hogy sok pedagógus a historicizáló perspektívát fogja választani, vagyis magukat úgy helyezik el a külföldről érkező oktatási módszerek mellett, hogy azokat saját javaslataikkal összevetve (általában negatívként értékelve a külföldit), összehasonlításokat tesznek. Erre számos példát láthattunk évszázadokon keresztül: a francia iskola szimultán divatja a kölcsönös divattal szemben, amelyet túl angolosnak ítélték (*Nique*, 1990); a kisgyermekeknek szolgáló menhelyek felújítása Franciaországban; Kergomard módszere a német fröbelianus hatás ellenében (*Vincent*, 2005); a francia autonóm tanulás az amerikai önálló tanulással szemben (*Moyne*, 1981). Röviden összefoglalva, a historizálás könnyen táplálhatja a nacionalizmust, ami jól is jön, amikor az importálás folyamatának láthatóságát kell elhomályosítani. Fordítva, amikor a pedagógusok célja az exportálás, a pozitivista szemléletet veszik elő, amely az általános, objektív és tudományos (internacionális) törvényszerűségek megfogalmazására helyezi a hangsúlyt. Bármelyik esetről is legyen szó, a pedagógusok szemléletüket egy univerzalizáló „tudományra” (a gyermekre, a tudásra, a referenciára) alapozó koncepciókra fogják építeni. De még itt is összeütközhetnek a referenciák és mindenki hozzáteheti a sajátját: a gyermek „természetének” szerepe, vagy az ahistorikus pszichológiai paradigma jelenléte az Új Nevelésben; az ember minden dimenziójának finom és hierarchizált kibontása a célokon alapuló pedagógiában; a didaktikák megújítása során számos alapfogalomra építés (episztemológiai akadály, szociális-kognitív konfliktus, didaktikai áthelyezés stb.). Amikor úgy teszünk, mintha mi találtuk volna ki a „bizonyított”, a „helyes módszert”, már nem lehet állításainkat helyi, nemzeti sajátosságra alapozni. Éppen ellenkezőleg, ezek a sajátosságok csak az elmélet értékét csökkentik. Végül megfigyelhetjük a kritikai perspektíva jelenlétét néhány olyan pedagógus esetében, akik az előző orientációkkal való ideológiai és elméleti szakítást részesítik előnyben, és akiknek pedagógiai céljuk az, hogy közel maradjanak az oktatásban részt vevő szereplőkhöz és kezükbe adják az emanci-

páció, a feleszmélés eszközeit. Egy ilyen kijelentés harcba hívja a pedagógia néhány jelentős képviselőjét, mint például Jacotot és az ő univerzális módszerét; Claparède-t, Ferrière-t és a genfi BIE-t (Bureau International de l'Éducation – Nemzetközi Oktatási Iroda); Freinet-t és modern iskoláját; Illich-t és az intézményesítés ellenességét; Freire-t és az ő emancipáció(ját). Ez a megközelítés se nem nemzetközi, sem nem nemzeti, inkább transznacionálisnak tekinthető.

Láthatjuk, hogy nem alaptalan arra gondolni, hogy létezik a pedagógia nemzetközivé válásának teóriája. De még nincs meg... Még akkor sincs, ha megkíséreljük megnyitni a gondolkodás és a kutatás azon útjait, melyek támpontként szolgálhatnak. Novoa ad számunkra ilyen támpontokat, de mások is megteszik, mint például Boltanski és Thévenot. Az ő művük, a *Economies de la grandeur* (1987) kérdéseket tesz fel arról, hogy mit lehet egy pedagógia „sikerének” tekinteni (*Pédagogues contemporains*, előszó, Houssaye, 1996) Mitől van az, hogy egy pedagógia exportálja magát? A körülmények kedvező együttállásának köszönhető? Itt Freinet-re, Montessorira, Steinerre, Korczakra vagy az institutionális pedagógiára gondolunk, amely irányzatok arra törekednek, hogy örökké fennmaradjanak. Ez egy „elismert” elméleti gondolkodásnak köszönhető? Ez esetben Bruner kognitív pszichológiájára gondolunk, illetve Feuerstein Piaget-féle bevésődés elméletére (ellentétesen Burloud vagy La Garanderie pszichológiájával). Egy, a korszellemmel kötött egyezés eredménye lenne mindez? Neill, Rogers, Meirieu ennek kivételezett tanúi? Van-e a nagyság Boltanski és Thévenot által meghatározott hat formáján kívül más típusú nagyság is, amely könnyebben exportálja magát?

Vajon a nagy nevekről van itt szó, azon pedagógusokéről, akik mindent megtesznek annak érdekében, hogy beszéljenek róluk az emberek, hogy az oktatási hírekben szerepeljenek? Vagy a hasznosság nagyságáról van szó, azon pedagógusokéről, akik hírnevüket az intézményeik, technikáik, tananyagaik és előadásaik hasznossága révén szereztek? Az inspiráció nagyságáról van szó, azon pedagógusokéről, akik egyszerre segítenek és inspirálnak, ötvözik a zsenit, az újdonságot, az ígérteességet és a naivitást? A „hazai” nagyságokról van szó, azokról, akik hazájukban, vállalatuknál vagy intézményükben értek el elismertséget és beírták magukat ezek történelmébe? Vagy a közösség nagyságáról van szó, olyanokról, akiknek oly módon sikerült egyesíteniük céljaikat, követeléseiket és harcaikat a közérdekűvel, hogy céljaik „a Közös Cél”-lá váltak (és fordítva)? A pénzkereset nagyságáról van szó, olyanokról, akik úgy gondolják, hogy a kereskedelmi siker az oktatási sikerek egyik kritériuma? Megérne legalább egy tanulmányt ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása...

EGY ANALÍZIS?

Eljátszadozhatnánk a gondolattal, hogy a párizsi Marc-Antoine Jullien-t, a komparatív neveléstudomány kitalálóját tegyük-e meg a pedagógia nemzetközivé válásának reprezentáns prototípusává. Hiszen művében – *Esquisse et vues préliminaires*

ires d'un ouvrage sur l'éducation comparée dans les différents états de l'Europe (1817) – mindenki számára ugyanolyan, nemzetközi oktatást szorgalmaz. A „jó” pedagógiai példák (Pestalozzi, szakiskolák, kölcsönös oktatás stb.) (*Delieuwin*, 2003) hirdetésével nem a világ fejlődését és erkölcsi nemesedését akarja-e szolgálni? Jullien számára Svájc tűnt ideális helynek tanulmányához és oktatási perspektívái modelljének. Az ő gondolatai leginkább Genfre korlátozódtak, egy évszázaddal később pedig gyakorlatilag már egész Svájcot a pedagógia Mekkájának tekintették. Az Új Nevelés erős irányzata a genfi Jean-Jacques Rousseau Intézetben találja majd meg epicentrumát. (*Hofstetter* és *Schneuwly*, 2006). A téma további vizsgálatához Hameline, Helmchen és Oelkers által 1995-ben publikált genfi vitasorozat anyaga, a *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire* lesz a referenciánk. Bár igaz, hogy e viták anyaga nem a pedagógia nemzetközivé válásáról szól, de a különféle előadók mondanivalójából kiszűrhetjük a témára vonatkozó információkat. Különösen négy szempontot fogunk megvizsgálni, amelyek a fenti kérdésekkel kapcsolatban pontosítással szolgálnak.

Mindenekelőtt, létezik a Pedagógusok Nemzetközi Együttműködése (Soëtard). A pedagógia általában egy közösségi munka, amely ma is gyakran lépi át a határokat: gondoljunk itt csak a Freinet és Petersen közötti, Ferrière és az új portugál iskola közötti, vagy a Key, Reddie, Lietz és Demolins közötti kapcsolatra. Például Petersen az Új Nevelés sokféle hatásának középpontjába helyezi magát (Mitzenheim), és utazásaival, konferenciáival, publikációival szintézist készít erről a nemzetköziségről, ami aztán egy állandó módszerré válik a pedagógusok gyakorlatában. Minden szintézist egy újra összerakásnak, egy „újraépítkezésnek” is tekinthetünk (Helmchen). Claparède úgy tesz, mintha német pedagógiai munkákra alapozná munkásságát, pedig a nagy részük nem a genfi alapokon nyugszik, hanem egyszerűen kitalál saját maga számára egy „hamis” eredetet. Ennek a magyarázata az, hogy a francia és a német tábor között éles a választóvonal. Természetesen vannak olyanok, akik kapcsolatokat építenek, hidat vernek, megsűrrik az információt. Így például Ferrière lesz „a híd” a francia és a német tábor között az Új Nevelés területén, a maga módján elrendezi a dolgokat és lehetővé teszi a többiek számára, ha csak egy kicsit is, szemet hunyhassanak az ellentétek felett. A két tábor közötti különbség táptalajukban gyökerezik: a francia Új Nevelés szcientista alapon áll, míg a német naturalista és filozofikus pilléreken nyugszik. Különböznek, még akkor is, ha létezik egy közös alap, amely szerint a gyermek alaptermészete határozza meg azt, hogy milyen lépéseket tehet a nevelő, még akkor is, ha mindkét tradíció továbbra is hisz a 18. század által oly sokra tartott nevelhetőség fogalmában és a Nevelő államban, amely fogalom a felvilágosodás során keletkezett. Másképpen fogalmazva, beszélhetünk közös területekről, ha a különbségek feloldódnak egy közös alapon, amely maga is folyamatosan fejlődik. Tehát az Új Nevelés egy 18. századi alapra helyezi magát, és azon az alapvető és látszólag magától értetődő feltételezésen alapul, amely szerint a tudomány semleges és nem függ a különböző kultúráktól. Pontosan ez az a közös alap,

amely mára eltűnt: az az alapeszme, hogy a fejlődés alapja az oktatás, már nem magától értetődő. Áttolódott volna a hangsúly, és már nem hisszük, hogy a fejlődés az oktatáson keresztül valósul meg, inkább az oktatás fejlesztésében hiszünk, vagy pedig ennek az eszmének nincs már súlya? Bármilyen legyen is a válasz, már messze vagyunk a felvilágosodás korától vagy az Új Neveléstől.

Tegyük most félre a témánkat meghaladó eszme-futtatásokat és koncentráljunk a második szempontra, amely a genfi vitákból következik: a pedagógia konstrukciója és diffúziója. Egy pedagógia úgy építi fel magát, hogy irányzatokhoz csatlakozik (Oelkers). A pedagógusok ötvözik a jót: a gyakorlatot és az elméletet. Nem a távolságtartásra, hanem a csatlakozásra helyezik a hangsúlyt. Ha egy pedagógiához tartozunk, az éppúgy lehet összenövés, mint csatlakozás. Ezért van az, hogy a pedagógusok, akik egyszerre résztvevők és újítók, megalkotják saját legitimáló tradíciójukat: a saját örökségük elismerése szükséges ahhoz, hogy újat alkossanak, de ahhoz is, hogy felejtessenek. Ahhoz, hogy őket is meghallgassák, rákényszerülnek arra, hogy kombinálják a folytonosságot és az újítást, hogy bekerüljenek egy bizonyos történelembe és egyszersmind eredetiek is legyenek egy korszak specifikus körülményei között. Nincs más választásuk, minthogy újrakezddék a vitát a szükséges újításokról, amely vita természetesen nem új, hiszen nem is lehet az. Nekik mégis el kell hitetniük, hogy ez újdonság, ehhez pedig jó sok karizmára és szerencsés körülményekre van szükségük. Meg kell alkotniuk a saját arculatukat ahhoz, hogy üzenetük eljusson a közönséghez és elterjedjen. Nincs Új Nevelés a „hagyományos pedagógia”, a „visszatekintő pedagógia”, a „totális pedagógia” nélkül, amit egyébként nem tekinthetünk sem újnak, sem építő jellegűnek. Ha sok ezer pedagógus nem csatlakozott volna ezekhez a szükségszerűen megalkotott képekhez, nem létezett volna az Új Nevelés irányzata.

Ebből is láthatjuk, hogy egy pedagógia elterjedésének sokféle mechanizmusa létezik. De létezik egy paradoxon is (*Avanzini*): az ellaposodás és a marginalizáció. Az elterjedéssel együtt jár a felhígulás, de a védelem izolációja is. Minél elmosódottabbak, elnagyoltabbak egy pedagógia alapkonceptiói, annál éberebb a viselkedése. Nem tudjuk, hogy a két rossz közül melyiket válasszuk... Sőt, mi több. Egy eszmét, egy embert mindig az adott korszak erőviszonyai közé kell elhelyeznünk (*Testanière*): az általa élvezett elismertség mindig korszakának fejlettségétől is függ. Freinet sikerének egyik titka, hogy a politikai értelemben vett limitált „népszerűség” helyett, ami ellen tiltakozott is, a pedagógiája „népszerűsége” abban rejlett, hogy a oktatás területén másokat segített felismerésekhez. De ennek megvolt az ára: a politikai és a szociális gyökerek elfelejtése a Modern Iskola esetében, az érték-közpon-tú módszerek elsőbbsége és a forma dominanciája a célok felett. Ez volt az, ami Freinet módszerének követői számára lehetővé tette azt, hogy olyan módon tanítsanak, amely mentes a régi politikai utalásoktól. A politikai értékek retorikává váltak, ez tette lehetővé e pedagógia számára, hogy szélesebb körben a pedagógia, a szoci-

ológia és a politika területén egyaránt terjedjen (ami nélkül csak „szűkkörűen” terjedt volna el).

Tehát egy pedagógia sikere nagyban függ a kontextustól. Ez a harmadik szempont, amelyre szeretnénk kitérni a genfi előadások anyagának átvizsgálása kapcsán. A siker abban áll, hogy a gyakorlati használók teszik magukévá, ami egyszerre egyszerűsödést és globalizációt is jelent (*Hameline*). A hitelesség nő és ezzel egyidőben az elutasítás visszahúzódik. A hitelesség úgy nő, ahogyan a jelenlegi irányzat által hozott oktatási koncepciókhoz csatlakozunk. Az elutasítás is nőhet, ha a pedagógia által feltételezett, a gyakorlatra ható javulás kívül marad a jelenlegi praktikus módszereken vagy nem felel meg az elvárt átalakulásoknak. Bármelyik következzen is be, fennáll annak a kockázata, hogy csak egy szlogen marad, egy „mindenre ráhúzható” ötletként él tovább, amelyet mindenki magáénak vall, de senki sem alkalmazza... és nem is változtat gyakorlatán. Így válik például akár egy Ferrière-féle Aktív Iskola közhelyessé, olyan evidenciává, olyan banalitássá, amitől már senki sem fél. Mint ahogy Ferrière második neve, úgy az Aktív Iskola is névtelenné vált. Elvesztette Ferrière-t, ma már senki sem tudja, hogy az ő legfontosabb eszméje volt, sőt elvesztette pedagógiai irányzati mivoltát is – közhellyé vált –, hiszen nem tudta megváltoztatni a valódi pedagógiai gyakorlatot. Ebből is láthatjuk, hogy egy pedagógia sikere nagyban függ attól a kontextustól, aminek keretében jelentkezik. Azt is megállapíthatjuk, hogy a történelmi összehasonlítás szemszögéből nézve egy pedagógia originalitása mindig gyanakvás tárgya, hiszen azok az eszmék, amelyeket védelmez, már megfogalmazódtak korábban (ez az, ami miatt oktatási „alapponalokról” beszélhetünk). Ám egy adott pillanatban mégis döntenünk kell egyik vagy másik pedagógia mellett. Mitől függhet tehát az, hogy az adott pillanatban sikere van-e egy pedagógiának vagy megbukik? A kontextus, illetve a fogadtatás lehet meleg vagy hideg (*Hobendorf*). A hideg kontextus lehet egy politikailag és kulturálisan zárt kontextus. II. Vilmos Németországa szenvedett a programok és metódusok kényszerétől. A szovjet forradalom végül Makarenkót részesítette előnyben Pistrakkal szemben, mert megfelelt a kommunista szellemnek és eltávolodott az Új Neveléstől. Az ötvenes években a NDK lehetetlenné tette a reformpedagógia alkalmazását azzal, hogy egymásnak ellentmondóan vezetett be pedagógiai programokat, tankönyveket és módszereket. Ebben a hideg, fagyos légkörű periódusban kevesen voltak azok az ellenállók, akik még életben tartották egy másik pedagógia lángját, azt is inkább elméletben mint gyakorlatban. De azért ne csapjuk be magunkat: a meleg, vagyis nyitott légkör még nem elégséges ahhoz, hogy egy pedagógia sikeres legyen. Ha ez a feltétel megvan, az még nem jelent törvényt. Az is kell például, hogy egy mozgalom „ősrétege” elérhető legyen. Ez azt feltételezi, hogy a kutatás időszakában is megmaradt és megerősödött (*Pebnke*). Mindemellett kell még egy elindító, akiben felvetődik az a jó ötlet, hogy önmagát az „ősökkel” egy vonalba állítsa be, sőt mi több, törekszik arra, hogy kombinálja az alapkutatást a helyszínen végzett kísérletekkel.

Végül nézzük a negyedik szempontot. Egy pedagógia sikere nemcsak kezdemé-

nyezőitől, kitalálótól, hanem terjesztőitől is függ. Nekik kell a terjesztés munkáját elvégezniük (*Gautherin*). Visszatérve a nemzetközivé válás apostolához, Jullienhez, megállapíthatjuk, hogy Pestalozzi sokat köszönhetett neki, hiszen vitathatatlan, hogy ő népszerűsítette és adta át tanait. De milyen módon? Személytelenné tette és kihagyta Pestalozzi alapkontextusát, hitét, fiúi szeretetét, majd rendet tett művében az ésszerűség és a rend szellemében. Hogyan tegyük prezentálhatóvá és átadhatóvá az ősoket? Ez az a munka, amit a terjesztőknek kell elvégezniük. Ennek hiányában az általánossá válás nem fog megtörténni. Pestalozzi, Montessori, Steiner, Freinet azért lehettek ilyen sikeresek a nemzetközivé válás területén is, mert nagyon sokat köszönhetnek számos terjesztőjüknek. Ezen terjesztők kettős munkát végeznek: elhomályosítják egy pedagógia ideológiai háttérét és rendszerben mutatják be annak szemléletét. Ezáltal a pedagógia elkülöníthetővé válik egyrészt a rendszertől, másrészt a személytől, és így egy, már a személy feletti rendszerként mutatható be, ahol az alapító megmarad mint a rendszer illusztrációja. Az alapító a virág, amely a növénynek a színt adja, a rendszer a gyökérzet, amely az általánossá válást és a megújulást biztosítja. Személytelenné kell tehát tenni a pedagógiát ahhoz, hogy kiterjesszük befolyását, hogy megadjuk a pedagógiai irányzat erejét és gazdagságát. Minél inkább az irányzat középpontjában vagyunk, annál jobban sikerül ez a „személytelenedés”. Így történt ez az Új Neveléssel is: legjelentősebb szereplői egyre inkább névtelenné váltak. Nem így azok, akik az irányzat margójára kerültek (*Ullrich*). Néha az a tény, hogy valaki egy irányzaton kívül marad, megmenti a pedagógust a névtelenségtől és biztosítja későbbi sikerét, hiszen egy erőteljesebb ideológiai szintet kap. Ez történt Steiner esetében Németországban vagy Freinet-vel Franciaországban. A siker paradoxonát láthatjuk, akár az alapítókról, akár a terjesztőkről legyen szó. Egy pedagógus annál sikeresebb, minél inkább sikerül elkerülnie a fő irányzatot, amely személytelenné tehetné, és minél inkább kétértelmű eszmékből táplálkozik, mindközben megmarad a saját területén, vagyis az elméleti síkon. Ez azt is feltételezi, hogy tudnia kell ellenállni – akárcsak kis mértékben is – a domináns elméleti irányzatnak, de úgy, ha kell, hivatkozni is tudjon rá. Másképp fogalmazva, a pedagógus pedagógiai tudása felolvad a gyerekekről és az oktatásról szóló globális pedagógiai irányzatban. A tudomány egy olvasztótégely, az Új Nevelést hirdető pedagógusok nagy része, ha a lelkét nem is, de a nevét és figuráját már elvesztette benne.

* * *

Ezen kaotikus utazás összegzésekképpen világossá vált, hogy nem rendelkezünk a pedagógiák nemzetközi együttműködésének elméletével. Bizonyos alapkérdésekből kiindulva referenciakeretet kerestünk, míg végül egy vitasorozat elemzéséhez lyukadtunk ki. Mi tehát eszme-futtatásunk eredménye? Mi lehet a tanulság? Talán néhány javaslat, amelyet három téma köré csoportosíthatunk:

A) A NEMZETKÖZIVÉ VÁLÁS FOLYAMATÁNAK FELÉPÜLÉSE ÉS FELTÉTELEI

A pedagógia csak nemzetközi kontextusban értelmezhető, a pedagógusok mindig is nagy utazók voltak, akik hálózatokban gondolkodtak.

A pedagógia nemzetközivé válásának folyamata annál sikeresebb, annál jobban működik, minél inkább sikerül elhalványítania, akár csak részben is, saját származását, saját eredetét.

Egy pedagógiai hullám, azért, hogy újszerűnek tűnhessen és megmaradjon, eltöri azoknak az irányzatoknak egy részét, amelyekből ered, hazudik eredetéről és elmentéiről, felnagyítja újító mivoltát, hogy ne egy másik irányzat örököséként tűnjön fel.

Létezik a pedagógiák nemzetközi együttműködése: vannak egymástól örökölt eszmék, ezeket nyomon is lehet követni, melyek újrendeznek és megszűnnek egy olyan közös pedagógiai alapeszmét, mely látszólag magától értetődő, de valójában szintén ellentétek, néha visszamenőleges ellentétek szabdalják.

Vannak alapvonalak a pedagógiák nemzetközivé válásában: az országok részt vesznek bizonyos pedagógiai irányzatok terjesztésében, ez időben eltéréseket mutat, de az útvonalak nagyon hasonlóak.

A nemzetközivé válás folyamata bizonyosan visszafordíthatatlanná vált (globalizáció, gazdasági és politikai internacionalizáció) de vannak domináns áramlatok (európai, majd észak-amerikai), amelyek között létezhetnek átjárások, de amelyek gyengíthetik is a kapcsolatok gazdagságát és sokszínűségét.

B) EGY PEDAGÓGIA KONSTRUKCIÓJA

A nemzetközivé válás folyamata egy kétszintű pedagógiai mechanizmuson belül zajlik: a szakítás és a meggyökerezés (hatások, átjárások, átvételek, elutasítások, szűrők), vagyis a pedagógia természetének alávetett.

Minél inkább idegen egy pedagógia, annál nagyobb szüksége van arra, hogy beírja magát befogadó közegének alapelvei közé, azért, hogy elfogadják és átvegyék.

Ezzel egyidőben a kapcsolatok korlátai is építő jellegűek a pedagógiában, hiszen minden pedagógiának – annak érdekében, hogy meggyökerezzen –, el kell ismernie gyökereit; a táptalaj szükséges és speciális jellege kiváltja a vitaindító folyamatokat, amelyek végül is elősegítik a pedagógia meggyökerezését.

Annak érdekében, hogy táplálják és igazolják pedagógiai választásaikat, a pedagógusok hajlamosak különféle pózokat felvenni: historicizáló, hogy a külföldi modellektől elkülönítse magát, pozitivistá: hogy segítse egy univerzálisként és tudományosként elfogadott modell exportálását; kritikus, hogy erőteljesen szakíthasson a régi irányzatokkal és elősegítse az oktatás szereplőinek emancipációját.

Egy pedagógus a valahova tartozással, az összetartozással határozza meg magát;

olyan képet kell alkotnia magáról, amely az újításról szól, bár maga ez a képalkotás is nagyon régi módszer: beleolvad a tömegbe a saját területén kívül is.

C) EGY PEDAGÓGIA TERJESZKEDÉSE

Egy pedagógia sikere függ az őt motiváló nagyság-konceptiótól: vannak a nagyságnak olyan formái, amelyek kedvezőbbek a pedagógia fogadtatása szempontjából.

Egy pedagógia sikere egyszerűsödését és globalizálódását feltételezi; de ez a siker függ a kontextusától is, akár hideg akár meleg; ha a kontextus hideg, csak az ellenállók tanúsíthatják, ha a kontextus meleg, az ellenállók népszerűsítőkké válhatnak, a terjeszkedés végbemehet, különösen, ha már a kutatás során kedvező volt a légkör és a pedagógia „lángját” életben tartották.

Egy pedagógia terjeszkedése függ az átadóktól-terjesztőktől, akik népszerűsítik, de egyszerre személytelemé is teszik az irányzatot, hiszen megfosztják fő figurájától. Az viszont, hogy valaki nincs az irányzat középpontjában, biztosíthat számára egy későbbi sikerességet, amely éppen a mozgalom egészétől való különbözőségének köszönhető.

* * *

Tanulmányunkat összegezve csak egy dolgot szeretnénk: hogy ez a néhány javaslat – akár csak átmenetileg és kismértékben is –, kiindulópontként szolgáljon a pedagógusok és a pedagógiák közötti nemzetközi kapcsolatok áramlásának megértéséhez. Nem teszünk úgy, mintha jelen megközelítésünk specifikus vagy eredeti lenne. Más tárgykörökben is (szociológia, filozófia, irodalom) készültek kutatások a terjeszkedések és áramlások természetéről és jelenségeiről, nagyképszerűség lenne tehát azt gondolni, hogy a pedagógiai eszmék és művek területe más megközelítést nyújt, vagy eredeti elemzési elvekkel, különleges módszerekkel rendelkezik. Ha így lenne, ezt be is kellene bizonyítani. Inkább csak egyszerűen állapítsuk meg, hogy jelen témánkról szóló kutatások az oktatásról szóló tudományos irodalomban kevésbé vannak jelen és kevésbé kidolgozottak, másrészt kevésbé táplálkozhatnak a más tudományágakban véghezvitt kutatásokból. Ezért megelégszünk azzal is, ha megnyit-hatjuk az e témában elvégzendő kutatások és eszme-futtatások sorát.

Fordította: *Nagy Adrienn* (doktorandusz, Pannon Tudományegyetem BTK NI Oktatás és Társadalom Doktori Iskola)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bertrand, Y. (1990) *Théories contemporaines de l'éducation*. Les éditions Agence d'ARC inc. Montréal.
- Bloom, B. (1969) *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Education Nouvelle, Montréal. Direction.
- Bloom, B. (1979) *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Labor et Nathan, Bruxelles et Paris.
- Boltanski, L. et Thévenot, R. (1987) *De la justification. Economies de la grandeur*. Gallimard, Paris.
- Brown, A. L., Campione, J. C. (1995) «Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques». *Revue Française de Pédagogie*. INRP, Paris. 111.
- Chalmel, L. (1996) *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Peter Lang, Berne.
- Chalmel, L. (2004) *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18^{ème} siècle*. Peter Lang, Berne.
- Château, J. (1956) *Les grands pédagogues*. PUF, Paris. Direction.
- Compayré, G. (1879) *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Librairie Hachette et Cie. 2 tomes.
- De Landsheere, V. et G. (1975) *Définir les objectifs de l'éducation*. PUF, Paris.
- Delieuvin M.-C. (2003) *Marc-Antoine Jullien de Paris*. L'Harmattan, Paris.
- D'Hainaut, L. (1977) *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Labor et Nathan, Bruxelles et Paris.
- Dietrich, T. (1973) *La pédagogie socialiste*. Maspéro, Paris.
- Ferrière, Ad. (1922) *L'école active*. Editions Forum. Neuchâtel et Genève. 2 tomes.
- Garcia, J.-F., (1997) *Jacotot*. PUF, Paris.
- Hameline, D. (1977) *La liberté d'apprendre – situation II*. Editions Ouvrières, Paris.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. ESF, Paris.
- Hameline, D., Helmchen, J., Oelkers, J. (1995) *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Peter Lang, Berne.
- Hameline, D., Jornod, A., Belkaïd, M. (1995) *L'école active. Textes fondateurs*. PUF, Paris.
- Hofstetter, R et Schneuwly, B. (2006) *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education nouvelle et Sciences de l'éducation*. Peter Lang, Berne. Direction.
- Houssaye, J. (1987) *Ecole et vie active*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- Houssaye, J. (1988) *Le triangle pédagogique*. Peter Lang, Berne.
- Houssaye, J. (1994) *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin, Paris. Direction.
- Houssaye, J. (1995) *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Armand Colin. Paris. Direction.
- Houssaye, J. (1996) *Pédagogues contemporains*. Armand Colin. Paris. Direction.
- Houssaye, J. (2003) *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF, Issy-les-Moulineaux. Direction.
- Houssaye, J. (2006) *Nouveaux pédagogues*. Éditions Fabert, Paris. 2 tomes. Direction.
- Houssaye, J. (2008) *Femmes pédagogues*. Éditions Fabert, Paris. 2 tomes. Direction.
- Jacotot, J. (1822) *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*. J. S. Van de Weyer, Bruxelles.
- Julien, M.-A. (1817) *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée dans les*

- différents états de l'Europe*. L. Colas, Delaunay, J.-J. Paschoud, Bossange et Masson, Firmin Didot, Brunot-Labbé. Paris.
- Legrand, L. (1995) *Les différenciations de la pédagogie*. PUF, Paris.
- Lindenberg, D. (1972) *L'internationale communiste et l'école de classe*. Maspéro, Paris.
- Mager, R. F. (1969) *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Gauthier-Villars, Paris.
- Meirieu, P. (1984) *Apprendre en groupe*. Chronique Sociale, Lyon.
- Meirieu, P. (1987) *Apprendre... oui, mais comment*. ESF, Paris.
- Meirieu, P. (1995) *La pédagogie entre le dire et le faire*. ESF, Paris.
- Moyné A. (1981) *Le travail autonome, vers une autre pédagogie?* Thèse en sciences de l'éducation. Université Lyon 2.
- Nique C. (1990) *Comment l'Ecole devint une affaire d'Etat*. Nathan, Paris.
- Novoa, A. (1995) « Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. CERSE, Caen. 2-3.
- Rancière, J. (1987) *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard, Paris.
- Rogers, C. (1972) *Liberté pour apprendre*. Dunod, Paris.
- Vincent M. (2005) *Pauline Kergomard: figure absente, figure présente*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Rouen.

MENNYI MŰVELTSÉGRE VAN SZÜKSÉGE AZ EMBERNEK?

Néhány majdnem elfeledett szemléletmód

HOPFNER, JOHANNA

To what extent people need to be educated? Some attitudes almost forgotten – *For the society requires lifelong learning, people with good, flexible, and long-term education grade up. First the author discusses the society's view on education, and then studies cultivation and education, and finally analyses the very approach to education, which leads to a so-called pure education.*

To address the debate on education, the author illustrates a story by Tolstoy and analyses it to demonstrate that education is in a relative and close relation with people's needs determined by geographical space.

Talán már önmagában véve is egy kicsit komikusnak tűnhet, hogy épp egy pedagógus teszi fel a címben olvasható kérdést. A történelem során ugyanis még soha nem tulajdonítottak olyan fontosságot a széleskörűen, tartósan és rugalmasan képzett embernek, mint napjainkban. Élethossziglan, bölcsőtől a sírig kell a tanulásnak tartania. A műveltség végpontjai az egyének számára se előre nem láthatóak, se nem elérhetőek. A válasz azonban kézenfekvő. A művelődésből nyilvánvalóan soha nem lehet elég, és nincs olyan helyzet és életkor, amelyben a teljesség állapotát elérnénk. Mindenkinek állandóan naprakésznek és képesnek kell lennie a manapság oly gyakran emlegetett szociális és szakmai kompetenciák folyamatos fejlesztésére, megerősítésére, hogy azok bármikor előhívhatóak legyenek. A dolog azonban ennél egy kicsit bonyolultabb. A folyamatos „továbbképzés” ugyanis alig hagy időt pihenésre, elmélkedésre. A műveltség követelménnyé válik, és nem utolsósorban ezért kell újra felvetni a szükséges műveltség mértékét és minőségét.

Egy kicsit talán szokatlan összehasonlításból kiindulva a tanulmány első részében néhány példán keresztül mutatom be, napjainkban hogyan vélekednek a műveltségről. A határok a művelődési folyamatoknak az általános és egyéni életvégéig tartó kiterjedéséről szóló lelkes megnyilatkozásoktól – az „egész életen át tartó tanulás” címszava alatt – az inkább szkeptikus illetve elgondolkodtató kormegállapításokig húzódnak, amelyek ebben inkább bizonytalan fejlődést látnak.

A vitákban mindig felmerül az ellentét a pusztá képezés és az igazi humanista műveltség, más szóval a képzés és a művelődés között, amely témát a második részben fejtek ki bővebben.

Néhány majdnem elfeledett szemléletmódot felidézve szeretném bemutatni, hogy ennek az ellentétnek a vita főszereplői, az egyik és a másik szempont mellett érvelők számára is csak relatív jelentősége van. Azaz, eredetileg mindenesetre nem tekintették ilyen ellentétesnek és összeegyeztethetetlennek a két oldalt: a kiművelést és művelődést. Csak a későbbiek folyamán választották szét őket.

A harmadik részben a műveltségfelfogással foglalkozom. Azaz, a műveltségnek néhány lényeges és nem csak az én szemléletmódom szerinti alapvető elemeit veszem nagytól alá. Alapvető, mert kritikai korrekcióként és mértékként szolgálhatnak azon igényekkel és túlzó elvárásokkal szemben, amelyek a folyamatos továbbképzéshez is kapcsolhatók. Emellett nem egyszer épp ellenkezőleg újonnan kell hangsúlyozni a tiszta műveltséget.

Ez az, ami alapján a negyedik részben rövid összefoglalásként lehetséges választ adok a címben feltett kérdésre.

A MŰVELTSÉG KÉRDÉSE NAPJAINK VITÁIBAN

Tolsztoj történetével szeretném kezdeni, akinek néhány fontos gondolatkészítést köszönhetek, melyekből – véleményem szerint – több nagyon jól átvihető a műveltség témájára. Az sem véletlen, hogy a tolsztoji történet címe: *Mennyi Földre van az embernek szüksége?*

A rövid történet két nővér beszélgetésével kezdődik. Az idősebb a városban él, a fiatalabb vidéken. Miután az idősebb a városi életet dicséri, a fiatalabb szembefordul vele: *„Semmiért a világon nem cserélném el az életemet a tiédde. Igaz, hogy nem élünk különösebben szépen, de gondjaink sincsenek. Ti bizonyára szebben és tisztábban éltek, és ma több pénzt kerestek, de holnap akár mindent el is veszthettek. A mi gazdálkodó életünk sokkal biztonságosabb, szűkös, de mégis hosszú. Gazdagok soha nem leszünk, viszont mindig jóllakhatunk.”* (Tolsztoj, 1886/1989. 9. o.). Az idősebbik válaszára, hogy milyen élet az, ahol „disznókkal és borjúkkal egy vályúból” eszik az ételt a „szemétdombon”, a fiatal gazdaasszony öntudatosan így reagál. *„A mi életünk már csak ilyen. De biztosan élünk, nem kell senki előtt bajlonganunk és senkitől sem félnünk. De ti a városban folytonos elletmondásban éltek.”* A játékszenvedély, az alkoholizmus, vagy az árulás a jólétet egyszer majd tönkre teszi.

Ekkor lép színre a gazda, Pachom. *„A kemence mellett feküdt és végighallgatta a nők beszélgetését. 'Ez mind igaz'- ismerte el magában. 'A magunkfajta gyerekkora óta túrja a földet, azért nem jutnak az eszébe ilyen bolondságok. Csupán egy gondunk van, mégpedig az, hogy nincs elég földünk! Ha elegendő lenne, nem félnék senkitől, még az ördögtől sem.”*

Nos, akik ismerik a történetet, tudják, a többiek pedig bizonyára sejtik, hogyan folytatódik tovább: *„Az ördög a kemence mögött ült és mindent ballott. 'Jó', – mondta az ördög, 'elég földet adok neked és meglátjuk, mihez kezdesz vele.”* (Tolsztoj, 1886/1989. 10. o.)

Így folytatódik a történet, a gazda Pachomnak jó oka és alkalma lett arra, hogy otthagya eredeti életét, azért, hogy máshol több földet szerezzen, jobban és könnyebben éljen.

Ezen a ponton megszakítom a történetet, hogy bizonyos párhuzamokra hívjam

fel a figyelmet. Azok a tulajdonságok, amiket a föld jelent a Pachom család számára, ugyanis átvihetők a művelődésre. Emellett egyszersmind nyilvánvalóvá válik az a jelentős helyi érték, amit a műveltség legkésőbb a felvilágosodás, azaz a 18. század óta képvisel.

A föld az élet eszköze. Nem tesz feltétlenül gazdaggá, de szabadságot és függetlenséget ad, gondtalan, biztos életet nyújt. A föld állandó, a pénz alakjában megnyilvánuló gazdagság ellenben múlandó. Mindenesetre az is nagy megerőltetésbe kerül, ha az ember gazdag termést akar betakarítani. Sokszor a föld csak évekkel később hoz gazdag termést. Először fel kell fedezni a kincseit. Néha ez az első pillanatban egész szokványosan néz ki. Később azonban megneimesedik és igazi „áldott vidékké” fejlődik. Mindezt a városi emberek nem tudják megbecsülni. Nincs földjük, ezért az számukra mindig csak „szemétdomb” marad.

Az összehasonlítást még tovább lehetne folytatni, de a lényeges elemek már most megmutatkoznak. Az ördög képletesen nem csak a paraszt Pachomnál ül a kemen-ce mögött. A művelődés esetében láthatóan a részletekben rejlik. Ezt mutatják nap-jaink vitás kérdései az egész életen át tartó tanulással kapcsolatban. Egy és ugyanazt a dolgot, az egész életen át tartó tanulást egyesek esélyként, mások túlzott elvárás-ként fogják fel.

John Field szerint, aki az élethosszig tartó tanulás elnevezésű tanszék első vezető-je a skót Sterlingben, az egyik oldal véleménye, hogy ez a nézőpont valamennyi gazdasági és szociális támogatást magában foglalja, és mindenekelőtt megegyezik a felnőttek egyéni érdeklődésével (v.ö. Knoll, 2007. 196. o.).

A másik oldal ebben csupán egy kiszínezett képletet lát, amely elrejtje a problémát: „*az állandó tanulás szükségé válik, pontosabban szólva kényszerre, de tulajdonképpen senki nem tudja pontosan, mit és milyen célból kellene tanulnunk*” – véli a bécsi filozófus, Konrad Paul Liessmann (2006. 33. o.)

Ezzel a véleménnyel csak egyet tudok érteni. Jelenleg láthatóan olyan nagy jelentőséget tulajdonítunk az átfogóan és rugalmasan képzett embereknek, mint soha korábban. Mindenkinek folyamatosan tovább kell képeznie magát. Emellett a cégek, a gazdaság igényei állnak az előtérben és nekik rendelődik alá a művelődés.

„*Bár a kulcskompetenciák propagandájával a nagykorúságot akarják elérni, a valóságban csak szelektíven, azaz kiválasztva és önkényesen alkalmazzák*” – véli Andreas Gruschka a frankfurti bevezető előadásában. (Gruschka, 2001. 625. o.) A képzés ma inkább idegen célokra van alárendelve, semhogy az egyének egyenjogúságát és szabadságát szolgálja.

Liesmann a Műveletlenség elmélete című művében kritikusan összegzi véleményét arról, az utóbbi időkben milyen alapvető változásokon ment keresztül az oktatás és a művelődés. Ítéletei precízen pontosak, csalhatatlanok és részben kényelmetlenek is, például amikor megállapítja, hogy a tudományos életben vajmi kevés ellenállást váltott ki, amikor alapvetően megváltoztatták az egyetemek kutatási és oktatási képzését.

„A művelődés ötletétől való elfordulás a legegységelműbben ott mutatkozik meg, ahol legkevésbé várnánk: a művelődés fellegváraiban” – véli Liessmann (Liessmann, 2006. 71. o.)

A pedagógus Andreas Gruschka még ennél is tovább ment: azt állapította meg, hogy a műveltségideál szükségszerűen eltűnik, mihelyst az iskolai képzéshez „nem kapcsolódik olyan képesítés, amelyik már több mint csupán csak esély, hanem sokkal inkább egy jobb pozíció ígérete” (Gruschka, 2001. 624. o.).

Ha mindenkinek lesz érettségije, tulajdonképpen senkinek sem lesz többé! – fejeződik ki a gondolat napjaink oktatáspolitikai ismereteiben. Ezen felül az iskolai képzés tartalmát „mindenekelőtt mint képesítést” érzékelik. Az egyetemekre érvényes, hogy a „legutolsó művelt emberekkel”, akiknek „világítótorony funkciójuk volt”, feloldódik a művelődés ideális vezető fogalma. A művelődés muzeális tárggyá válik.

Az oktatásról, művelődésről szóló vita furcsa és érdekes eredményhez vezet. Épp a műveltség általános elterjedése járul hozzá ahhoz, hogy annak egyre kevesebb lesz az értéke, és egyre inkább veszít a jelentőségéből. Emellett ebben az összefüggésben gyakran kerülnek elő a vitás kérdésekben a következő címszavak: művelődés mint szórakozás és kvíz, vagy mint félműveltség. Ezek a fogalmak az elértéktelenedés folyamatát kellene, hogy jelöljék. (Erre a következőkben még pontosabban kitérek.) Előzetesen megállapítható az a paradox eredmény, hogy a műveltség elterjedésével párhuzamosan láthatóan elveszti értékét. Emellett a műveltség általánossá válásáról van szó, mint az egyes emberek önmeghatározásának és egyenjogúságának, valamint a társadalmi változások eszközéről.

Ez vezet el a második részhez és ahhoz a kérdéshez, vajon tartható-e az ellentét az műveltség, a kiművelés, illetve a képesítés között, mert az ellentétet az az elképzelés kíséri, hogy a műveltség az egyéni tökéletesítéséhez és egyenjogúsághoz, a képesítés ellenben csupán az ökonómiai és gazdasági igényekhez való alkalmazkodáshoz vezet.

Arról van tehát szó, hogy meg kell vizsgálnunk, vajon a műveltségideál eredetileg ilyen tisztának szánt és így megfogalmazott volt-e, ahogy ezt máig újból és újból tapasztaljuk, és láthatóan csak szembeállították a hasznosságra irányuló haszonelvű állapottal.

KIMŰVELÉS ÉS MŰVELŐDÉS KÖZÖTT – NÉHÁNY MAJDNEM ELFELEJTETT SZEMLÉLETMÓD

Azon eszme, hogy az oktatás, a művelődés révén az emberek egyenlőkké válhatnak a 18. században, a felvilágosodás korában vetődött fel újra a paraszt, az olvasó paraszt képében.

A korszak jellemző jegyei az értelem és egy olyan készségbe vetett bizalom felfedezése, amihez az összes ember egyaránt hozzájut, ami megszabadítja őket a bi-

zonytalanságtól, tévhitektől, előítéletektől, fanatizmustól, tekintélytisztelettől és a vallási vakbuzgóságtól. Természetesen a saját értelmünket használni erőfeszítésbe kerül, mint ahogy azt a parasztnál is láthatjuk. A filozófus Immanuel Kant (1724-1804) gyakran idézett mondataiban megfogalmazza, hogy le kell mondani mindenféle szellemi gyámságról, hogy ezzel egyidejűleg eljőjön a magától értetődő egyenjóság.

„A felvilágosodás az ember kilábalása a maga okozta bűnös kiskorúságából. A kiskorúság az arra való képtelenség, hogy képesek legyünk önmagunk más gyámsága nélkül gondolkodni. Magunk okozzuk ezt a kiskorúságot, ha annak oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbéli elhatározásunk és bátorságunk hiányában keresendő, hogy mások vezetése nélkül éljünk vele.” (Kant, 1783/1977. 53. o.)

Lehet, hogy egyeseknek kényelmes lehet saját értelmük használatáról lemondani és a másoktól való függőségbe kapaszkodni. Kant azt sem hallgatja el, hogy a kiskorúság állapotából való szabadulás nagy erőfeszítést, sőt egyéni bátorságot követel. Ez főleg arra a korszakra vonatkozik, amikor az uralkodó körök egészen tudatosan a nép és különösen a nők széles rétegének szellemi kiskorúságával számoltak. Az uralkodók hivatottnak érezték magukat arra, hogy gyámkodjanak az általuk elnyomott parasztok és nők felett.

A filantropok, az emberbarátok pedagógiai reformtörekvése jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a nevelés és a művelődés jelentőségét az alacsonyabb rétegek számára is az oktatáspolitikai szintjére emelték. A felvilágosodáskori emberbarát pedagógusok a humanizmussal vitába szállva részben önmagukat is sarokba szorították. Ennek következtében újra és újra szemükre vetették azt, hogy túlságosan hangsúlyozták a művelődés társadalmi hasznát. A társadalmilag megadott határokon belül feláldozták az egyén társadalmi hasznosságának egyéni tökéletességét. (v.ö. *Niethammer*, 1808/1968.)

Ernst August Evers (1799-1823) Aarau svájci kanton egyik iskolájának vezetője egy, a filantropista nevelésről szóló dühös szatírárt fogalmazott meg 1807-ben, melynek címe: Az iskolai képzésen keresztül az állatiasságig. Vitairat a humanista műveltség javára.

A vitairat természetesen átírta a szóban forgó ellentétet. Olyan használható ötletet is tartalmaz, melyekkel kommentálhatnánk a mai képzést is.

Tekinthetjük úgy, hogy a felvilágosodás korának pedagógusai már a 18. században a kiművelés, a képesítés szerepét hangsúlyozták. Két példán keresztül próbálnám meg bemutatni, hogy ezek a vélemények ilyen formában tarthatatlanok.

Joachim Heinrich Campe 1785-ben írt értekezést Az emberi erők közötti egyensúly fenntartásának szükségessége címmel. Campe határozottan elutasítja bizonyos erők egyszemélyes fejlődését. Amikor ezeket az erőket részletesen és nem messzemenően meggyőzően eredeti és származtatott erőkké osztja, döntően amellel száll síkra, hogy *„valamennyi eredeti erőt olyan módon és mértékben kell arányosan erő-*

síteni és fejleszteni, hogy mindegyike egyre erősebb és tartósabb erőfeszítésekre alkalmas legyen, és ügyelni kell, hogy a nevelt lelke könnyebben váltson át az egyik működési területről a másikra”. (AR III. 317. o.)

Ebben már egy „formális” elv fejeződik ki. Ez a formális elv bizonyos társadalmilag megfogalmazott műveltségtartalmakról szóló irányelvvel ellentétben a humanista műveltségideál számára különösen kizárólagos jegyként érvényesül.

Campe nyolc eredeti erőt nevez meg, de saját felosztását sem viszi végig következetesen. Végkövetkeztetése mindenképpen figyelemre méltó: számára ugyanis mindegy az egyenrangúság értelmében, hogy milyen specifikus tevékenységnél vagy tárgyaknál képződnek az egyes eredeti erők. A leendő földműves ugyanúgy megtapasztalja testi erejét, értelmi képességeit és megegyezőkézségét, mint a leendő miniszter, csak különböző területeken és különböző tevékenységek révén. De mindketten ugyanahhoz az eredményhez jutnak, már ami az „eredeti” erők kifejezését illeti. (vö. AR III. 343f. o.)

Ezért véli Campe egyrészt azt, hogy „minden polgár az egyéni foglalkozásának megfelelő készségeket igényli”, másrészt, hogy ez „az eredeti erőinek általános és arányos gyakorlásával” teljesen megegyezik. (AR III. 345. o.)

Az elsajátított ismeretek és készségek Campe személtélmódja szerint gazdagítják az egyéni létet, az egyén számára mozgásteret jelentenek. Ez a belső kiegyensúlyozottság és az önmagukkal való elégedettség érzetét adja, függetlenül erőik jelenlegi használatától. Campe aggályai az emberi erők közötti egyensúly miatt végül a tudat fejlődésének szólnak, ami a mindenre kiterjedő képességek által jelentkeznek.

Ez a tudat csak a konkrét igényekkel való kiegyezésben és nem a formális önmegvalósítás absztrakt tetteiben fejlődik. Csakúgy, mint filantróp társai, ragaszkodik a szociális valósághoz és annak szükségességéhez. Ettől elszakadva és a szociális feladatok munkamegosztáson alapuló véghezvitele nélkül nem lehetséges kiegyensúlyozott és boldog egyéni élet. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a műveltség eltűnik a társadalmi igények, az elsajátításhoz való összpontosítás irányába történő funkcionális alkalmazkodás során.

Történelmileg a „hasznossági szempontok mértéktelen növekedése” az ipari iskolák fejlődésében csúcsonodott ki, amelyek pedagógiailag alig helyettesíthetők. (vö. Blankertz, 1963. 101f. o.). Campe aggódva is rendkívül elszántan küzd a szakmai képzés és „a szakmát gyakorlók emberiségének képzése” közötti kapcsolatért.

A második példa a filantróp Peter Villaume-tól származik, aki azt a kérdést vetette fel, hogy vajon „*A nevelésnek milyen mértékben kell (ha egyáltalán kell) feláldoznia az emberi tökéletességet a hasznosság oltárán?*”. Nem foglalkozom részletesen a szöveggel, csak érvelésének egyes hiányosságaira mutatok rá. Villaume azt akarja elérni, hogy egy „értelmes, jó nevelést kapott paraszt” is felismerje, mi az igaz, a jó és megfelelő. Ezen túl be kellene látnia és éreznie is kellene „egy előadott igazságot”. (vö. AR III. 528. o.)

Ezzel Villaume egy különleges problémához ér el. Egyik oldalról a parasztnak,

kézművesnek stb. csak hasznosíthatót kellene tanulnia, a másik oldalról, a felvilágosodás jegyében magát értelmesebben értékelnie, ami számára mást jelent az igazságnál, a valóságnál. Ismeretes, hogy csak olyan dolgokat lehet elismerni, belátni, melyeknek okait megvizsgáltuk, ismerjük, és ezáltal tudjuk azt, hogy mi vezetett ama kijelentéshez vagy ítélethez. Azaz, mivel Guillaume „a parasztból tanult ember akar csinálni”, úgy gondolja, hogy olyan mértéket kell adni a műveltségnek, ami által a szakmai használhatósága nem megkérdőjelezhető. Tisztában van az emancipációs nyereséggel, ami a műveltséggel jár, és a veszéllyel is, miszerint az egyének számára a szakmai keretek túl szűkké válhatnak.

Mint ahogy Campenél is látható, Guillaume gondolatai is főleg arra vonatkoznak, hogy az egyének a hivatásukban boldogtalanok válhatnak, ha potenciálisan túl sok olyan dolgot sajátítanak el, amelyekből semmilyen hasznuk nem származik. Ez fordítva is érvényes Villaumenél, hogy „minden ember, akinek képességei túlmutatnak foglalkozásán, kellemetlenül érzi magát”. (vö. AR III. 475. o.) Teljesen harmonikus viszony van az egyéni erők és a szakmai igények között, és semmi esetre sem csak megfelelés a szociális állapot szükségleteihez. Sőt, a szakmai műveltség melletti meghatározottabb állásfoglalás nyilvánvalóan nem jöhet létre az általános műveltség elemei nélkül – Guillaume véleménye szerint.

A KIVÉTEL

Egy kivétel megtalálható Villaumenél és Campenél is. Az a belátás, hogy „az ember nem szívesen hagyja képességeit kiaknázatlanul”, ami a középosztálybeli lányokra és nőkre nézve nem mindig igaz. (AR III. 473. o.) „Az előkelő hölgyeknek mindenféle tanításban részesülniük kell”, és olyan messzire juthatnak el a tudományban és a művészetekben, amennyire csak akarnak, vagy tudnak. Nem mérésznél a szóban forgó hölgyeket csupán háziasszonyi, anyai, házastársi szerepre kárbozthatni. Amellett magától értetődően meg van győződve arról, hogy ez az „emberiség számára lényegesen jobb lenne.” (vö. AR III. 548f. o.)

Ezek az aggályok megszűnnek, ha a „középosztálybeli nők műveltségéről” van szó. Ott ugyanis már a legegyszerűbb testgyakorlatoknál fenyeget az a veszély, hogy a fiatal lányok elidegenednek „jövőbeli meghatározott életstílusoktól”, ami szerint nekik „feleségi vagy háziasszonyi szerepet kell betölteniük”. (vö. AR III. S. 549. o.) Végül akkor válik igazán problémássá a helyzet, ha az ugyancsak szükséges értelemművelésről van szó. Ezen a területen azonban óvatossá kell lenni, nehogy a szellemi lendület, az igazságkeresés kutatásának íze elvegye tőlük a kedvet a háziasszágtól. (AR III. S. 550. o.) Isten ments attól, hogy szerelembe essenek a „szép tudományokkal”, mert az kiölné ezekből a serdülő lányokból „a leendő háziasszonyt.” (uo.)

Amikor Guillaume a középosztálybeli hölgyek műveltségéről panaszkodik: „Vajon hol lehet náluk megtalálni az igazi középutat?” (AR III. 550. o.), akkor abban – talán kissé deformáltan –, de tényleg arra a nehézségre gondol, hogy ugyanúgy mint

a parasztnál, nem érzékeli igazán, hogy mikor kell megszakítani vagy befejezni a képzést. Azzal, hogy a nők kulturális szükségleteit tekintve módszeresen fenntartásokkal éltek, merthogy társadalmi helyzetük ezt követelte meg, az persze nem az igazi mérték kérdése.

Rögtön megismerünk egy nőt abból a korból, amely ezeket az akadályokat sikeresen leküzdötte. Mert Villeneuve is pontosan tudja, hogy ugyanúgy, mint az ember, a nő is „szeretné kibontakoztatni képességeit”, (AR III. 473. o.) de az ő esetében a műveltséget gondolkodás nélkül feláldozza a társadalmi hasznosság oltárán. Nem az a kérdés ebben az esetben, hogy megfelel-e az egyéni képességeknek, hajlamnak és lehetőségeknek, vagy éppenséggel szembekerül-e vele.

Figyeljük meg most a másikat, a humanista szemléletmódot, ami állítólag csak az egyéni tökéletesség tiszta műveltségeideáját és a szociális használhatóságot képviseli.

Az emberszeretet eszméjével az egyén individuuma kerül erőteljesebben a középpontba. Bár ez a filantrópoknál sem volt elhanyagolható, de ez inkább azon társadalmi kapcsolatokból definiálódott, amelyek meghatározóak voltak.

Másként van ez Wilhelm von Humboldtnál, aki az individualitást az emberi lehetőségek sokaságaként értelmezi. A feladat szerinte az, hogy „az emberiség fogalmának a lehető legnagyobb tartalmat adjuk”. (Humboldt, I. 283. o.) Ezekből az idealisztikus megfogalmazásokból is kiderül, hogy a világban objektíve létező ellentétek megoldása az igazi feladat, amikor az egyén a konkrét tartalmakat szubjektíve feldolgozva megpróbálja magáévá tenni. Vagy ahogy Humboldt Az ember műveltségének eszméje című művében megfogalmazza: „Ez a feladat az egyén számára a világgal való legáltalánosabb és leghatalmasabb kölcsönhatásban oldható meg”. (Humboldt, I. 248. o.)

Eközben Humboldtnál a társadalmi hasznosság és funkcionalizmus egyáltalán nem állt ellentétben az általános emberi műveltséggel, hanem a műveltségről megfogalmazott eszméjét rendkívül befolyásolták a társadalmi és szakmai feladatok. (vö. Benner, 2003. 77. o.). Villeneuve-val ellentétben, aki szerint bizonyos tartalmakat ki kell zárni a társadalmi hasznosság kedvéért, Humboldt szerint az elsődleges minden erő harmonikus képzése.

Szerinte elsősorban egy asztalos hasznosságát nem az veszélyezteti, hogy görögül tanul, de fordítva is igaz, miszerint egy tudós számára sem érdemtelen és értelmetlen az asztaloság kitanulása. Épp ellenkezőleg, mindketten csak gazdagítanak vele egyéni létüket anélkül, hogy társadalmi kötelességüket a legcsekélyebb módon is elhanyagolnák.

De Humboldt sem vár el sokat attól, hogy ezzel – mint ahogy ma mondanánk –, számtalan szociális kompetencia sajátítható el, hogy „az asztalos vagy a napszámos ezzel megalázza magát, vagy a képzett ember szentimentálisan, álomszerűen zavarodottá válik”. (vö. Humboldt, 1809/1997. 112. o.) Ezen a ponton aztán világossá is válik, hogy a látszólag pártatlan Humboldt megfontolásai rendkívül összecsengenek a filantrópokéval, azaz, a reális tartalmakat tartja fontosnak. A formális művelődés és a tartalmi kánon kölcsönösen áthatják egymást. (vö. Blankertz, 1963. 86. o.)

Ezért száll síkra határozottan Betty Gleim A női nem nevelése és oktatása (1810) című művében a lányok és az asszonyok általános és szakmai képzése mellett. Villamente-nél már szó volt az asszonyok különös helyzetéről a 18. században. Ezért Betty Gleim ellenállással kellett hogy számoljon, s azon egyszersmind túl kellett magát tennie. Annál harciasabban lépett fel amellet, hogy a nők minden dimenzióban kibontakoztathassák személyiségüket, hogy magukévá tegyék a felvilágosodás jelszavát és saját eszükre hallgatva, minden befolyás nélkül önállóan tudjanak ítéletet alkotni, hogy ne csak azt gondolják, amit mások gondolnak róluk, hanem önállóan gondolkodjanak.

Az, hogy az intellektuális műveltség révén a nők megszabadulhatnak az előítélettől, a filantróp és humanisztikus hagyományban leledzik. Ha a nőiesség elsatnyul, abból nem arra kell következtetni, hogy az intelligencia teszi azt:

„Mindeniütt, ahol egy szerkezet az emberben minden mást leigáz, biztos, hogy egy aránytalan, nem harmonikus műveltség jön létre. A szabály, miszerint: Nyomjál el egy erőt, mert az lehetőleg veszélyes lehet a többiekre nézve! – természetesen alapvetően hamis. A szabálynak inkább ekképp kellene hangzania: Ne hozz létre az emberben olyan szerkezetet, amely káros a többi erőre... , inkább olyan szerkezetet alkoss, amely harmonikus viszonyokat hoz létre.” (Gleim, 1810. 61. o.)

Ennek megfelelően a művelődésnek van intellektuális, esztétikai és erkölcsi, ill. vallási dimenziója. Ezen kívül Gleim síkra száll a nők „kereső képzése” mellett, mert sokakat közülük vagy „hajlamuk vagy sorsuk” nem predesztinál arra, hogy feleségek vagy háziasszonyok legyenek. Nekik az önálló megélhetést mindenek előtt a szociális és az ápoló szakmákban kell biztosítani. Közhivatali munka Gleim szerint elképzelhetetlen az asszonyok számára. Kb. 150 évnek kellett eltelnie, hogy ez az elképzelés is megváltozzon.

Minden bemutatott helyzetben világossá vált, hogy az oktatás és a műveltség közti ellentét tarthatatlan. Sem a felvilágosodás, sem az újhumanizmus pedagógiai nézeteiben nem képviselték kizárólagosan a két oldal egyikét. A történelmi szempontok átvételénél – néhány kivételtől eltekintve –, ezt szándékosan figyelmen kívül hagyták. Persze, megvan a módszertani alapja annak, hogy a műveltséget és a kiművelést miért kapcsolták össze, és emellett miért hangsúlyozták eltérő módon. Tanulmányom harmadik részében erre keresem a választ.

(KI)MŰVELÉS, MINT KORREKCIÓ

A szisztematikus vagy elméleti okot, ami átfogóan bármelyik történelmi helyzetben érvényesül, és úgymond felelős a művelődés és kiművelés közötti kapcsolatért, Wolfgang Sünkel részletesen ábrázolja Az oktatás fenomenológiája. Az elméleti didaktika alapjai című, 1996-ban megjelent művében. Ezek ugyanis oktatási folyamatok, amik a kiművelés és a művelődés alapjául szolgálnak. Emellett az oktatást a

legtágabb értelemben kell szemlélni, bizonyos ismeretek, készségek, motívumok elsajátításának folyamatként és nem csupán az iskolai oktatásra korlátozva.

Ez azonban egyáltalán nem érvel tisztán az alkalmazhatóság és a társadalmi hasznosságra való kiművelés mellett, mert a konkrét, tartalmilag meghatározott ismereteket, készségeket és motívumokat, amik egy hivatás vagy társadalmilag hasznos munka végzése közben szükségesek, csak oktatási folyamat során lehet elsajátítani. Az oktatási folyamat során az egyén azonban nem csak a speciális készségeket, a speciális ismeretet sajátítja el, hanem megszerzi, illetve bővíti ezzel sok egyéb más ismeret, készség és motívum elsajátításának hatékonyságát. Sünkel ezt „elsajátítási diszpozíciónak vagy az elsajátítási tevékenység készségének” nevezi. (vö. *Sünkel*, 1996. 77. o.)

Bár az elsajátítási diszpozíció hatékonyságot közöl, nem lehetséges formális vagy módszertani formában elsajátítani, hanem csak konkrét ismeretek és készségek elsajátítását követően jön létre. Ezért mutat túl önmagán bizonyos területen a kiművelés olyan fogalommá, amit az „emberiség művelődése” alatt értettünk és értünk. Herder a következő képi megfogalmazással fejezte ki ezt a gondolatot: *„Ha éles a kés, bármit el lehet vele vágni.”* (Herder, *id. Paulsen*, 1903. 660. o.)

De ez fordítva is érvényes: a művelődés, ha bármely természetű társadalmi haszontól elhatárolva az „emberiség művelődésének” tiszta formájaként értelmezzük, kényszerszerűen alkot szerkezeti egységet az oktatási folyamatokkal, melyek során látszólag csak világi, anyagilag értékesíthető és hasznos ismeretek, készségek és motívumok kerülnek elsajátításra. A műveltségnek az igényeknek megfelelőnek, egyetemesnek, egyéninek és átfogóan teljesnek kell lennie. Mindig meghatározott tartalomhoz kötött, még akkor is, ha csak olyan alapvető és egyetemesen alkalmazott tevékenységekről van szó, mint az írás és az olvasás. Az olvasás folyamata, miután már egyszer elsajátítottuk, ugyanaz marad, függetlenül attól, vajon tudományos szöveget, Goethet, Thomas Bernhardot vagy egy filléres szerelmes regényt olvasunk. Ebből az okból kifolyólag minden speciális kiművelés vagy képesítés megadja a lehetőséget és a szabadságot arra, hogy átlépjük a szűk határokat, ahol ismereteink és készségeink használhatók lehetnek.

Ezzel tulajdonképpen elérkeztünk a műveltség egyik alapvető ismertetőjéhez, amit egy Friedrich Schleiermachtetől származó idézettel szeretnék értelmezni: *„Aki önmagát bizonyos személyiséggé akarja formálni, annak nyitott értelemmel kell tekintenie mindarra, ami nem önmaga.”* (Schleiermacher, 1800/o. J. 51. o.)

Ez paradox módon és kissé zavaróan hangzik. Az egyéni rendeltetésüket, művelődésüknek célját vagy individualitásukat az egyes emberek éppenhogy nem önmagukban találják meg. „Saját különlegességének tudatát” az egyén csak akkor nyeri el, ha figyelmét a világra és ezzel a saját korlátozott, egyéni szféráján kívül található egész emberiségre irányítja. (Uo.) Minden ember akarja és képes kiművelni saját, tartalmilag meghatározott, összetéveszthetetlen egyéniségét. Kétségtelenül, nem csak a teljes figyelmet, hanem a megértést is ki kell fejlesztenünk az iránt, ami szá-

munkra idegen és nem a lényünkhöz tartozik. A lehetőségek szinte határtalanok, a művelődési lehetőségek választéka egyetemes, azaz, óriási. Ez semmi esetre sem csak az intellektuális, szellemi, hanem mindig a testi képességeket is magában foglalja – nem csak Humbold, hanem az ókori gondolkodók szerint is.

Ezzel együtt néhány elengedhetetlen alkotórészt kell megfogalmaznunk, amiknek teljesülniük kell, ha műveltségről beszélünk:

Előfeltétel, hogy szabadon és korlátlanul, minden akadály nélkül hozzáférhesünk a lehetséges művelődési tárgyakhoz, amelyek tárgyilagos tulajdonságaik miatt felkeltik és magukra vonják figyelmünket.

A művelődés „szabadság dolga, nem a kényszeré” (*Paulsen*, 1903. 665. o.) A művelődési folyamatok irányíthatók, de nem kényszeríthetők. A könyv nélküli tanulás talán lehet kényszeríteni, de ha valamit valóban el akarok sajátítani, és nem csak felületesen tudni és a vizsga után ismét elfelejteni, akkor, ahogy mondják „szabad, kell, hogy legyen rá az elmém”.

Elengedhetetlen a nyitottság és a fogékonyság és egy bizonyos mértékű kíváncsiság az ismeretlen iránt. A világ rejtvényeket támaszt elénk, lehetőségeket kínál: a természet, a technika, a kultúra és a társadalom univerzuma lehetőségek sokaságát kínálja, de problémákat is, amelyek új kérdéseket vetnek fel, megzavarnak, megdöbbennek, talán még ellenkezésünket is kiváltják.

Folyvást el kell hagynunk önnön lényünk szűk szféráját, elidegenedni és átadni magunkat egy olyan dolognak, tárgynak, tevékenységnek, amelyek nem mi vagyunk. Ez erőfeszítésbe kerül, és gyakran minden koncentráció ellenére is vannak dolgok, melyeket nem értünk és idegenek számunkra. Közeledhetünk a dolgokhoz, de az ismereteinkkel együtt annak tudata is nő, hogy mi az, amit nem ismerünk és idegen marad számunkra. A műveltség nem a hiú öntükrözés eszköze, hanem mindig a kihívás pillanatát tartalmazza. Ez is egyébként az oka annak, amiért az olyan könyvek, mint pl. Schwanitz: *Műveltség – minden, amit tudni kell* (1999) az intellektuális beszélgetésekben felületesen használhatóak és nem arra, hogy a témákat és tárgyakat valóban komolyan elsajátítsuk és kiműveljük. A vízműsorok jellemző jegye, hogy az ismertek szféráját viszonylag ritkán lépik át. A több ismétlés és a dolgokra való újabb rácsodálkozás fékezi bennünk az elidegenedést. (vö. *Kiel/Garabowski/Meyer*, 2005.)

A szabadság, a kíváncsiság, az idegen iránti fogékonyság az, ami a saját szférán kívül található, a műveltség néhány olyan eleme, amelyről nem mondhatunk le. Nem csak azért, mert a műveltségi kínálat hatalmas és ennek megfelelően nehéz a választás, hanem, mert a műveltség univerzuma nem mentes a tévedésektől, az érdekektől és az ideológiáktól, megkérdőjelezhető a kritikai ítélőkészség, a felvilágosodás hagyományában a művelődés utolsó elengedhetetlen eleme.

LEHETSÉGES VÁLASZ A KÉRDÉSRE: MENNYI MŰVELTSÉGRE VAN SZÜKSÉGE AZ EMBERNEK?

A 20. század elején Friedrich Paulsen a pedagógia enciklopédiájában a műveltség-ről szóló cikkét még a következő reményteli mondattal zárhatta: „*A műveltség gazdaggá, elégedetté és boldoggá tesz, mint az a kincs, amit ha egyszer megszerez-tünk, nem megy veszendőbe, nem veszít az értékéből, mert nincs piaci értéke.*” (Paulsen, 1903. 669. o).

A 21. század elejére néhány dolog megváltozott ebben. A műveltség magánosí-tása egyre nagyobb léptekkel halad előre, egyre ritkábbak lesznek az ingyenes ren-dezvények. A műveltségnek látszólag piaci értéke lett és ezért vesztett az értékéből (vö. *Rubloff*, 2005.). A pihenés és az elmélkedés boldog pillanatai megritkultak. A kincsekkel már nem lehet mit kezdeni, ha nem igazolják piaci alkalmasságukat, és nem élethosszig, lehetőleg gyorsan, rugalmasan és állandóan halmozzuk fel őket.

Pachom gazda Tolszov történetében is túl sokat akart a jóból. A baskíroknál bő-ségesen volt föld, és az övé lehetett minden, amit egy nap alatt be tudott járni. Me-netelése során egyáltalán nem gondolt arra, mennyi erőfeszítésébe és idejébe kerül-ne ezt a földet megművelni és terméseit learatni. A nap végére azonban már nem volt több földre szüksége, csak ami a sírhalmához elegendő.

(Fordította: Bali Beáta PhD-hallgató, ELTE PPK Neveléstudományi Doktor-iskola)

IRODALOM

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hrsg. von J. H. Campe. 16 Bände. Hamburg, Wolfenbüttel, Wien, Braunschweig 1785-1792. Neuauflage Vaduz, Liechtenstein 1979. (Abgekürzt: AR, Band, Seitenangabe).
- Benner, D. (2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim, München.
- Blankertz, H. (1963): *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf.
- Blankertz, H. (1969): *Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Berlin, Darmstadt, Dortmund.
- Campe, J. H. (1979): Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Hrsg. v. J. H. Campe, Teil 3, Hamburg 1785 (Vaduz 1979), S. 291-434. (AR, Teil, Seite).
- Evers, E. A. (2002): *Über die Schulbildung zur Bestialität*. Nachdruck der Edition Aarau 1807. Eine Streitschrift zugunsten der humanistischen Bildung. Heidelberg.

- Gleim, B. (1989): *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher*. Neudruck der Ausgabe Leipzig 1810. Paderborn.
- Gruschka, A. (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 47, S. 621–639.
- Humboldt, W. v.: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. d. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin 1903-36. (Humboldt Band, Seite)
- Kant, I. (1977): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) In: Kant, I.: *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*. Werkausgabe Band XI. Hrsg. v. W. Weischedel. Frankfurt, S. 51–61.
- Kiel, E., Grabowski, J., Meyer, S. (2005): Quizshowwissen als Bildungsgut? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 311–325.
- Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und -didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel.
- Knoll, J. H. (2007): “Lebenslanges Lernen” – ein neuer Begriff für eine alte Sache? Eine historische Spurensuche. In: *Bildung und Erziehung* 60 2, S. 195–208.
- Lichtenstein, E. (1971): Bildung. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg. von J. Ritter u. a. 1. Band. Basel, Stuttgart, Sp. 921–937.
- Liessmann, K. P. (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien.
- Niethammer, F. I. (1968): *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit* (Jena 1808). Hrsg. v. W. Hillebrecht. Weinheim, Berlin, Basel.
- Paulsen, F. (1903): Bildung. In: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Hrsg. von W. Rein. 1. Band. Langensalza. S. 658–670.
- Ruhloff, J. (2005): Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81, S. 446–452.
- Schleiermacher, F. (1999): Monologen. Eine Neujahrgabe (1800). In: *Monologen – Weihnachtsfeier*. Hrsg. v. M. Rade. Berlin o. J.
- Schwanitz, D. (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/M.
- Sünkel, W. (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim, München.
- Tolstoj, L. (1989): *Wieviel Erde braucht der Mensch?* (1886) Erzählungen und Legenden. Frankfurt / M.
- Villaume, P. (1979): Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey? In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Hrsg. v. J. H. Campe, Teil 3, Hamburg 1785 (Vaduz 1979), S. 435-616. (AR, Teil, Seite).

AZ 1957/1958. TANÉV MEGPRÓBÁLTATÁSAIBÓL: JUHÁSZ BÉLA KECSKEMÉTEN

(Ötven éve történt)¹

DONÁTH PÉTER

Some of the ordeals in school year 1957/1958: Béla Juhász in Kecskemét. – *In the school year 1957/1958 education politic leaders were busy with forcing the events of October 1956 be deemed counter revolution, oppressing any other views, opinions, commemorations, to hold disciplinary procedures, and forcing teachers, pedagogists, and schools to adopt Marxist-Leninist ideology and its postulate. For this reason, they tightened the conditions of and in teacher training schools they abolished optional religious education courses. They applied the same principles in 1959, when they started to organize institutes of higher education in teacher training and recruit managers and teaching staff. Béla Juhász, formerly the director of teacher training college in Nagykörös and in Kecskemét in the concerning year, encountered such difficulties in his work. As humanly as it was possible, he held a disciplinary procedure of second-class students who sang the Hymn on 23rd October 1957 to commemorate the anniversary of the revolution. Although the Calvinist teacher training secondary school and heading the pastor-teacher trainee class determined most of his career, he published an article entitled “On Ideological Education” (A világnézeti nevelésről) with an attitude as expected by the Ministry in the journal Public Education (Köznevelés) in order to get a position in the teacher training college, yet he died unexpectedly. By using various printed and other sources from the National Archives, this study attempts to reconstruct the background of what happened, shedding light to the ordeals and afflictions teachers in church teacher training institutes had to endure.*

Az Imre Sándorhoz közel álló³ *Juhász Béla* (1903–1958) középiskolai latin és történelem szakos tanár 1927-től – elsősorban *pedagógiai tárgyakat – tanított az államosításig református nagykörösi tanítóképzőben*.⁴ Egy időben igazgatóhelyettes, a Dunamelléki Református Egyházkerület népiskolai előadója, az Egyetemes Tanügyi Bizottság Népiskolai Szakbizottságának és vezérkönyv-szerkesztőbizottságának tagja, a református népiskolai tanterv szerkesztője, a lelkész-tanítóképző tanfolyam osztályfőnöke, s az intézeti diáklap felelős szerkesztője volt. A városban a Baross Szövetség társelnökéeként és kulturális előadójaként, a Nemzeti Egység Pártja ifjúsági szervezete és a Vörös Kereszt elnökeként tevékenykedett. A Magyar Országos Véderő Egyletnek és a 851. számú cserkészcsapat szervezőbizottságának alelnöke, s a községi iskolaszék tagja volt. Emellett egyháztanácsí pótképviselői, egyházzrészi tanácsosi, belmissziói előadói feladatokat is elvállalt. Beválasztották az egyházmegyei tanügyi bizottságba, valamint a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete s az Arany János Társaság választmányába. Sokáig a Turul Szövetség Arany János Bajtársi Törzsének tiszteletbeli dominusa volt. 1945 után belépett a pedagógus szakszervezetbe, a Polgári Demokrata Pártba (melynek városi elnöke lett), majd a Nemzeti Parasztpártba, a magyar-román és a magyar-szovjet művelődési társaságba. 1953-1956-ban pártonkívüli tanulmányi vezetőként, majd az 1956/1957 tan-

évben igazgatóként tevékenykedett. Publikációi révén nyert szakmai elismertségét jelzi, hogy 1956 októberében részt vett és felszólalt a balatonfüredi pedagóguskonferencián.⁵

Juhász Béla a nagykőrösi képző bezárását követően, 1957 ősztől a kecskeméti tanítóképző igazgatója lett. Reményeink szerint az ottani tevékenységéről rendelkezésünkre álló töredékes források érdemi adalékokkal szolgálhatnak ezen, éppen ötven éve elhunyt neves szakember pályájának, s ami talán még fontosabb: az akkori történelmi helyzetben hivatásukban boldogulni próbáló (volt egyházi) pedagógusok helyzetének megértéséhez.

Dokumentatív elbeszélésünkben nem törekszünk az 1957/1958. tanév eseményeinek szisztematikus felidezésére, hiszen kecskeméti kollégáink komoly forrásbázisra támaszkodva megírták az ottani képzők történetét.⁶ Bennünket most kizárólag azon történések érdekelnek, amelyek segíthetnek annak felmérésében, hogy *menyire folytatta/folytathatta Juhász Béla a – közel tíz éven át eredményesnek bizonyult – méltóságteljes, mértéktartó alkalmazkodás stratégiáját⁷ a forradalom leverését követő megtorlások, a rendcsinálás, a restauráció és kiigazítás (a felsőfokú tanítóképzők szervezésének) időszakában, vagyis Kádár János országglássa első éveiben.* Ehhez két – szempontunkból jelentős – mozzanat felidezésére teszünk kísérletet.

Előbb azonban az 1957. május 6-9. között lezajlott felügyeleti látogatásról készült irategyüttes, s egy, augusztus 8.-i, a tanítóképzők általános helyzetéről készült feljegyzés segítségével próbáljuk meg érzékeltetni azt, hogy milyen kép élt a kecskeméti képzőről a minisztériumban a kőrösi igazgató áthelyezését megelőzően.

Ungváry Gyula, a tanítóképzős ügyosztály főelőadója, országos pedagógiai tanulmányi felügyelő Bizó Gyula osztályvezetőnek a felügyeleti látogatás jegyzőkönyvére ráírt kérdésére: „A politikai helyzet milyen volt?” – a következőket jelentette: „A kecskeméti tanítóképző oktatómunkája tartalmában, eredményeiben, és módszereiben egyaránt jónak mondható. A meglátogatott nevelők mind szakmailag, mind pedagógiailag jól képzettek és a tanítóképzés feladatait, célkitűzéseit jól ismerve, azokat eredményesen meg is oldják. A nevelőmunka még nem elég pozitív. Érezni azon az ellenforradalom batását. KISZ szervezete – a látogatás idején – még egyáltalán nem volt az iskolának. A tantestületnek egy párttag nevelője van, az is tüdőbeteg és nem taníthat. A nevelők igyekezete azért tapasztalható volt a politikai nevelés terén is. Azt azonban még bizonyos tisztánlátás hiányai jellemzik. [Sic!] Politikai állásfoglalásuk még nem elég határozott, inkább ingadozó. Nánási Miklós igazgatóhelyettest a látogatás utolsó napján megidézte a megyei tanács VB elnökhelyettese KISZ-ügyben.⁸ A beidézés oka az volt, hogy Nánási a KISZ szervezését gátolta. Nánási szerint ez az állítás nem felel meg a valóságnak; ő csak a tanulók passzivitását akarta áthidalni azokkal a kérdésekkel, amelyeket a tanulók korábban előtte elmondtak, de a kiküldött elvtárs előtt nem voltak hajlandók megismételni. A továbbiakról nem tudok, mert kecskeméti látogatásom az üggyel

kapcsolatos eredmény kialakulása előtt véget ért. Az ügyről Bizó elvtársat hazaérkezésem után tájékoztattam” – írta 1957. május 24-i feljegyzésében⁹ – a minisztériumi káderesek szerint „szakmailag nagy tudású, de politikailag nem túl erős”, ezért „idővel kihelyezendőnek” ítélte – Ungváry Gyula.¹⁰

Bizó Gyula osztályvezető 1957. augusztus 8-án hosszabb jelentést készített, s terjesztett felettesei elé „a képzők helyzetéről”:

„*A képzők az ellenforradalomban*: A nevelőképzés szükségszerűen sajátos légköre, a képzős tanárok egy részének inaktív politikai beállítottsága eredményezi, hogy ezek a középiskoláink általában nehezkesebben reagálnak a napi politikai eseményekre, mint mások. Így történt az 1956. október 23-át követő napokban is. A tanárok általában a helyükön állottak. Tevékenyen, tudomásunk szerint, az összes képzős tanár közül egy (Hódmezővásárhely¹¹), a diákok közül Szegeden 1, Szarvason 1, Jászberényben 10 vett részt ellenforradalmi cselekményekben.¹²

A képzők helyzete a tanév végén:

a) A tanulmányi eredmény az érettségi- és képesítővizsgákon átlagon felüli volt. Ehhez azonban az érettségi ill. képesítő tárgyak számának csökkenése is hozzájárult. Az alsóbb osztályok tanulmányi eredménye is kielégítő, az ellenforradalom okozta kiesés nem okozott komolyabb zavart.

b) A tanárok és tanulók általában megnyugodtak. *Rendzavarási kísérlet február óta sehol sem történt*. A tanárok körében az év végi leváltások, áthelyezések, nyugdíjazások keltettek nyugtalanságot, de ez nem volt számottevő. A párttagok száma alacsony, 700 tanárból kb. 60-70. *Csak egy olyan képző van (Kecskemét), ahol nincs párttag*. Meg kell mondani, hogy a helyi szervek irányában a tanárok bizalma megközelítően sem kielégítő. Fegyelmi eljárás egy esetben, Merő László dombóvári igazgató ellen indult.¹³ A végzős tanulók maradéktalan elosztása jó hatással volt az iskolákra.

c) A KISZ szervezése és munkája minden iskolában más-más képet mutat. Néhány számszerű adat a tagok számáról: Jászberény 63, Győrött 15 (59 jelentkezett, de a többit elutasították), Szegeden 13, Pécsen 30, Székesfehérváron 17, Egerben 60. *Kecskeméten nem alakult meg a KISZ. ...*¹⁴

d) *A képzőkben vallásoktatás nincs*. Néhány adat a gyakorlóiskolákból: Debrecenben nincs beiratkozás, Sáropatakon nincs beiratkozás (itt a katolikus pap alaptalanul feljelentette az iskolát), Pécsen nincs beiratkozás, *Kecskeméten nincs beiratkozás*, Szegeden 150-ből 120-an, Jászberényben 150-ből 65-en, Győrött 150-ből 59-en” – jelentkeztek vallásoktatásra, írta *Bizó Gyula*.¹⁵

A korabeli állapotokra jellemző¹⁶ feljegyzésekből talán kitérünk: milyen elvárásokat fogalmazhattak meg – az 1956. decemberében 60. életévét betöltött, tehát nyugdíjazandó – *Gulyás Gyula*¹⁷ addigi igazgató utódjával szemben, s talán az is, hogy miért nem lehetett újra igazgatóvá a korábban a miskolci és nagykőrösi képzőkben is direktoroskodott, s a helyi viszonyokat is jól ismerő Nánási Miklós. Kecskeméten

*tér nyílt tehát Juhász Bélának, ám kinevezését minden bizonnyal bizonyos elvárások megfogalmazásával együtt kaphatta meg.*¹⁸

„ÚGY TÁNCOLTOK, AHOGY MI FÜTYÜLÜNK”

Ezen – a tantestület és a növendékek „politikai-világnézeti nevelésével” kapcsolatos – feladatok szempontjából Juhász Béla, áthelyezését követően rövidesen kényes helyzetbe került. Amennyire a rendelkezésünkre álló töredékes források és *Panyik Ilona* főiskolai tanár, ismert neveléstörténész – akkoriban második osztályos tanítónőképzős növendék – visszaemlékezése alapján rekonstruálni lehet, a hosszú vizsgálatot és súlyos fegyelmi büntetések sorát kiváltó „botrány” abból állt, hogy *a kecskeméti képző II. osztálya 1957. október 23-án reggel, az első óra előtt szokásos népdaléneklés helyett elénekelte Magyarország akkor is hivatalos Himnuszát...*¹⁹ Az osztálynak a forradalom évfordulójára emlékező/emlékeztető énekét²⁰ az éppen első órát megtartani érkező Krajnyák Nándor történelemtanár – a Himnusz hallatán szokásos konvenciónak megfelelően –, nem szakította félbe, hanem állva végighallgatta, így „a rendbontó szöveg és dallam”²¹ kihallatszott a folyósóra. Ezt meghallván B-né tanárnő (igazgatóhelyettes?) – az ország valamennyi tanintézményébe eljutott, fokozott éberségre, az intézményvezetők, párt- és KISZ-szervezetek felelősségére²² apelláló utasításnak megfelelően –, azonnal értesítette az iskola felettes szervezetét, s természetesen az új igazgatót, Juhász Bélát is.

Utóbbi 1957. november 4-én a 8531-K2/4/1957. III./8. MM. számú utasításnak megfelelően²³ a következő feljegyzést küldte a minisztériumba:

„Mellékelten felterjesztem a jelzett tárggyal kapcsolatos összefoglaló jelentést, a tantestület rendkívüli értekezletének jegyzőkönyvét és a két kimutatást a II. osztály tanulóiról és nevelőiről.

Jelentem, hogy a tanulók kihallgatásának vizsgálati eredményét összefoglaló jelentésben nyújtom, s nem jegyzőkönyvi alakban, mert: *a kihallgatások 9 napon át folytak (október 23-tól október 31-ig), több helyen történtek (igazgatói iroda, osztályterem, diákothron²⁴), beszédben és írásos alakban bonyolódtak le, 1-1 tanulót vagy osztályt érintettek. Ha az igazgató az egyes mozzanatokról külön-külön jegyzőkönyvet készít, a vizsgálati anyag széteső lett volna, nem említve azt, hogy 1-1 tanuló vallomása alig járult hozzá a tények kiderítéséhez.*

Szeretném néhány szóval igazolni a jelentés felterjesztésének időpontját: a rendelkezést november 2-án délelőtt kaptuk meg, délután rendkívüli tantestületi értekezletet tartottunk, november 3-án délelőtt az összefoglaló jelentést és a jegyzőkönyvet szerkesztettük meg, 4-én délelőtt pedig elkészítettük a mellékelt iratokat. Egyébként őszinte készséggel ajánlom fel személyes közreműködésemet a döntéshez, ha ennek szüksége felmerül” – írta kísérőlevelében az igazgató.²⁵ Mivel a felsorolt, s a történetek korrekt rekonstruálásához elengedhetetlen dokumentumokat Bizó Gyula – az alább ismertetendő kísérőlevéllel – a megyei tanács VB Művelődésügyi Osztálya veze-

tőjének küldte, azok az ügy lezárultakor irattárba, megyei levéltárba, majd ott 1973-ban selejtezésre kerültek,²⁶ ezért nem tudhatjuk, hogy mi állt a szorult helyzetben lévő igazgató és tantestülete²⁷ által összeállított jegyzőkönyvekben: milyen információ alapján kinek milyen büntetést javasoltak. Az abszurd helyzetben (büntessenek a hivatalos állami himnusz illő körülmények között történt, korrekt elénekléséért) hozott döntésükben bizonyára szerepe volt annak is, hogy az október 23-át követő napokban a minisztériumi osztályvezető a megyei tanács osztályvezetőjének és másoknak (valószínűleg a párt- ill. KISZ-szervek képviselőnek) társaságában maga is felkereste az iskolát, tárgyalt annak vezetőivel, s egy alkalommal megfeddte „a rendezavaró” II. osztályt is. Amikor e „tetemre hívó” találkozás során az egyik 15 éves kislány, L. M. a látogatók kérdésére azt válaszolta, hogy „mi nem csináltunk semmi rosszat, csak a Himnuszt énekeltük”, Bizó Gyula mérgesen reagált: „Majd megtanuljátok, hogy nem énekelhetitek, amit akartok, s hogy úgy táncoltok, ahogy mi fűtyülünk!”²⁸

Majd e „tánc(oltató)óra” első leckéjeként túlon túl enyhének, elfogadhatatlannak ítélte, – a ha nem is modern, de akkor hivatalosan preferált tánc(oltatás)okban bizonyára szándékosan nem jeleskedő – Juhász Béla vezette tantestület fegyelmi javaslatát: „A fegyelmi vétség körülményeiről nyert helyszíni tapasztalataim, s az említett írásos anyag alapján *nevezett iskola tantestületének javaslatait enyhének tartom, s azzal nem értek egyet. Súlyosbító körülménynek tartom az elkövetett fegyelmi vétség politikai jellegét, hogy azt pedagógusjelöltek követték el, s végül, hogy az iskola igazgatója a II. osztály növendékeinek figyelmét előzetesen az ilyen jellegű fegyelemsértés súlyos következményeire nyomatékosan felhívta*” – írta a megyei tanács VB művelődési osztályvezetőjének Bizó Gyula, s az elkövetett „vétségeknek megfelelő” szankciókat helyezett kilátásba:

G. E.-t és D. M.-t²⁹ „mert 1957. október 23-án osztálytársait az 1956. október 23-án kezdődött ellenforradalom melletti rokonszenvekeltés céljából a Himnusz eléneklésére felszólította, a Rendtartás 48. § 6. bekezdése alapján V. fokú fegyelmi büntetésben részesítem azzal a kiegészítéssel, hogy *tanulmányait az ország tanító, illetve óvónőképzőiben nem folytathatja*” – írta az osztályvezető, hozzátéve, hogy „a fegyelmi büntetés kiszabásánál figyelembe vettem G. E. és D. M. fiatal korát”.³⁰

„A továbbiakban javaslom, hogy Osztályvezető Elvtárs B. E.-t, mert az éneklést elkezdte, V. fokú fegyelmi büntetésben, L. M.-t IV. fokú fegyelmi büntetésben, B. M., D. M., F. K., F. K.,³¹ H. V., H. I., K. M. K. É., K. M., M. T., M. I., N. I., N. K., P. I., S. M., T. A., Sz. T. I., V. J., V. J.,³² V. Gy. tanulókat, mert az éneklésben résztvettek, s mert a múlt tanévben már II. fokú fegyelmi büntetésben részesültek,³³ III. fokú fegyelmi büntetésben részesítse.

Javaslom továbbá, hogy a Rendtartás 9. § 18. bekezdése alapján az iskola igazgatója

Krajnyik Nándor tanárt,³⁴ mert 1957. október 23-án az éneklést³⁵ nem szakította félbe, részesítse írásbeli figyelmeztetésben. dr. Bakkay Tiborné tanárt, mert ismer-

ve az osztály megelőző fegyelmi ügyét, az újabb rendbontás elkerülésére a szükséges pedagógiai intézkedéseket nem tette meg, részesítse írásbeli figyelmeztetésben és osztályfőnöki teendői alól mentse fel” – írta a minisztériumi osztályvezető, G. E. és D. M. büntetéséről egyidejűleg értesítve valamennyi tanító- és óvónőképző igazgatóját is.³⁶

Az ezután történekről csak fozslányos ismeretekkel rendelkezünk. A megyei levéltárban fellelhető anyakönyvek szerint – az 1957. november 16-i, 8531-K2/5/1957. III./ 8. számú, minisztériumi utasításra való hivatkozással³⁷ –, *a négy „kezdemé-nyező”³⁸tanuló büntetését tovább súlyosbították: valamennyien VI. fokú fegyelmi büntetésben* (kizárás az iskolából, más iskolába utalás) *részesültek*, D. M.-et és G. E.-t azzal a kikötéssel, hogy „tanulmányait az ország tanító-, ill. óvónőképzőiben nem folytathatja”.³⁹ Az osztály Himnusz-éneklésben részvett tanulóit pedig „3 megfelelő” magatartás-osztályzattal büntették.⁴⁰ Forrásainkból nem derül ki, hogy kinek a kezdeményezésére súlyosbították tovább a már Bizó Gyula által is revideált büntetéseket. Lehetséges, hogy a minisztériumi osztályvezető felettesei avatkoztak a folyamatba,⁴¹ de az sem kizárt, hogy a megyei szervek ragaszkodtak a szigorúbb szankciókhoz.

Szempontunkból Juhász Béla magatartásának megítélésében ennek nincs különösebb jelentősége. Bárki tette is, az igazgató és kollégái javaslatánál több fokozattal magasabb büntetést tartott az adott helyzetben alkalmasnak arra, hogy a II. osztály tanulói, s mindenki, aki csak értesül róla, megértse: mi jár annak, aki nem úgy énekel, (táncol) ahogy „mi” elvárjuk. *E gesztusukkal nyilvánvalóan az igazgató-nak s a tantestületnek is üzentek*: „nem vagytok elég következetesek, kérlelhetetlenek az ellenforradalom maradványainak felszámolásában, a rend megőrzésében, helyreállításában”.

A felső vezetés e benyomását csak erősíthette, hogy *Juhász Béla* már 1957. november 19-én levéllel fordult Bizó Gyulához, melyben B. E. és L. M. tanulmányainak szegedi folytathatóságát sürgette: „Az igazgató ma a szegedi tanítóképző igazgatójánál: Nagy János kartársnál érdeklődött annak a két tanulónak... átvétele ügyében, akik a fegyelmi büntetés értelmében más tanítóképzőben folytathatják... tanulmányaikat. Nagy János igazgató jelezte, hogy még nem kapta meg Osztályvezető Kartárs rendelkezését: átveheti-e a két tanulót” – írta Juhász Béla, majd igazgató kollégája empátiás magatartását érzékeltetve folytatta levelét. „Ő készséggel átveszi őket, annak ellenére, hogy a II. osztályban 43 tanuló van. *Igen kérem Osztályvezető Kartársat: szíveskedjék a szegedi tanítóképző igazgatóját az átvétel engedélyezéséről értesíteni.* Alulírott – az Osztályvezető Kartárral történt szóbeli megállapodás alapján – a két tanulónak úgy nyilatkozott, hogy átvételüknek Szegeden nem lesz hivatalos akadálya”.⁴²

Kérésére *Rozsondai Zoltán* főelőadó már november 23-án elkészítette a határozattervezetet, s Bizó Gyula hozzájárulásával értesítette a szegedi képző igazgatóját: „a két tanulót a szegedi képző II. osztályába felveheti”.⁴³ *Nagy János* már november

30-án jelentette Rozsondai Zoltánnak: „A Kecskeméti Tanítóképzőből átirányított L. M.-et és B. E.-t tanítóképzőnk második osztályába felvettem. Ideiglenesen a kollégiumunkban nyertek elhelyezést. Ott azonban csak akkor tudjuk tartani őket, ha a kollégiumi kulcsszámot megkapjuk. Kérem szíves és sürgős intézkedését e tekintetben, hogy ezt a jelenleg illegális megoldást megszüntethessük és ezt a két pedagógusgyereket megfelelően elláthassuk”- írta a szegedi igazgató.⁴⁴ December 12-ig sikerült tisztázni, hogy a szegedi kollégiumi keretösszegek nem lettek felhasználva, így – három lelkiismeretes, humánus pedagógus hatékony együttműködésének köszönhetően – rövid idő alatt rendeződött a Kecskemétről átkerült lányok továbbtanulása és szállása is.⁴⁵

A számunkra elérhető két kolléga, a kecskeméti II. osztály egykori növendékei egybehangzóan úgy nyilatkoztak, hogy *a vizsgálat és az eljárás során Juhász Béla különösebben nem exponálta magát.* A ránk maradt dokumentumokból ugyanakkor egyértelmű, hogy *a körülményekhez képest mérsékelt álláspontot képviselt: az érintett 15-16 éves lányok továbbtanulását érdemben nem akadályozó fegyelmi javaslatokat tett, s amikor álláspontját felülbírálván szigorúbb határozat született, mindent megtett annak érdekében, hogy legalább a szegedi képzőben folytathassák tanulmányaikat a lányok, akiknek erre lehetőségük volt. Ebben a kérdésben⁴⁶ tehát Juhász Béla folytatta korábbi stratégiáját: nem mutatott különösebb hajlandóságot arra, hogy változtasson a mértéktartó, méltóságteljes, humánus szempontokat szem előtt tartó magatartásán, hogy beálljon a szigorú rendcsinálók közé.* Rövidesen szembesülnie kellett azonban azzal, hogy aki – az akkori politikai konstellációban –, (s az ő előéletével) a középfokú képzők helyett létrehozandó felsőfokú tanítóképzőkben igazgatói, igazgatóhelyettesi munkát szeretne kapni, ott „dudás akar lenni, pokolra kell annak menni...” (Szakmai arravalósága mellett politikai-világnézeti elkötelezettségét is bizonyítania kell.⁴⁷)

„A VILÁGNÉZETI NEVELÉS ÉS A PEDAGÓGUSOK VILÁGNÉZETE”

A felsőfokú tanítóképzők igazgatóival, oktatóival, és általában az igazgatókkal, pedagógusokkal szemben nyomatékosra váló politikai-világnézeti elvárások annak tudatában fogalmazódtak meg, hogy *az 1956 ősztörténet nemcsak a rendszer politikai legitimitásával kapcsolatos deficitet hozták felszínre a pedagógusok körében (is), hanem a hatalom 1949 ősztől egyértelművé vált világnézeti törekvéseinek eredményességét is megkérdőjelezték.*

Az előbbivel kapcsolatban egy 1957. július 29-i, a megyei osztályvezetőknek tartott referátumában *Jóboru Magda* megjegyezte: „Bármily komolyak is anyagi káraink, s bármennyire is érezzük a megzavart tanévnak a tanulók tudására gyakorolt negatív hatását, úgy gondoljuk, hogy mégsem ezek a károk a legsúlyosabbak és legfájdalmasabbak. *A legsúlyosabbnak és legfájdalmasabbnak az ellenforradalom okozta eszmei-politikai rombolást tartjuk, a pedagógusokban és az ifjúságban*

egyaránt”.⁴⁸ Egy 1957. szeptemberi állapotot összegző jelentésben képet kaphatunk arról is, hogy mire utalhatott a miniszterhelyettes asszony: „Az október-novemberi ellenforradalomban nem nagy számban, de vettek részt tevékenyen pedagógusok is. [Sic!] ... A Művelődésügyi Minisztérium területén 475, más tárcánál kb. 120 pedagógust bocsátottak el. Ez a kb. 70 000 pedagógus 1%-át teszi ki. Az alacsonyabb fegyelmi büntetésben részesítettek száma kb. 600. Ezen belül a politikai okokból áthelyezett pedagógusok száma 200. A 12 500 igazgató és igazgatóhelyettes közül 650-et váltottak le politikai okokból. Ez... kb. 4%. ... A fegyelmi ügyek lényegében lezárultak.⁴⁹ Újabb elbocsátások, áthelyezések csak elvétve adódnak az újonnan felmerülő problémákból. A pedagógusok ma már megnyugodtak, s a kellő tájékoztatás alapján általában elfogadják az intézkedések szükségességét, helyességét. Az iskolák élete, a pedagógusok munkája zavartalanul folyik. Zavaró vélemények, nézetek természetesen még gyakran találhatók” – állították a jelentés összeállítói.⁵⁰ Egy, „a pedagógusok közötti politikai helyzetről” hozott határozat végrehajtásáról beszámoló, 1957. október 12.-i jelentésben más adatokat találunk: a 67 434 pedagógusból 505-öt bocsátottak el, 172-t internáltak, 907-et büntettek, 271-et mentettek fel. A bíróság által elítéltek száma 26 volt, további 59 pedagógus ügyét még nem zárták le. A nyár folyamán 2060 nyugdíjazás történt.⁵¹ Mindazonáltal – olvashatjuk egy 1957. szeptemberi jelentésben –, „a pedagógusok tanácskozásain a politikai passzivitás észlelhető. [Ennek egyik oka az okoskodás, mely szerint] jobb hallgatni, észrevétlennek lenni, mert akkor nem lesz semmi bajom. A másik ok az ellenséges agitáció hatása az ingadozó pedagógusokra, akik még várakozó álláspontra helyezkednek, és a nyilvánosság előtt nem mondanak véleményt”.

A hatalom világnézeti neveléssel kapcsolatos „nehézségeit” érzékelteti egy, a kormány 1957. januári 24-i ülésére készült jelentés a hitoktatás helyzetéről:

„Az októberi események előtt a fakultatív hitoktatás teljes egészében nem valósulhatott meg. Leginkább az ismert adminisztratív módszerek alkalmazása tette lehetetlenné a szülők szabad elhatározásának érvényesülését. Sok szülő attól való féltelmében, hogy a hitoktatásban részesülő gyermekét nem találják alkalmasnak a továbbtanulásra, továbbá az a tény, hogy igen sok üzemben a pártszervezetek a hitoktatás mellőzését kérték a szülőktől, nem egyszer erőszakos módszerekkel, gyermekeiket nem merték hitoktatásra beírni. [Sic!] Az októberi események napjaiban vidéken gyakorlatilag a szülők érvényesítették gyermekeik hitoktatásra való jogát, s az iskolák eltekintettek a korábbi megkötöttségektől. ... Sok helyen a keresztek is visszakerültek az iskolák falaira, a gyermekeket a tanítás megkezdése előtt és után imádkoztatták, egyes helyeken a pedagógusok kántori szolgálatot vállaltak. Sok helyen felelősségre vonták az igazgatókat, mert korábban az irányítószervek intencióinak megfelelően adminisztratív módszereket alkalmaztak.

Kétségtelen, hogy a pedagógusok közt is sokan vallásosak, akik nem szívesen vették a korábbi kööttségek felszámolását. Akadtak olyanok is köztük, akik agitációt fejtettek ki a hitoktatás érdekében. Az oktatásügyi kormánybiztos 5/1957/

OK 1. számú utasításában a kialakult helyzetnek megfelelően az adminisztratív megkötöttségektől mentes fakultatív hitoktatást rendelt el.⁵² Ezen utasítás a jelentkezős rendjét nem szabályozta, s ez maga is módot adott a visszasságokra Budapesten.

Mindezeknek a tényeknek következménye volt [Sic!] a hitoktatásra jelentkezők számának rohamos emelkedése, amely szinte megoldhatatlan feladat elé állította az iskolákat. Október 23. előtt az általános iskolai tanulók 30,6%-a, a gimnáziumi tanulók közel 1%-a járt vallásoktatásra.⁵³ Október 23. után... az említett létszám jelentősen megemelkedett. Máris sok helyről van tudomásunk, ahol az általános iskolákban 80-85%-os a hittanoktatást kívánók aránya. A jelentkezős rendjének szabályozására, valamint a lelkiismereti szabadság tényleges biztosítása érdekében folyó hó 19-én újabb rendelkezést adtam. Feltételezem azonban, hogy az említett létszámokban... lényeges csökkenés nem következik be... *A hitoktatásban való részvétel azokban az iskolákban is igényként lépett fel, amelyekben eddig hitoktatás nem volt (technikumok, tanító- s óvónőképzők)*” – írta egyebek között jelentésében Kónya Albert.⁵⁴

A kormány 8. napirendi pontként tárgyalta az előterjesztést, s „megállapította, hogy az oktatásügyi kormánybiztos tudtával és egyetértésével kiadott 5/1957. OK. 1. számú, 1957. január 1-jei, a hitoktatással kapcsolatos kérdésekről szóló utasítás, a Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány megalakulása óta a kormány ellen elkövetett legsúlyosabb ellenforradalmi cselekedet. Az Oktatásügyi Minisztérium⁵⁵ vezetésével megbízott személyeknek nem volt joguk ebben a kérdésben a fennálló jogszabályokkal ellentétes utasítást kiadni, és durva hibát követtek el, amikor az utasítást a Kormány véleményének megkérdezése nélkül adták ki. *A kormány utasította Kónya Albertet...*, hogy haladéktalanul helyezze hatályon kívül a szóban lévő jogellenes utasítást, és olyanértelmű rendeletet adjon ki, amelyben kijelenti, *hogy a vallás oktatása a hatályos jogszabályoknak megfelelően, az 1956. szeptember 1-jei beiskolázás alapján⁵⁶ folytatódhat*” [tehát a szakiskolákban, tanítóképzőkben nem folytatódhat – D. P.] – olvashatjuk a kormányhatározatban, mely az orosz nyelv oktatásának visszaállításáról is intézkedett az általános iskolákban.⁵⁷

S bár – legalábbis a hitoktatás kérdésében – nem bizonyult hosszú életűnek a status quo ante állapot rekapitulálására irányuló rendelet, s azt március 24-én kompromisszumra hajló kormány- és tárcarendeletekkel váltották fel,⁵⁸ az idézett dokumentumok plasztikusan érzékeltethetik azt a légkört és attitűdöt, amely a vallás ill. a vallásos világnézet terjesztésével kapcsolatban élt – az akkoriban a tanítóképzés ügyeiben is fontos döntésekre készülő – vezető körökben.⁵⁹ „Nagyon nagy problémát okoz a pedagógusok idealista világnézete, vallásos beállítottsága. Sok helyen szinte kérkedően járnak templomba, [?] hivatkozással az alkotmányban biztosított jogokra és a vallásszabadságra.⁶⁰ Mély vallásosságukról a lengyelországi üdülések tapasztalatai is képet adnak” – olvashatjuk a fentiekben már idézett, „a kádern munkáról” szóló minisztériumi jelentésben, mely a továbbiakban elégedetle-

nül konstatálta: „a tanévvégi minősítések nem hozták meg a kívánt eredményt. *Arra számítottunk egyrészt, hogy az igazgatót következetes állásfoglalásra készítjük, másrészt pedig arra, hogy a tantestületben a kölcsönös őszinteség légkörét teremtjük meg a további munkához*” – írta a személyzeti osztályvezető, megfélekedve arról, amit a bevezetőben a pedagógusok elleni, illetve a kollégák egymás elleni bejelentéseinek nagy számáról írt. A minősítési akció sokhelyütt fiaskót szenvedett, mivel „arra való hivatkozással, hogy sok más irányú elfoglaltságuk van, felületesen, vagy egyáltalán nem készítették el a minősítéseket”.⁶¹

Ezért azután a MM Tanácsigazgatási Osztályának vezetője a megyei és városi tanácselnökök számára tartott tájékoztatójában hangsúlyozta: „*Az 1957/58. tanév egyik legfontosabb konkrét feladata a pedagógusok ideológiai-politikai nevelése. Az ellenforradalmat megelőző időben is láttuk, de ma még világosabban látjuk, hogy szocialista nevelésügyünk döntő tényezője a marxista világnézet eredményes terjesztése a pedagógusok között.*”⁶²

Az állami szervek közreműködése mellett igénybe vették a Pedagógus Szakszervezet eszközeit is. Az 1957. december 20-án tartott V. országos küldöttgyűléséről szóló beszámoló leszögezte: „Az ellenforradalom óta eltelt év alatt... a szocializmus eszméihez hű, a marxizmus-leninizmust magukénak valló pedagógusok tábora még szilárdabbá vált. Nem csekély azonban azoknak a nevelőknek a száma, akik hallgatnak, passzivitásba burkolóznak, szakmai problémáik mentsvárába húzódnak. *Ám a lojális magatartás ma már elégtelen, hiszen a ma pedagógusainak olyan ifjakat kell nevelnie, akik akarják is és képesek is győzelemre vinni a szocializmus, a kommunizmus ügyét hazánkban. ... Úgy kell dolgoznunk a nevelők között, hogy a szocializmus ideológiája a pedagógusok tömegeinek ideológiájává váljék, ön-maga érdekében, faladataik jó elvégzése érdekében*” – olvashatta Juhász Béla is a *Köznevelés* 1958. január 7-i számában.⁶³

A február 19-i számban azután, egyrészt – a két héttel korábban keltezett Kádár János levél kapcsán⁶⁴ – iskolák nevelőinek levelét közölték melyben megköszönték a pártvezető védelmét, s megígérték: „minden erőnkkel tovább küzdünk az ifjúság szocialista világnézetének kialakításáért, hogy a szocializmus építésének önfeláldozó harcosai legyenek, akire a párt biztosan számíthat”.⁶⁵

Másrészt, s ez számunkra fontosabb: „*A világnézeti nevelés és a pedagógusok világnézete*” címmel állásfoglalás jelent meg a lapban⁶⁶: „A szocializmus felépítése magában foglalja a dolgozók gondolkodásának megváltoztatását is. Ezért *a harcot a világnézet frontján is meg kell vívni.* Ennek a feladatnak a megoldásában kiemelkedő szerepet játszik *az iskolában folyó világnézeti nevelés.* ... Iskolai oktató-nevelőmunkánk egyik alapvető feladata a gyermekek *dialektikus materialista világnézetre nevelése.* ... A környezet hatásai nagymértékben befolyásolják a gyermek világnézetének alakulását... A különböző családok nem egyformán befolyásolják gyermekeik világnézeti fejlődését. *A nevelőtestületnek minden esetben egységesen kell képviselnie az iskola álláspontját, azzal ellenkező tájékoztatást*

egyetlen pedagógustól sem kaphat a szülő.⁶⁷ ... A világnézeti nevelésnek kötelező alapja a tanterv,... [melynek] világnézeti alapját, a tanterv anyagát a pedagógus nem változtathatja meg. Nem rendezheti, nem válogathatja, nem taníthatja az anyagot a dialektikus materializmustól eltérő világnézet alapján.⁶⁸ ... Ha a pedagógus nevelőmunkája eltérő világnézete miatt esetleg nem jár teljes sikerrel, akkor fejlődését fokozottan elő kell segíteni. Eltérő világnézetéért nem vonjuk felelősségre, de világnézetének fejlesztésében való aktív és eredményekben is mutatkozó részvételét megkívánjuk tőle. ... Olyan pedagógus, aki szemben áll népi demokratikus rendszerünkkel, nem alkalmas ifjúságunk nevelésére. ... Nevelői hatásának helyes betöltéséhez hozzátartozik, hogy élő példája legyen mindannak, amire tanítványait az iskolában neveli. Ez fokozott követelményt jelent a pedagógusokkal szemben, más állampolgárokhoz viszonyítva. Meg kell határoznunk, hogy melyek azok a *minimális követelmények*, amelyeket a pedagógus magatartására vonatkozóan államunk, társadalmunk joggal felállít. Ezek közül a legfontosabb, hogy a pedagógusnak állandóan fejlődnie kell, mind szakmai, mind világnézeti szempontból... A lemaradó pedagógus nem tudja betölteni nevelői hivatását. A fejlődőképes és fejlődésre törekvő pedagógusok világnézeti és politikai nevelésével nagy körültekintéssel, tervszerűen, a mindenkori fejlettségi fokot figyelembe véve, *türelmesen* kell foglalkozni. A világnézeti nevelés eredményességének egyik legfontosabb feltétele a *pedagógiai hatások egységessége*. Az igazgatónak arra kell törekednie, hogy létrehozza a nevelőtestület eszmei egységét. *Ha az igazgató és a nevelőtestület minél több tagja meggyőződéssel vallja, és oktató-nevelőmunkájában érvényre juttatja a dialektikus materialista világnézetet, ezzel létrehozhatják az iskolában a dialektikus materialista világnézet légkörét*. Az igazgató csak céltudatos, és tervszerű munkával biztosíthatja a tanulók világnézeti nevelését és a pedagógusok világnézeti fejlesztését, melyek egyidőben és egymással kölcsönhatásban lejátszódó folyamatok” – olvashatjuk egyebek között a dokumentumban,⁶⁹ amelyhez április 16-án „a kecskeméti tanítóképző intézet igazgatója” hozzászólt.

„A világnézeti nevelésről” címmel megjelent írásban⁷⁰ Juhász Béla előbb leszögezte, hogy a fenti dokumentum „nem egy követelménye olyan követeléseket is tartalmaz, amelynek csak abban az esetben lehet eleget tenni, ha a feltételeit a felsőbb-ség, az elméleti és a gyakorló pedagógusok megteremtik”. Ehhez kívánt cikkével hozzájárulni, „abban a reményben,... hogy a rajtuk való elmélkedés és a megoldás módjának a keresése a hivatásuknak élő igazgatók mindegyikében megindult”.⁷¹

Elsőként leszögezte, hogy a világnézeti nevelés nem választható el az iskola egyéb feladataitól, „mert mindegyik nevelési feladat egymással a legszorosabb – szerves – összefüggésben van... A dialektikus materialista világnézet megalapozása oktatás útján történik, az eredményes oktatás elősegíti a tanulók fegyelemre, munkára, szocialista hazafiságra nevelését; az eredményesen oktatott gyermek fegyelemre, munkára nevelése sikeresebb.⁷²... Elvi elméleti alapon ma még kidolgozatlan: miféle más nevelési feladatokkal lehet a világnézeti nevelést erősíteni, támogatni; szert

kell tenni bőséges, jó gyakorlati anyagra, s ebből lehet a világnézetű nevelés módszer-tanát kidolgozni. *E gyűjtő, rendszerező, általánosító elméleti munka nélkül a világnézetű nevelés a gyakorlatban csak ösztönösen történhet, csak a kísérletezés szakaszában lehet.* A kommunista erkölcsi nevelés folyamatában az *eszmei-politika-i nevelés vezető szerepet játszik.* Az erkölcsi nevelés az oktatás folyamatában való-sul meg, az oktatás feladata, hogy a tanulók dialektikus materialista világnézetét megalapozza.”

Ezt követően a családi nevelés hatását vizsgálta. „Bár sok jel mutat arra, hogy a gyermek nem feltétlenül követi családjá világnézetét, (pl. a hittanórákról való elmaradás) még mindig *fennmarad a szüksége annak, hogy a családi hatás jelentőségét, mértékét, minőségét tisztázzuk.* Megállapítsuk: a világnézetű nevelés szempontjából *hogyan értékelje az iskola a* gyermeket érő olyan családi nevelési hatást, amely az iskolai nevelés irányával ellentétes, mint ahogy meg kell állapítani azokat az iskolai nevelési feladatokat is, amelyek az iskolai nevelésre közömbös, vagy az-zal azonos irányú családi hatások felhasználására vonatkoznak. Ebben a kérdésben alig vagyunk előbbre jól ismert elvek hirdetésénél, vagy a szokott formák (szülői értekezlet, szülők iskolája, családlátogatás⁷³) elégségesnek alig mondható ajánlása-nál. Többek között felmerül az a kérdés is: *nem lenne-e jó a szülőkkel egyéni foglalkozás alakjában találkozni,* hiszen nyilvánvaló, hogy szülőket nem lehet tömegben (pl. értekezleten) meggyőzni a családi nevelés helyes irányáról. Érdekes a Tájékoztató óhaja: a szülőkkel való világnézetű foglalkozás ne keltsen káros feszültséget család és iskola között. Vajon nem veszélyes-e ez az óhaj azokra a pedagógusokra, akik amúgy is készséggel mondanak le a 'hálátlan' feladat vállalásáról, vajon nem lát-e az ingadozó nevelő igazolást arra, hogy 'neki van igazá'? Vajon nem teszi-e ez a 'visszavonulás' az erőtlent még inkább alkalmatlanná a világnézetű nevelésre – még a tantermi munkában is?” – tette fel a kérdést a szerző, majd leszögezte: „A helyi viszonyok mérlegelésével kell a *fejlődést mutató nevelők támogatását* megoldani. De meg kell gondolni: vajon nem eredményesebb-e, ha egy-egy nevelővel *valamelyik fejlettebb világnézetű nevelőtársa foglalkozik,* s nem az igazgató, aki a hatóságot képviseli, tehát segítségnyújtásába szükségképpen hivatalos – zavaró – íz keveredik, emiatt kévéssé tud a kölcsönös bizalom hangján az érdekelt nevelőhöz közel férközni. Aligha bíztat eredménnyel az a gondolat, hogy a nevelőtestületre bízunk – általában – egy-egy nevelő fejlődésének elősegítését. Igen fontos, hogy *'fejlesztő próba' nélkül egyetlen nevelőt se tartsunk fejlődésre képtelennek* (mint-ha ez kísértene a Tájékoztató sorai között!⁷⁴); legfeljebb arról lehet szó, hogy egy-egy nevelő lassabban (mert negatív irányban fejlettebb) fejlődik, különben nem való nevelői pályára. *Nevelő csak az lehet, aki fejlődésre képes.*

Jó lenne tudni, a világnézetű átalakulás folyamatában lévő nevelővel *hogyan* lehet foglalkozni. A hétköznapi szemlélet csak kétféle típust hajlandó látni: aki *fejlett,* és aki *fejletlen.* Jóval nagyobb azoknak a pedagógusoknak a száma, akik sem a fejlett, sem a fejletlen nevelők típusába nem tartoznak, hanem a fejlődés, még-

pedig a *világnézeti átalakulás valamelyik szakaszában vannak*. Egy-egy nevelő magatartásának jegyeiből jó lenne pontosan megállapítani: a nevelő melyik szakaszon tart, mert nyilvánvaló, hogy ha ezt nem ismerjük, a vele való foglalkozás közben, világnézete megítélésekor többet árthatunk, mint használunk világnézete fejlődésének.⁷⁵ Ugyanez érvényes a tanulók világnézete alakításának további feladataira” – írta Juhász Béla, s áttért a módszertani és a pedagógus személyes állásfoglalásával kapcsolatos kérdésekre.

„Máig hiányzik a tudományos megalapozottsága annak a kérdésnek: hogyan kell a tantervi (tankönyvi) *ismeretanyagban benne lévő világnézeti nevelőelemet, részletet módszeresen* a tanuló világnézete alakításának hatótényezőjévé tenni úgy, hogy ez *a tanuló magatartásában ellenőrizhető módon* jelentkezzen is. Az eddigi gyakorlat – ma már letűnt – legfőbb hibaforrása az a hivatalos követelmény volt, amely a tanítótól *személyes állásfoglalást* követelt. A tanító a 'kisebb ellenállás' irányában oldotta meg a kérdést: az anyaghoz hozzátette a maga – gyakran üresen kongó – felfogását; legtöbbször meg sem kísérelte, hogy *a tanított anyag tartalmával* hason... Közismert, hogy vannak nevelők, akik teljesen birtokában vannak a haladó világnézetnek, ez azonban magatartásukban nem nyilatkozik meg, *közömbösek* a szocializmus építésének feladataival szemben, a közöny a tanulókra tett nevelői hatását illetően a szembenállással azonos szinten rombol. Magában véve valamit *tudni* nem jelenti azt, hogy helyeseljük is, vagyis nem kellő biztosíték a megfelelő *magatartásra*. *Lenin* is azt kívánja, hogy 'a kommunizmus önöknél ne valami betanult képlet legyen, hanem olyan valami, amit önök átgondoltak, olyan végkövetkeztetés, amely a modern műveltség szempontjából szükségszerű.'

Nem elégedhetünk meg a pusztán *értelmileg felfogott, elfogadott világnézettel* a tanulók nevelésében sem. Nevelés-módszertani úton ki kell dolgozni, neveléslélektani alapon meg kell állapítani: *hogyan* lehet a kialakult vagy kialakulóban lévő szocialista világnézeti értelmi elemeket a tudatban valami *pozitív érzélem* hatékonyságával támogatni, meggyőződéssé érlelni, *akarat- és jellemneveléssel* személyes bátor állásfoglalás magasságáig emelni.

Érdekes kérdés azt kutatni, hogyan lehet feloldani azt a látszólagos ellentmondást, amely sok nevelő benső magatartására jellemző. A nevelők jelentős csoportja *őszinte nyíltsággal foglal állást a legbaladóbb szaktudományi gondolatok mellett*, e gondolatokat szívvel-lélekkel magáévá teszi, hirdeti, ugyanakkor azonban *óvatos tartózkodással fogadja az országos és nemzetközi politika kérdéseit, ... feledve azt az összefüggést, amely politika és tudomány között fennáll*. Ezek a nevelők azt is figyelmen kívül hagyják, hogy ez a kettősség végül is világnézetük torzulására vezet, csírátlanítja tudományos meggyőződésüket is, hatástalanítja a tanításuk erejét, gyengíti a tudomány hatalmát is” – vélte Juhász Béla, majd a gyermek- és neveléslélektani ismeretek felhasználásának jelentőségéről szolt a világnézeti nevelésben.

„Eljött már az ideje, hogy lezárjuk a gyermektanulmányozástól való oktalan és

jogosulatlan irtózás korszakát, *jól használható kézikönyvet* adjunk a pedagógusok kezébe... A sokszor gúnyolt, valóban riasztó, mesterkelt 'aktualizálás' pedagógiai gyakorlatunkban nem csupán a felsőbbség szándékainak meg nem értéséből, a kor követelte korszerűségnek félreértéséből, hanem éppen a *gyermektanulmányozási és neveléslélektani ismeretek*, tehát a *szakszerűség hiányosságából eredt, és ered ma is*" – konstataulta a szerző, majd a környezeti hatások körében a *tárgyi feltételek* szerepét elemezte, hangsúlyozva, hogy ezek „nem egy esetben jobban értékesíthetők, (mert 'beszédeesebbek') mint a személyi hatások. Nem közömbös: mit mutatunk be, mire hivatkozhatunk a gyermek, a tanuló környezetében, amikor arról van szó, hogy *mit alkotott* népünk a népgazdasági tervek végrehajtása során – mint ahogy éppen nem elhanyagolható tényező: milyen tárgyi feltételek, körülmények veszik körül a gyermeket az iskolában, amely a nép, a közösség intézménye.

Az iskola rendje, tisztasága a világnézeti nevelés eszköze is, nemcsak az erkölcsi és esztétikai nevelés tényezője. A szép tankönyv éppen úgy a meggyőzőerő szerepét játssza a világnézeti nevelésben, mint a kellemesen fűtött tanterem: *a legközvetlenebb szemléltetés szocialista építésünk megmutatására, a szó és tett összhangjának döntő bizonyítéka*" – írta Juhász Béla, a neveléstudomány művelőit kérve a kapcsolódó kérdések vizsgálatára.

Befejezésül *„az eszmei-politikai nevelés gondolatrendszerének vázlatát”* bocsátotta olvasói elé.

„Az eszmei politikai nevelés... elsősorban *az értelmi és erkölcsi nevelés* területén jelentkezik, a szocializmus, majd a kommunizmus felé mutat utat. Elvi alapja *a munkásosztály, a párt ideológiája, politikája*. A nevelésnek ezt az irányát kell kialakítanunk és megerősítenünk, mert ennek az iránynak célja és tartalma a legszorosabb összefüggésben van magyar népünk alkotómunkájával, az egész ország társadalmi politikai életével.

A nevelés eszmei-politikai iránya két fontos követelményt tartalmaz: a) ki kell alakítani a tanulóknak politikai meggyőződéstől áthatott *marxista világnézetet* és b) *a kommunista erkölcsi tulajdonságokat*. – E két követelmény sikerrel csak *együtt* valósítható meg: kommunista erkölcsi tulajdonságokat csak marxista világnézet alakításával, fokozatos kiépítésével lehet fejleszteni, és a marxista világnézet (mint eszmei, elméleti alap) kiépítésének gyakorlati következménye a kommunista erkölcsi vonások kifejlesztése.

A követelmények megvalósításának több feltétele van: a) a marxista (dialektikus materialista) tudományossággal kidolgozott *tanítási anyag*, mint *eszmei tartalom* s egyben *a nevelés eszköze*; b) e tanulmányi (művek) anyag *marxista-leninista eszmeiséget sugárzó közvetítése* a tanulóifjúságnak (módszertani követelmény); c) a marxista eszmei tartalom közvetítésének a nevelőmunka többi részletével való legteljesebb *összeforrottsága*; d) *önmagunkban* is meg kell teremtenünk helyes politikai meggyőződéssel ötvözött marxista világnézetet és kommunista erkölcsi tulajdon-

ságokat; e) olyan *tantervek, tankönyvek, segédkönyvek* (módszertani útmutatók) szerkesztése, kiadása, amelyek *alapul szolgálnak* a nevelés sajátos irányának. ...

A részfeladatok a következők lehetnek: a) *a pártosság elvének* nevelőmunkánk minden mozzanatában való *érvényesítése*; b) *harc a reakciós idealista szemlélet ellen*, amely 1953. júniusa óta különösen időszerűvé vált, s méginkább az; c) pontosan meg kell állapítanunk, hogy egy-egy *tantárgy* célkitűzésében, anyagában *hol kínálkozik lehetőség az eszmei politikai nevelésre*...

A követelmények megvalósításának feltételeit szakszerűen vizsgálva, megállapíthatjuk, hogy a feltételek megteremtése *csak részben függ* a működő pedagógustól, mert ez a nevelőmunka az illetékesektől egyfelől *megfelelő tantervet, tankönyvet* követel, másfelől maga a nevelő is *irányításra* szorul: ideológiai továbbképzésre⁷⁶ és módszertani útmutatásra. ... [E] feladatok megvalósításához a teljesen fejlett *ideológiai tájékozottságon kívül alapos pedagógiai felkészültségre*, mégpedig *elméleti és gyakorlati tudásra* van szükség, nemkülönben a *népünkért érzett mély felelősségre* és bennünk állandóan munkáló *hivatástudatra*” – írta cikkében Juhász Béla.⁷⁷

A T. Olvasó önálló véleményalkotásának elősegítésére kb. 80%-ban idéztük *az állam – ideológia – iskola viszony kora Kádár-kori megítéléséhez, s méginkább jelen tanulmányunk „főhőse”, Juhász Béla álláspontjának nyomon követéséhez* érdemi adalékokkal szolgáló írásokat. Ezért *csak a fejezet elején felvetett szempontból, röviden kommentáljuk* Juhász Bélának a kor sajátos nyelvezetén „magáért beszélő” szövegét.

Találunk benne a jeles pedagógus munkásságának egészére jellemző vonásokat. Törekvést

- a tárgyalt kérdések sokoldalú megközelítésére, többoldalú megvilágítására, rendszerezésére, s a vizsgált jelenségek pusztán jelszószerű, deklaratív megközelítésének, inadekvát kezelésének elutasítására;
- a neveléstudomány eszköztárának mozgósítására, a hatalom által kitűzött nevelési célok „operacionalizálására” (annak vizsgálata nélkül, hogy ezek a célok mennyire a sajátjai, s hogy mennyire valószínűek, „életszerűek”, korszerűek, vagy éppen ellenkezőleg: túlságosan ideologikusak: „kor-szerűek”);
- arra, hogy egyetlen pedagógust se lehessen politikai-világnézeti okokból – minden türelmi idő nélkül – hivatásának gyakorlásától megfosztani, s igazgatója közvetlen ideológiai-politikai nyomásának kitenni, személyes elkötelezettsége folytonos hangoztatására kényszeríteni;
- arra, hogy mintegy „szaván fogva” a hatalmat, pótlólagos erőforrásokat szerezzen, jobb feltételeket teremtsen az iskolai életvilág szereplői (legyen normális fűtés, szép tankönyv, esztétikus tárgyi környezet), s a neveléstudomány tanárai és művelői (gyermektanulmány, az adott ideologikus megközelítésen túlmutató kutatási témák) számára.

Ennyiben Juhász Béla nem változtatott humánus, szakmailag igényes állás-

pontján. Szembetűnő azonban, hogy hiányzik írásából a méltóságteljes, mérték-tartó alkalmazkodás, melynek révén korábban még a legkeményebb, „leglelkese-több” hivatalos utasításokat, szövegeket is némi distanciával, terminológiájukat kissé szűrve, finomítva, tompítva közvetítette. Ha jól értjük: ebben az írásában – az alábbiakban érintendő kényszerítő körülmények hatására – Juhász Béla feladta a némi autonómiát biztosító távolságtartás stratégiáját,⁷⁸ s azt a „ha nem tudod megakadályozni, állj az élére, hogy játékban maradj” maximával váltotta fel.⁷⁹ Erre utalnak az akkori hivatalos terminológia, dogmák maradéktalan használata; a szülők világnézeti nevelésétől, a rendszer melletti állásfoglalástól ódzkodó, „fejlődésképtelen” pedagógusok elítélése; s a pártosság és „a reakciós idealista szemlélet” elleni harc követelményének hangsúlyozása.⁸⁰

Nem feledhetjük azt sem, hogy olyan pedagógustól olvashattunk ezekről, aki *két évtizeddel korábban egy református körzeti konferencián, „Krisztusról, egyházz-ról, nevelésről”* még így vélekedett: „Krisztussal döntő, az egész életre szóló módon csak egyszer kell találkozunk; attól kezdve nem tudunk elszakadni Tőle többé”.⁸¹

1938 augusztusában a *líceumi nevelés* kapcsán Juhász Béla megerősítette azt is, hogy az új iskolatípus „a ma még hiányzó, *határozott nemzeti tudatossággal bíró, erőteljes polgári középosztály megteremtésére hivatott intézmény*”, melyben „a nevelőmunka *nemzeti és nemzetnévelés*”. Ennek előfeltétele a – testi, értelmi és erkölcsi nevelés révén megvalósítható – személyiségnevelés. Feladata, hogy „növendékeit vallásossá, nemzeti érzésűvé, erkölcsös polgárokká tegye, akiket gyakorlati gazdasági ismeretekhez kell juttatnia, ezenkívül családi és iskolai gyermeknevelési alapismeretekhez”. Amihez – írta a Magyar Tanítóképzőben –, „a líceumi tanárban e tulajdonságoknak... hatványozottabb fokban kell meglenniük, mégpedig nem elszigetelten, hanem magasabb életegységben”. *A líceumi tanár „vallásossága ne legyen üresen kongó, élettelen, s csak külső megszokás, hanem élő hitből táplálkozó, s járuljon hozzá cselekvő egyháziasság; nemzeti érzése helyesen értelmezett fogalmakból táplálkozzék, melyek megoltalmazzák a nevelőhöz nem méltó irányzatoktól; erkölcsösségét egész életével... példázza;* gyakorlati gazdasági kérdésekben el kell igazodnia, az újságok csekélynek tetsző közléseiben is forgolódottnak kell lennie; *okos előrelátással érzékelnie kell a nemzeti élet érverésének minden rezdülését, s messze előre szinte bele kell éreznie magát azokba a viszonyokba, melyek növendékeit várják*”. „*Nem lehet gyakorlati irányú nevelést végeznie annak, aki nem tart lépést az örök jelennel.* Ettől e jelentől nem lehet elmaradni, mert akkor nem teljesül a nemzeti nevelés. *Semmit sem lehet elbagyni a jelenből,* mert akkor meghamisítjuk a növendékek életszemléletét, s hibás irányba térítjük el vezető gondolatát, amely fejlődő világnézetének alapja. *Aki tehát elszakad a jelentől, sem közvetve, sem közvetlenül nem szolgálja a nevelés célját:* a növendék teljes fejlettségét” – hangsúlyozta a tanár úr, feltételezésünk szerint kulcsot adván magatartása megértéséhez is. Majd hozzátette: „Nem feledhetjük el végül, hogy mindegyik *felekezetnek* különös gondja híveinek maga számára nevelése az egyhá-

ziasság növelése és megtartása útján. Így alakul át az egyház olyan szellemi közösséggé, amely szükségleteit a nevelés útján akarja kielégíteni. Ebből a célból valóságos nevelési közösséget alkot, s iskoláiban egyháztársadalmi tennivalókra, templomi szolgálatra, gyülekezeti életre készít elő.”⁸²

Márpedig az ilyen közösségek sorából, alulról lenne kiépíthető egy valóságos nemzeti egység, vélte Juhász Béla,⁸³ s – a jó líceumi pedagógussal szemben támasztott követelményeinek megfelelni igyekezvén –, 1938-1939-ben nyilvános fellépésekkel demonstrálta álláspontját. Az első bécsi döntés alkalmából a városi Hősök-emlékművénél rendezett ünnepség szónokaként – beszámolója szerint – „feltárta a nemzet változott helyzetét (nemzeti nevelés) és hangsúlyozta, hogy *a nemzet el-lensége az, aki megbontja a nemzeti közösség sorait, aki vizályt kelt a kialakult nemzeti egység ellen* (nemzetté nevelés)”.⁸⁴ Kötelességének érezte fellépni a „nagy-kőrösi egység” érdekében is: *rövid beszédben köszöntötte* a Dinnyés Józseffel szemben újrávalasztásáért kampányoló, akkoriban Imrédy Bélához közel álló *Milotay Istvánt*.⁸⁵

Amikor Imre Sándor óvta őt az ilyen politikai szerepvállalástól, *a következőképp jellemezte a politikához fűződő, pedagógiai szempontok által kontrollált(nak vélt) viszonyát*: „Ha mindenki annyit és úgy politizálna, mint én: kiveszne a politika, és nem lenne a politikusokból senki. Éppen arra tudtam egyértelmű bizonyítás szerint jó és ritka példát adni, hogyan kell politikamentesen beszélni; úgy gondolom: erre csak nevelők képesek, akik megszokták, csak felelősséggel beszélni. A köszöntőben sem a politika, sem zsidó, sem kormány, sem reform, sem urak, sem parasztok szó nem fordult elő, olyan volt, amit a Professzor Úr... is 'elvéllalt' volna... A politikába, mint a NEP [Nemzeti Egység Pártja – a kormánypárt] ifjúsági szervezetének elnöke csöppentem, itt így tartanak nyilván. ... [H]áromszor kényszerültem súrlódni hívásra (sohasem magam ajánlkoztam) a politikával: Szegeden, amikor 1926-ban Árpád-vezér lettem, eredménye az lett, hogy amíg otthon voltam: nem volt több utcai tüntetés;⁸⁶ Nagykovácsán 1934-ben a NEP ifjúsági elnökségem⁸⁷ hatása az lett, hogy nem törték be azóta a zsidó templom ablakait és nem kenték be a zsidók üzleteinek ajtajait, mint annak előtte naponta; és most egy egyszerű köszöntésével annak az embernek, aki talán a legtöbbet tette ezen a földön, hogy felsőbb segítséggel felépüljön az új tanítóképző.⁸⁸... *Azt könnyű megígérnem Szeretett Professzor Uramnak, hogy ennél jobban el nem vonz engem a politika, s azt is, hogy el nem nyel, miután nekem már sikerült nébánszor abban a szűk körben, amelyben keringek, elnyelni magát a politikát.* Engem át-meg átítatott az a nevelői gondolkodás, amely éppen Professzor Uram hatására alakult ki bennem, egyre növekvő felelősséggel minden iránt, amit teszek másokért, mások előtt.”⁸⁹

Ezen meggyőződés – s a „nemzetnevelőnek” a mindenkori nemzeti főáramlathoz kapcsolódásának szükségességéről kifejtettek jegyében – *Juhász Béla 1945. szeptember 15-én a „Köznevelés”-ben publikálta a megváltozott konstellációban „a nevelés mai céljáról” alkotott elképzelését*: „Mindnyájan egyetértünk abban, hogy

új társadalomra van szükség, tehát abban is, hogy a nevelés újszerű legyen... A nevelés céljának megfogalmazása a múltban sok gyarlóságot árult el. Vagy egyoldalú irányzatok kiszolgálására akarták a nevelést felhasználni, vagy pedig merő jóindulatból csak egy-egy emberi tulajdonságot hangsúlyoztak, s ennek kialakítását tűzték ki a nevelés elé a többi tulajdonság rovására, nem egyszer a jónak is az elnyomására. Beszéltek politikai, művészi, vallásos, katonai, hazafias nevelésről, a többi követelményt elhallgatták, így csak a nevelés színezetét, 'szellemét' jelölték meg. Egyetlen magyar nevelésemelkedőn kívül senki sem foglalta össze mindazt, amit a neveléssel el lehet, s el kell érni.⁹⁰

A társadalom megújulását elsősorban nevelés útján remélhetjük. ...[A] nevelés az egész embert nézi, tehát feladatának azt tekinti, hogy az egyén testi-szellemi (azaz értelmi és erkölcsi) erőit minél teljesebben kifejlessze. ... A szellem értelmi irányú kibontakozásának eredménye a szellemi önállóság. ... A demokratikus átalakulás sorsa dől el azon: vajon sikerül-e olyan értelmes embereket nevelni, akik felismerik az új helyzet követelményeit, a közönséghez való viszonyukat, ...[s] mérlegelik ebbe való beilleszkedésüket... Itt van komoly szükség mélyreható töprengésre, a művelési anyag kiválasztásában: mi a korszerű, mi az időszerű a magyarság megtartása érdekében, mi legyen az a vezető gondolat, amin a világnézet alapul.⁹¹ A művelési anyag kiszemelésében legfőbb gondolat a haladás biztosítása. A haladás biztosítását egy politikai párt sem tekintheti a maga kizárólagos kiváltságának, ez valamennyi párt közös ügye.⁹² Tehát sem az anyagkiválasztásban, sem az ismereteknek a növendékek elé való terjesztésében nem érvényesülhet a nevelő politikai pártállása, sajátos meggyőződése, mert eltakarhatná a növendék szeme előtt a tárgyi igazságot, a messzi összefüggéseket, a kibontakozás kínáló útjait, ha még olyan igaznak és igazoltnak tetsző is az a politikai meggyőződés. E tekintetben csak a tiszta tárgyiasság, a valóság kényszerítő igazsága játszhat szerepet.

Bár tudjuk, hogy az értelmi nevelésben a nevelő személye szorosan egybeforr tárgyával, és az oktatás módszerét is ő alakítja, de *ha a nevelő megszokja azt, hogy mindig a valóságot tárja növendékei elé, s a növendékeit is az igazság keresésében, felismerésében és követésében gyakorolja, akkor megközelítheti eszményét, mert az így nevelt emberben nem egyoldalú világkép alakul, s a pártállástól függetlenül nyújtott fogalmak tartalma által nem fejlődik afféle sajátos világnézet, amely embert, embertől elválaszt, foglalkozást foglalkozással szembeállít, hanem a természetes egymásrautaltságra eszméltet, s így a társadalmi közösség nagy egységének szolgálatára indít. A nevelő hatásunkra így eszméltető ember, belátja Eötvös József igazságát, hogy a különböző oldalakról a hegycsúcs felé igyekvők a csúcson találkoznak. E cél érdekében aprólékos gonddal, egészséges mértékű bíráló képesség fejlesztésével kell tehát a nevelés sokféle mozzanatában a körülöttünk adódó jelenségeket, tüneteket, a bennünket alakító helyzeteket, viszonyokat, a folyton változó fizikai és szellemi körülményeket a növendékeink építésére elemeznünk.*

Végül a szellem erkölcsi irányú kibontakoztatása érdekében fejlesszünk a növényekben *nemes érzületet, hogy jóindulattal tudjanak másokkal közösségekben és közösségért együttműködni*. A nemes érzület a demokratikus gondolkodás igazi forrása, ha figyelembe vesszük, hogy a bennünk állandósuló érzelem ad irányt gondolatainknak és cselekvéseinknek. Ehhez fűzzük azt a szükségletet is, hogy *tartsuk meg a templom mellett a felnövekvő nemzedéket*, mert észlelhetjük, hogy miféle emberfajta 'kitermeléséhez' vezet az Isten nélküli felnövekedés. *Ebben a törekvésünkben azonban a kellő szabadság szelleme nyilatkozzék meg*.

A nevelésnek itt körvonalazott célja... abból a felismerésből ered, hogy a *nevelés: fejlesztés*, faladata a fejlődés elősegítése, tehát célja sem lehet más, mint a *fejlettség*. Ez a tanítás Imre Sándortól való, aki időben Apáczai és Eötvös után, hatásában a kettő mellett a legnagyobb magyar művelődéspolitikus. ... [T]anításának helyes értelmezése alapján mondjuk, hogy... csak a fejlett ember lehet az óhajtott társadalmi átalakulás személyi biztosítója, csak a fejlett ember adhat szilárd állandóságot most, amikor úgyszólván minden cseppfolyós állapotban van. ... Ez a tanítás hirdeti, hogy a teljesen fejlett ember: *személyiség*, azaz tudatos és nemes egyéniség; a mai társadalom ilyeneket vár a nevelőktől. *Személyiségek nevelése* emeli nevelői tevékenységünket a nemzetnevelés magaslatára, mert egyik tulajdonsága: a tudatosság legfejlettebb alakjában ma is a nemzeti közösségbe való beletartozás tudatát jelenti. A nemzetnevelés viszont a nevelés nemzeti módját: a nemzeti nevelést vonja maga után, ami a magyarság megmaradásának a nevelés részéről egyetlen feltétele. De élénk állítja... *a nemzetnévelést: a nemzet szellemi egységének megteremtését*. Ez pedig ma a legsürgősebb tennivaló. Csak ilyen módon valósulhat meg a nevelés útján a sürgető követelés: *az utánunk következő nemzedék építse fel a demokratikus Magyarországot*.

Csak a valóban fejlett ember lehet a fogalom tisztázott felfogása értelmében demokrata. ... Így nézve a kérdést: *személyiségek nevelése a demokratikus Magyarország felépítésének egyetlen módja és eszköze, a nevelés legfőbb feladata*. Mit érne, ha kívülről: szervekkel, szervezettel, írott alkotmánnyal akarnók demokratizálni Magyarországot, azonban benne a nemzet tagjai fejletlen emberek? Üres váz volna csak a szervezet, amely lehet szép és jó, de tartalmatlan. Csak silány kép tetszetős keretben, üvegcserep aranyfoglatban. ... [E]lőbb az embereket kell fejletté, alkalmassá tenni, ők majd megalkotják a maguknak való kereteket...⁹³ [M] ilyen benső magatartást vár a mai idő a nevelés szakemberétől, hogy a nevelés célját elérhesse[?] *Nevelő csak személyiség lehet...* A dolgokról közvetlen közelből tapasztalatokat szerezve, majd ezek hasznosítása céljából a dolgokon felülemelkedve: ez a nevelő igazi magatartása az élet és a tanítványai iránt. ... Ha a nevelő ezt a kettőt: az életet és tanítványt nevelői lelkülettel összekapcsolja, a jövőt szolgálja" – írta *ma is elgondolkodtató, továbbgondolásra, vitára serkentő*⁹⁴ *dolgozatában* közel hatvan esztendeje Juhász Béla.

Ha e ma is diszkutábilis dolgozatát összevetjük a fentiekben olvasható 1958. ép-

rilisival, amely – a pártállami és mai rendszer különbsége folytán – jórészt ma már érdektelen, helyenként dogmatikus posztulátumokkal operáló skolasztikus okfejtés benyomását kelti, aligha beszélhetünk szerzőjük „töretlen eszmei fejlődéséről”. Márpedig *a haladás, fejlődés, reform, s a jó pedagógus hozzájuk való viszonya* nagyon is foglalkoztatta Juhász Bélát. A Nagykőrösi Híradó 1935. június 9.-i számában megjelent írásában úgy vélte, hogy „... az emberi élet folytonosan halad előre. Ha e haladás az örök emberi erkölcsi tulajdonságok tökéletesedésével jár együtt: fejlődés a neve. *Sem a haladást, sem a tökéletesedéssel járó fejlődést emberi erővel feltartóztatni nem lehet.* Néha a történelem folyamán mintha az embereknek egy-egy nagyobb csoportja megállítani akarta volna a haladást. Ez nem sikerült, mert *ha ellenállt a fejlődésnek: elpusztult, ha pedig csak meg akarta fordítani a haladás útját, végül kénytelen volt beállni az eddigi fejlődés szolgálatába, hogy megmaradhasson.* A fejlődés az egész emberiségre hat ugyan, de látható, felmérhető módon... a nemzetekben megy végbe. ... A reformálás ott szükséglet, ahol valami ok miatt nem mehet végbe akadályozottság nélkül az életet, a nemzeti közösség megmaradását jelentő fejlődés. *Akik a reformok útján való megújulás, fejlődésbe lendítés ellenébe állnak: egy-egy közösség sírásói.* Lehet a nemzet sorsáért felelősséget érző emberekben különböző vélekedés, sőt meggyőződés is a reformok útjára lépés időpontjára nézve, folyhat vita arról: milyen legyen a megújulásra törekvés tempója, az emberi élet személyi és tárgyi feltételeinek miféle területére vonatkozzék, de soha nem lehet kétséges, hogy *ha egy nemzet nem rendelkezik a fejlődés természetes és szükségszerű követelményeivel, akkor kénytelen a tervszerű reformálás útjára lépni* megmaradásának biztosítására. *Ezen az úton mindenkinek együtt kell járni, ki részes akar lenni a nemzeti sors alakulásában,* mely magában hordozza az egyes ember boldogulását is” – fejtegette a tanár úr az akkoriban éppen aktuális, demokratizmussal aligha gyanúsítható gömbösi reformok kapcsán.⁹⁵

Anélkül, hogy az ismertetett dokumentumokból kiolvasható nevelésfelfogás(ok), vagy a predesztináció elméletére emlékeztető fejlődés-, haladás-koncepció tartalmi elemzésébe bocsátkoznánk, talán nagyobb kockázat nélkül vélelmezhető: az egzisztenciális megfontolások mellett *Juhász Béla történetfelfogásának, s a nemzete mellett jobban-rosszban kitartó (nemzet)nevelőről kialakult elképzelésének szerepe lehetett abban, hogy pedagógiai szolgáltatásait köteleességszerűen felajánlotta az egymást követő/kizáró oktatáspolitikai elképzeléseknek.* Töredékes forrásaink nem adnak elégséges alapot annak alapos megítéléséhez, hogy a bemutatott szövegek által reprezentált korszakok közül vajon melyiket tartotta a tanár úr „haladónak”, s melyiket csak „fejlődőnek”? Idézett véleménye szerint ez nem is perdöntő: *a jó nemzetnevelőnek, hacsak nem akar „a közösség sírásójává” lenni, minden körülmények között (akár az ígéret földjét megelőző sivatagi vándorlás évtizedei alatt is) professzionális eszközeit az aktuális oktatáspolitikai szolgálatába kell állítania.* Teheti ezt kritikus egyetértéssel (a harmincas években?), belső

meggyőződésből (a koalíciós időszak elején?), némi tartózkodással, távolságtartással (a Rákosi-érában?), vagy rezignáltan, az írásából érezhető fenntartás nélkül (1958-ban?), de mindenképp végeznie kell – a tanítványai, nemzete iránti – kötelességét.

Paulusból Saulussá válásának⁹⁶ konkrét motívumai vélhetően az akkori történelmi szituációban keresendők: a szovjet intervenció és az azt követő megtorlások⁹⁷ készíthették őt is a „rég-új” status quo tudomásul vételére, s az ahhoz való alkalmazkodásra. Ahogy történelmi kutatásokból, az örvendetesen gazdagodó memoár-irodalomból, s az általunk készített interjúkból kitűnik: a nyugati hatalmak 1956 őszi magatartásának komoly szerepe volt a Rákosi-korszakban sokak számára belső tartást biztosító „guggolva is kibírjuk”, „őket is túléljük” érzetének⁹⁸ ellillanásában. Ezen túl, az akkoriban már krónikus veseelégtelenséggel, fejfájással kínlódó *Juhász Bélát*⁹⁹ – a hosszú időn át konzekvensen képviselt – *tartózkodó álláspontjának feladására készíthette: az akkor már három évtizede gyakorolt hivatásához, a tanítóképzéshez és a neveléstudományhoz való ragaszkodása, s a családjáról való gondoskodás felelőssége* (s alárendelt motívumként, talán a negyvenes években a nagykőrösi református egyház egyes képviselőitől elszenvedett sérelmei¹⁰⁰).

Új munkahelye, a kecskeméti képző ugyanis 1957-1958 folyamán – óvónő- és tanítóképző akadémiaként, majd felsőfokú óvónőképzőként – folyamatosan ott szerepelt a továbbfejlesztendők listáján, ami személyes sorsa szempontjából (5 évvel a nyugdíjkorhatár előtt álló, nagykőrösi lakosként, a pedagógia területén némi országos reputációval), *csak a felsőfokú képzőben való megmaradás, vagy a budapesti Pedagógiai Tudományos Intézetben (PTI), esetleg más akadémiai kutatóhelyen való elhelyezkedés lehetőségét kínálta a számára. Az akkori történelmi szituációban, az ő helyzetében joggal úgy tűnhetett: mindkettőből a korábbi távolságtartás feladása szükséges.*

1957 tavaszán-nyarán az újraindult Pedagógiai Szemlében ugyanis Juhász Béla is olvashatta – a részvételével zajlott – balatonfüredi tanácskozás ambivalens értékelését, s a PTI értekezletének állásfoglalását: „A leglényegesebb feltétele... az eredményes tudományos munkának: ... a marxizmus leninizmus materialista elmélete és dialektikus módszere. ... Kötelezettség, hogy útmutatása mellett keressük az általános törvényszerűségek sajátos érvényesülését a valóságnak abban a szektorában, amelyet nevelés névvel illetünk, – hogy kutassuk a sajátlagos pedagógiai törvényszerűségeket. ... [A]z affajta tudományoskodás, amelyik a fáradságos kutatás helyett valamiféle 'alkalmazott marxizmust' talál neveléstudományként, nem csupán a szocialista nevelés gyakorlata számára nem szolgálhat megfelelő vezérfonálul, hanem még arra is alkalmas, hogy a tudományos világnézettel most ismerkedők közül egyesekben – magába a világnézetbe vetett bizalmat ingassa meg” – írták, együttműködést ajánlva azoknak is, „aki ezt a világnézetet még nem – vagy nem egészen – tették magukévá”.¹⁰¹ Az intézet akkori osztályvezetője, későbbi igazgatója, *Szarka József* ehhez rövidesen hozzátette: „A kérdések tisztázásának, pedagógiánk fejlődésének döntő feltétele a helyes *pártirányítás* érvényesítése. ... [Az „eszmei pártirányít-

tásnak”] rá kell mutatnia azokra az égető kérdésekre, melyek megoldása elodázhatatlan... [O]lyan *általános elvi iránymutatást ad*, melyek alapján a szakma egyes konkrét kérdéseire is biztonságos felelet adható” – írta a szerző, majd „az útitársakkal” való kooperáció feltételét vázolta: „Az együttműködés feltétele kettős: a marxista, kommunista kutatók *valóban marxista módra* kell, hogy képviseljék ügyüket, valóban kommunista módra kell, hogy dolgozzanak – viszont az együttműködők a népi demokrácia, a szocializmus platformján ismerjék el és *támogassák a szocialista törekvéseket*, és határolják el magukat olyan eszméktől (s ha kell, személyektől) melyek nyíltan, vagy áttételeken keresztül, de végső soron nem a proletárdiktatúra támogatói”.¹⁰² Ha összevetjük a PTI (a hatalom) követelményeit, s Juhász Béla írását, aligha maradhat kétségünk: az elvárt „szótár” rutinos, „meggyőző” használatával¹⁰³ próbált az igazgató megfelelni a tudományos kutatókkal, s egyben a felsőfokú képzők vezetőivel, pedagógiatanáraival szemben megfogalmazódó elvárásoknak.

Az érintettek körében ugyanis már 1957 tavaszától-nyaratól publikussá vált, hogy *a „tanító- és óvónőképző akadémia célja az óvoda, illetve az általános iskola I-IV. osztályai számára művelt, hivatásához értő és azt szerető dialektikus materialista világnézettel rendelkező, kommunista erkölcsű tanítók és óvónők képzése... Az egyes tárgyak feldolgozása és filozófiai tanulmányaik folyamán mélyítse el a jelöltek dialektikus-materialista világnézetét, biztosítsa, hogy a jelöltek a marxizmus-leninizmus tanításának mély megértése alapján felismerjék a társadalom fejlődésének a kommunizmus felé vezető útját. Tegye őket képessé e tanítások helyes alkalmazására mind pedagógiai, mind társadalmi munkájuk során. Érezzék meggyőződéssel vállalt hivatásuknak, hogy a szocializmus építésében részt vegyenek”*.¹⁰⁴

Márpedig a minisztérium és a pártközpont akkori illetékesei szerint ilyen tanítókat és óvónőket a régi, középfokú képzők – elsősorban tantestületük összetétele miatt – képezni nem tudtak,¹⁰⁵ ezért, 1958. január 10-én az MM Tanító és Óvónőképző Osztálya mellett Munkaerőgazdálkodási Bizottságot állítottak fel „a tanszemélyzet és a hallgatók körülbiztosító és felelősségteljes kiválasztására”.¹⁰⁶ Az előbbiekkal kapcsolatos elképzeléseket jól tükrözi Bizó Gyulának egy 1958. március 6-i levele a Fővárosi Tanács VB Oktatási Osztálya vezetőjéhez, melyben kérte: „...intézkedjen annak lehetővé tételéért, hogy a működő képzők tantestületén belül 1958. szeptember 1-jétől helyet biztosítsanak olyan fiatal, tehetséges párttag pedagógusok számára, akik a Tanító- és Óvónőképző Akadémiák tantestületét illetően is szóba jöhetnek. Így módot adnánk számukra, hogy a pedagógusképzésben némi gyakorlatra tegyenek szert” – írta a minisztériumi osztályvezető, aki március 18-i tervezetében (egy, Szigeti József miniszterhelyettes által március 28-án aláírt levélben) már arról értesítette a megyei tanácsi osztályvezetőket, hogy „...az egyes tantestületek kiválasztásánál biztosítani kívánjuk, hogy az akadémiai igazgatói saját intézményük viszonylatában, a tanszemélyzet kiválasztásában, a pályázatok elbírálásában tevékenyen részt vehessenek. *Ezért őket ez év szeptember 1-jétől, a felállításra kerülő akadémiai helyén működő tanító(nő)képző igazgatásával kívánjuk megbízni. 1959. január*

*ár 1-jétől kapják meg akadémiai igazgatói kinevezésüket. ... Az akadémiai igazgatók munkakörét [áthúzva: elsősorban] komoly politikai funkciónak kell tekinteni. (Politikai szempontból a megyei osztályvezetővel azonos követelményeket kell velük szemben támasztani.)*¹⁰⁷ Mivel e levélben a szóba jöhető jelöltekkel való konzultációra szólították fel a megyei osztályok személyzetiseit, valószínű, hogy minderről tájékoztatták Juhász Bélát is, s így nyilvánvalóvá válhatott számára: csak „megfelelő ember” kerülhet szeptembertől a kecskeméti képző élére.¹⁰⁸

Arról már kevésbé lehetett tudomása, hogy az 1958. március 20-án – Aczél György miniszterhelyettes aláírásával –, minisztertanácsi előterjesztésben leszögezték: „1945 óta képzőinkben *a szocialista nevelés irányában kielégítő fordulatot elérni nem tudtunk. A tantestületekben az idősebb, konzervatív tanárok vannak túlsúlyban, kiknek szakmai színvonala magas, ezért tekintéllyel, nagy befolyással rendelkeznek.* A növendékek összetétele ugyan megfelelő, de megítélésünk szerint a múlt gyakorlatának maradványaként zömükben kispolgári gondolkodású szülők gyermekei. Főleg ezen összetevőknek eredményeként *az iskolák erőteljesen zárt, elszigetelt légkörben élnek és dolgoznak, amit nemegyszer klerikális vonások is áthatnak. ... Az új intézményekben politikailag szülárd, szakmailag igényes tanárokból új nevelőtestületeket kell kialakítani.*¹⁰⁹ ... A képzés tartalmát korszerű, az óvónői, tanítói hivatás igényes követelményeinek megfelelő színvonalra kell emelnünk. A növendékek politikai képzésében különösen a kommunistává nevelés sajátos módszerét kell alkalmaznunk. Röviden: olyan meggyőződéses dialektikus materialista világnézetű és kommunista erkölcsű tanítókat és óvónőket kell képeznünk, akik szaktudásuk alapján is egész környezetükre maradandó nevelőhatást képesek gyakorolni”¹¹⁰ – olvashatjuk az előterjesztésben, mely közvetve képet nyújt arról is, hogy egy Juhász Béla előéletével rendelkező, nem párttag, mindaddig viszonylag tartózkodó álláspontra helyezkedett igazgatónak – hacsak valami látványos gesztussal nem hívja fel magára a figyelmet –, milyen esélye lehetett a „játékban maradásra”.¹¹¹

Talán ebben a szituációban kaphatta a jó szakembereket – igaz egyértelmű politikai-világnézeti állásfoglalás mellett – a képzőkben megtartani igyekvő Bizó Gyula ajánlatát: szóljon hozzá a Köznevelés fentiekben idézett 1958. február 19-i cikkéhez.¹¹² Az is lehet, hogy az ösztönzés mástól érkezett, sőt, az sem kizárt, hogy magától döntött a nyilvános állásfoglalás mellett: ahogy IV. Henrik¹¹³ számára Párizs, Juhász Béla számára a felsőfokú nevelőképzésben való szerepvállalás – „megért egy misét”. Csakhogy: a hugenottából katolikussá lett elődjénél is balszerencsésebb volt. Be sem juthatott az ő Párizsába (a felsőfokú tanítóképzőbe), mivel 1958 május eleji vesekő-műtete során vért kapott, ami nem volt megfelelő, s június 27-én, 55 éves korában elhunyt.¹¹⁴ Így *az értelmes és igényes szakmai feladattal – a felsőfokú tanítóképzés megteremtésében való részvétellel – kecsegtető jövő érdekében hozott áldozata hiábavalónak bizonyult,*¹¹⁵ s „A világnézeti nevelésről” közölt írása élete utolsó publikációja lett...

Így Juhász Bélának nemcsak a nagykőrösi tanítóképző fennmaradásáért folytatott szívós harca volt sikertelen, hanem – a 20. században egymást váltó, homlokegyenest ellenkező elveket valló „császárok” Magyarországon – *személyi integritása, pedagógiai credoja (bite) megőrzéséért folytatott küzdelme is ambivalens eredményhez vezetett*. Amikor a felsőfokú tanítóképzés megteremtésének hat évtizedes „álma”, terve a megvalósítás küszöbére jutott, az akkor éppen hatalma megszilárdítását minden egyéb szempont elé helyező „császár” súlyos követelményt támasztott az abban részt venni igyekvőkkel szemben.¹¹⁶ S midőn e kiélezett szituációban a – közép-kelet-európai régiós társaihoz hasonlóan – két új szolgálatára kényszerült hősünk „ujja már nem is mutatott többé a csillagra”:¹¹⁷ „megadta a császárnak, ami a császáré”,¹¹⁸ haragvó Istene (szerencsétlen sorsa) porba sújtotta.

Ítélete – az Ethán ben Hósaját, Dávid király krónikását szankcionáló Salamon király döntésétől¹¹⁹ eltérően – nem tartalmazta Juhász Béla („császár” iránti lojalitását tükröző írásán¹²⁰ kívüli) opusainak megsemmisítését. Ezért a szomorú történetét – a hasonló magyarországi pedagógussorsok sajátos példajaként – felidéző történetíróknak¹²¹ módjában áll a tanár úr munkáit figyelmébe ajánlva segíteni a T. Olvasó önálló véleményalkotását, egy utolsó megjegyzéssel: *ha tanítványai, munkatársai nevelői egyéniségét, teljesítményét méltató memoárjaira,*¹²² *életműve egyes darabjaira gondolunk, s arra, hogy 1990 óta a nagykőrösi református tanítóképző és bitoktató főiskola – immár a Károli Gáspár Református Egyetem karaként – újra eredményes munkát végez,*¹²³ *talán valamelyest más perspektívába kerül Juhász Béla és kartársainak története is.*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Állambiztossági Szolgálatok Történelmi Levéltára*, Budapest (ÁBTL) – Történelmi Hivatal Levéltára, Budapest (TH)
- Baranya Megyei Levéltár*, Pécs (BML)
- Bács-Kiskun Megyei Levéltár*, Kecskemét (BKMÖL)
- Csongrád Megyei Levéltár*, Szeged (CSML)
- Csongrád Megyei Levéltár Hódmezővásárhelyi Levéltára* (CSML HL)
- Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Kiss Árpád Gyűjtemény*, Debrecen (KÁGY)
- Dunamelléki Református Egyházkerület Ráday Levéltára*, Budapest (RL)
- Heves Megyei Levéltár*, Eger (HML)
- Komárom-Esztergom Megyei Önkormányzat Levéltára*, Esztergom (KEMÖL)
- Magyar Országos Levéltár*, Budapest (MOL)
- Nógrád Megyei Levéltár*, Salgótarján (NML)
- Nógrád Megyei Levéltár Balassagyarmati Részleg* (NML Bgy)
- Oktatási Minisztérium Irattára* (OM Irattár)
- Pest Megyei Levéltár*, Budapest (PML)
- Somogy Megyei Levéltár*, Kaposvár (SML)

Tolna Megyei Önkormányzat Levéltára, Szekszárd (TMÖL)

Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg (ZML)

Ablonczy Balázs (2007/4-5): Értelmiségiek, ideológusok, fellegjárók. Portrék a Horthy-korszak szellemi elitjéből. *Rubicon*, 18. évf. 174-175. sz. 72-79.

A Magyar Élet Pártjának a nagykőrösi kerületben Milotay István a hivatalos jelöltje. *Nagykőrösi Híradó*, 1939. 17. évf. 36. sz. 6.

A magyar kötelességteljesítés mozgalmának nagykőrösi zászlóbontása. A díszgyűlés táviratilag üdvözölte a Kormányzó Urat. *Nagykőrösi Híradó*, 1942. 20. évf. 96. sz. 2.

A nagykőrösi református egyház egymillió kétszázezer pengős költségvetése. *Nagykőrösi Híradó*, 1944. 22. évf. 1. sz. január 4. 1–2.

A polgári gondolat ünneplése. *Nagykőrös Népe*. 1945. 1. évf. szeptember 15. 1–2.

A világnézetű nevelés és a pedagógusok világnézete. *Köznevelés*, 1958. 14. évf. 4. sz. 91.

Az óvónők és tanítók akadémiai képzésének tervezete. *Köznevelés*, 1957. 13. évf. 2. sz. 41–48.

Babits Mihály (1928): Az írástudók árulása. In: *Babits Mihály Művei. Esszék, tanulmányok*. II. k. Szépirodalmi, Bp. 1978. 207–234.

Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. (Rövidített jegyzőkönyv) Szarka József – Zibolen Endre – Faragó László. (szerk. 1957): PTI, Bp.

Bayer József (1990): Az ideológia vége és végtelensége. In: Bayer József – Szabó Márton (szerk. 1990): *Tükör által homályosan. Tanulmányok az ideológiáról*. MTA Társadalomtudományi Intézete, Bp. 19–58.

Benke Valéria (1958): Miniszteri köszöntő. *Köznevelés*, 14. évf. 11. sz. 241.

Bizó Gyula (1957): A tanító- és óvónőképző akadémiairól folyó vita eredményei. *Köznevelés*, 13. évf. 8. sz. 182–185.

Burchard Erzsébet (1957): Célok és feladatok. *Köznevelés*, 13. évf. 7. sz. 155–156.

Cseh Géza (2004): Ifjúság a forradalomban (Szolnok megye). In: Némethné Dikán Nóra – Szabó Róbert – Vida István (2004) szerk. 259–297.

Csete Gyula – Csikai Pál – Danszkay Győző – Kiss József – Nánási Miklós – Seri András (1982): *Szemelvények a Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézet életéből*. Nagykőrös.

Donáth Péter (2000): A felsőfokú tanítóképzés megteremtésének oktatáspolitikai előzményei, ideológiai motívumai (1953–1959). In: Kelemen Elemér – Balogh László (szerk. 2000): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok. Neveléstörténeti konferenciák 1999*. Neveléstörténeti füzetek 18. sz. OPKM, Bp. 99–110.

Donáth Péter (2004/2): SzakEMBER a minisztériumi ügyosztályon. Rozsondai Zoltán a magyarországi tanítóképzés értékeinek megőrzéséért, megújításáért (1945–1960). In: Rozsondai Zoltán (2004): *KÖZszolgálat — pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért*. (Donáth Péter – Rozsondai Anikó, Zoltán és Zsolt szerk.) Trezor, Bp. 13–167.

Dráviczki Sándor (1995): A Nyíregyházi Állami Tanítóképző 1948–1959 közötti története. In: Nagy Ferenc (szerk. 1995): *Szabolcs-Szatmár-Beregi Levéltári Évkönyv XI*. Nyíregyháza. 243–258.

Feitl István – Ólmosi Zoltán szerk. (1987): *A DISZ és a KISZ, 1953–1957. Dokumentumok az ifjúsági mozgalom történetéből*. Kossuth, Bp.

- Gergely Jenő – Izsák Lajos (2000): *A buszadik század története*. Pannonica, Bp.
- Gergely Jenő (2000/1): Az iskolai vallásoktatás Magyarországon 1945 után. In: Nagy Péter Tibor (szerk. 2000): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság. Állam — egyház — iskola — társadalom a 20. században*. Új Mandátum, Bp. 185–206. és 271–278.
- Gergely Jenő – Glatz Ferenc – Pölöskei Ferenc (szerk. 1991): *Magyarországi pártprogramok, 1919–1944*. Kossuth, Bp.
- Géczi János (2006): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*. 9. sz. 24–38.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1949*. Iskolakultúra-könyvek 23. (Sorozatszerk.: Géczi János, szerk.: Horváth József.) Iskolakultúra, Pécs.
- Gondolatok Krisztusról, egyházzól, nevelésről. *Nagykőrösi Híradó*, 1938. 16. évf. 40. sz. 1.
- Gyarmati György (1998): *Március hatalma, a batalom márciusa. Fejezetek március 15. ünneplésének történetéből*. Paginarum, Bp.
- Hegedüs B. András (1996) szerk.: *1956 kézikönyve. I. k. Kronológia*. 1956-os Intézet, Bp.
- Hell Judit – Lendvai L. Ferenc – Percz László (2001): *Magyar filozófia a XX. században*. 2. rész. Áron, Bp.
- Hermann Alice (1957): Mit várunk a jövőd tanítók nevelőitől? *Köznevelés*, 13. évf. 20. sz. 469–471.
- Heym, Stefan (1977): *Dávid király krónikája. Regény*. (Ford.: Görög Lívia.) Európa, Bp.
- Hubai László (2001): *Magyarország XX. századi választási atlasza, 1920–2000. Választókerületi adattár. II. k.* Napvilág, Bp.
- Hunyady György (1996): *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai, Bp.
- Hunyady György (2002): A kontraszelekció pszichológiája: egy kutatási terület feltérképezése. In: Hunyady György (2002) szerk.: *Szociálpszichológia történelemtanároknak*. Önkonet, Bp. 448–488.
- Huszár Tibor – Szabó János (szerk. 1999): *Restauráció vagy kiigazítás. A kádári represszió intézményesülése*. Zrínyi, Bp.
- Imre Sándor (1944): Az Országos Közoktatási Tanács feladata. *Néptanítók Lapja*, 77. évf. 1. sz. 4–8.
- Jóboru Magda (1957): Közoktatáspolitikánk fő kérdései. *Köznevelés*, 13. évf. 1. sz. 1–5.
- Jóboru Magda (1957): Szocialista közoktatásunk helyzetéről. *Köznevelés*, 13. évf. 13. sz. 277–284.
- Juhász Béla (1935): Mi a reform? *Nagykőrösi Híradó*, 13. évf. 45. sz. 1–2.
- Juhász Béla (1938): Gondolatok a líceumi nevelésről. *Magyar Tanítóképző*, 51. évf. 329–335.
- Juhász Béla (1939): Nemzetünk életének változásai és az iskola. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 13. évf. 11. sz. 409–416.
- Juhász Béla (1941): A tanítók erőteljesebb részvétele a missziói munkában. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 15. évf. 5. sz. 121–130.
- Juhász Béla (1943): A református népiskola-felügyeletről. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 17. évf. 6. sz. 125–129.
- Juhász Béla (1943): Művelődéspolitika — nemzetnevelés. *Hajnalodik*, 6. évf. 7. sz. 205–211.
- Juhász Béla (1944): A református népiskolai tanítási terv. *Protestáns Tanügyi Szemle*, 18. évf. 1. sz. 14–16.
- Juhász Béla (1945): A nevelés mai célja. *Köznevelés*, 1. évf. 6. sz. 3–5.
- Juhász Béla (1957): Hozzászólás a tanítóképzés reformjához. *Pedagógus Értesítő*, február 14. 8.

- Juhász Béla (1957): A tanterv alkalmazhatóságának főbb kérdései. *Köznevelés*, 12. évf. 7. sz. Alsó tagozati oktatás-nevelés c. melléklet, VI–VII.
- Juhász Béla (1958): A világnézeti nevelésről. *Köznevelés*, 14. évf. 8. sz. 173–175.
- Kahler Frigyes – M. Kiss Sándor (1997): *Kinek a forradalma? Erőszakszervezetek 1956-ban. A forradulat napja. Ismét sortűzek. A nagy per.* Püski – Kortárs, Bp.
- Karádi Éva (1983–84): Fogarasi Béla — értelmiségi életpálya a XX. században. *Medvetánc*, 1983/4.–1984./1. sz. 33–53.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában 1945–1993.* Gondolat, Bp.
- Kedvező eredménnyel járt a kultuszminiszternél a református egyház küldöttsége. *Nagykőrösi Híradó*, 1939. 17. évf. 34. sz. 2.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon.* Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, Bp.
- Kemény Gábor (1945): Imre Sándor életműve. *Embernevelés*, 1. évf. 1–2. sz. 69–70.
- Kemény Gábor (1947) szerk.: *Továbbképzés és demokrácia.* Egyetemi Nyomda, Bp.
- 2100 szótöbbséggel (1939) Milotay István Nagykovács képviselője. Paczolay György Középpestvármegye fajnádparti képviselője. *Nagykovács Híradó*, 17. évf. 43. sz. 1–2.
- Köszöntjük a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetséget. *Köznevelés*, 1957. 13. évf. 4. sz. 84.
- Krajcsovics József – Krajnyák Nándor (1990): A gazdasági szaktanítóképzéstől a tanítóképző főiskoláig. In: Micheller Magdolna szerk. (1990): *Fejezetek a pedagógusképzés történetéből, I. Bács-Kiskun Megye.* I. 186–348.
- Ladányi Andor (1988): A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959). In: Magyarfalvi Lajos szerk. (1988): *A tartalmilag megújított, négyéves tanítóképzés. Helyzetfeltáró előtanulmányok és javaslatok.* BTF, Bp. 197–232.
- Ladányi Andor (1995): Egyetemi ifjúsági szervezetek a Horthy-korszakban. *Educatio*, 4. évf. 2. sz. 265–284.
- Marosi Izidor (1988): A hitoktatás. In: *Magyar Katolikus Almanach, II. k.* 1988. 620–649.
- Mészáros István (1996): *Ateista nevelés iskoláinkban, 1950–1990. Neveléstörténeti tanulmány.* Eötvös József Kiadó, Bp.
- Nagy István (2000): A lámpás újra kigyulladt. *Studia Caroliensia*, 1. évf. 3. sz. 39–46.
- Nagy Mária (1995): Somos Lajos, 1952-ben, a III. B-ről. *Magyar Pedagógia*, 95. évf. 1–2. sz. 101–111.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon.* Új Mandátum, Bp.
- Nagy Péter Tibor (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio*, 15. évf. 3. sz. 566–592.
- Némethné Dikán Nóra – Szabó Róbert – Vida István (szerk. 2004): *Nagy Imre és kora. Tanulmányok, forrásközlések III. Vidéki diákmozgalmak 1956-ban.* Nagy Imre Alapítvány.
- Nyilatkozat a gyengébb értelmi felfogású gyermekek külön oktatásának kérdésében. *Nagykovács Híradó*, 1944. 22. évf. 1944. január 8. 4.
- Ormos Mária (1989): A konszolidáció problémái 1956 és 1958 között. *Társadalmi Szemle*, 44. évf. 8–9. sz. 48–65.
- Ormos Mária (2003): Történelem és társadalom. *Mozgó Világ*, 2003. 7. sz. 15–21.

- A Pedagógiai Tudományos Intézet összevont értekezletének vitája a közelmúlt pedagógiai mozgalmáról s időszzerű politikai, kultúrpolitikai és pedagógiai kérdésekről. *Pedagógiai Szemle*, 1957. 7. évf. 1. sz. 95–99.
- Potó János (2003): *Az emlékeztetés helyei. Emlékművek és politika*. Osiris, Bp.
- Rainer M. János (1999): *Nagy Imre. Politikai életrajz. II. k. 1953–1958*. 1956-os Intézet, Bp.
- Rainer M. János (2003): *Ötvenhat után*. 1956-os Intézet, Bp.
- Ripp Zoltán (2002): *1956. Forradalom és szabadságharc Magyarországon*. Korona, Bp.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Bp.
- Rozs András (2004): Az 1956-os forradalom diákmegmozdulásai Pécs és Baranya megyében. In: Némethné Dikán Nóra – Szabó Róbert – Vida István szerk. (2004). 353–402.
- Salacz Gábor (1988): *A magyar katolikus egyház tizenhét esztendeje (1948–1964). E munkám a jelzett tizenhét esztendő történetének nem annyira feldolgozása, mint inkább forrása kíván lenni*. Dissertationes Hungaricae ex historia Ecclesiae IX. Görres Gesellschaft, München.
- Seri András (1986–87): A Nagykőrösi Tanítóképző Intézet története. In: Farkas Péter – Novák László szerk.: *Az Arany János Társaság Évkönyve XX*. Nagykőrös. 3–85.
- Sipos Péter (1971): *Milóty István pályaképe*hez. Különlenyomat a Századok 3–4. számából.
- Szabolcs Éva (2006): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia. In: Szabolcs Éva szerk. (2006): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József, Bp. 165–177.
- Szabó Miklós (1978): Új elemek az értelmiségi ifjúság mozgalmában az 1920–1930-as évek fordulóján. In: Vass Henrik – Szabó Ágnes szerk. (1978): *A baladó egyetemi ifjúság mozgalmai Magyarországon, 1918–1945*. Kossuth, Bp. 133–164.
- Szabó Miklós (1988): Hétköznapi sztálinizmus Magyarországon. *Századvég*, 6–7. sz. 160–167.
- Szarka József (1957): Hogyan tovább? *Pedagógiai Szemle*, 7. évf. 6. sz. 1–3.
- Szenczi Árpád (1996): A református tanítóképzők szellemi hatása. *Pedagógusképzés*, 1996. 1–2. sz. 178–182.
- Tettemanti Béla (1945): Világnézet és nevelés. *Embernevelés*, 1. évf. 3–4. sz. 87–92.
- Ujvári Gábor (1991): Egyetemi ifjúság a „neobarokk társadalomban”. A bajtársi szövetségekről. *Valóság*, 34. évf. 5. sz. 64–73.
- Váczy Ferenc (szerk. 1940/41., 1941/42, 1942/43., 1943/44., 1946/47.): *A Nagykőrösi és Dunamelléki Református Tanítóképző-intézet és Nagykőrösi Református Líceum évkönyve(i)*. Nagykőrös, 1941–1947.
- Váradi József (1945): Imre Sándor (1877. X. 13–1945. III. 11.) *Köznevelés*, 1. évf. 1–2. sz. 5–6.
- Vonyó József szerk. (1998): *Gömbös pártja. A Nemzeti Egység Pártja Országos Központjának dokumentumai, 1932–1939*. Dialóg Campus Kiadó, Bp. – Pécs.
- Welker Ottó (1945–84): *A művelődésügyet irányító minisztériumok szervezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői, 1945–1984*. Kézirat, é. n.

JEGYZETEK

- ¹ Dolgozatunk egy, a nagykőrösi képző bezárására irányult két 20. századi kísérlet hátterét és körülményeit feltérképező – az OTKA T 046693. számú kutatás keretében készült – 32 éves dokumen-

tatív elbeszélés utolsó része. A teljes szöveg 2008-ban jelenik meg „A magyar művelődés, tanítóképzés történetéből 1868-1958” című kötetünkben a Trezor Könyvkiadónál.

- ² RL C/39 31-38. d. és A/1/g. 14. d.; *Seri A.* 1986-87. 27. o.
- ³ 1948-as „Nyilvántartási lapja” és „Minősítési lapja” szerint, a már szegedi egyetemi tanulmányai alatt a Régészeti Intézet demonstrátoraként, a Tanárképző Intézet titkáráként tevékenykedett *Juhász Béla* – különböző szinten – latinul, görögül, németül, angolul, olaszul és franciául értett, s már 1927-ben bölcsészdoktori oklevelet szerzett. Olaszországban, Ausztriában, Jugoszláviában, Németországban járt rövidebb-hosszabb tanulmányutakon. PML NKO VIII. 53/b. 1. d. nyilvántartási lap; PML XXIV. 501/b. 1. d.
- ⁴ *Váczy F. szerk.* 1940/41. 11-12., 1941/42 9-11., 1942/43. 8-10., 1943/44. 5-6., 1946/47. 4.; PML XXIV. 501/b. 1. d.; *Csete Gy. et al.* 1982. 55-73.; *Seri A.* 1986-87. 26-28. és 57-61. o.; *Balatonfüredi* 1956. – A Polgári Demokrata Párt városi szervezete elnöki tisztségének elvállalása (s talán a Nemzeti Egység Pártja ifjúsági szervezetében korábban játszott szerepe) nyomán Juhász Bélát – a városi „politikai kiszorítódsí” keretében, tárgyi alap nélkül – „népítélettel” sújtották, vagy legalábbis az igazolása elhúzódott. Az 1946-ban a B-listázások kapcsán felállított tantestületi minősítő bizottság teljesítményét minden szempontból a legjobbra, 1, 1, 1-re értékelte: „kiváló szakműveltségű, irodalmi munkásságot kifejtő, példaadó módszerrel dolgozó, buzgó nevelői egyéniség, egyéni és társadalmi magatartása kifogástalan”. Utóbbi értékeléssel talán a Nemzeti Parasztpártba történt átlépését, szakszervezeti tagságát, s az iskolán kívüli népművelésben, valamint az ifjúsági egyesületben játszott szerepét honorálták. (*Ifj. Juhász Béla* egyetemi docens úr közlése, RL A/1b. 1945/3041.; MOL XIX-I-1-g-106. 533/1946. V/b. 124. d.; PML NKO VIII. 53/b. 1. d. nyilvántartási lap; PML XXIV. 501/a. 1040-1946/47. valamint az ügyet elindító 44605/1945. IV. üo. sz. VKM levél MREZSL 2. d. f. 52. d. 2979/1945.)
- ⁵ *Krajcsovszki J. – Krajnyák N.* 1990.
- ⁶ Lásd „A magyar művelődés, tanítóképzés történetéből 1868-1968” c. kötetben.
- ⁷ A Köznevelés 1957. április 1-jei számában köszöntötték a KISZ-t: „A Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség előtt történelmi jelentőségű feladat áll: megteremteni – nem jelszavakban, hanem a valóságban – ifjúságunk egységét a szocializmus, az igazi hazafiság, a proletár nemzetköziség eszméinek alapján”. (*Köszöntjük...* 1957/4. 84. Vö.: *Feitl I. – Ólmosi Z. szerk.* 1987. 15-23. és 193-218. o.)
- ⁸ MOL XIX-I-2-f-8531-K2/2-1957. 219. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)
- ⁹ MOL M-KS-288-33/2. öe. és *Donáth P.* 2004/2. 148. o.
- ¹⁰ Ezek az adatok pontatlanok. A hódmezővásárhelyi tanítóképző és leánygimnázium több pedagógusát: *Belovai Sándort*, *Felletár Bélát* és *Nikolin Évát* – a forradalom napjaiban tanúsított magatartásuk miatt – 1957. július elején állásukból fegyelmi úton, azonnali hatállyal eltávolították, utóbbi kettőt egy ideig rendőrségi őrizetben is tartották. (CSML XXIII. 51. c. 4. d. 1888/1957.; CSML HL XXIII. 512. b. 904/1957., XXVI. 52. b. iratok 1957. 3. d. 1888., 1889., 1890/2/1957.) Őrizetbe vették *Miklóssy Jánost* – a fokozatosan leánygimnáziummá átalakuló – kalocsai tanítóképző, és *Szerencsés Rudolfot*, a zalaegerszegi Állami Teleki Blanka Tanító- és Tanítónőképző fiatal tanárait is. (MOL XX-5-d-III.3146-1958. 200. d.; ÁBTL V-143621 és O-16606.; BKMÖL XXVI.

65. 271/1956. 14. d. és 217/1957. 15. d.; MOL XX-5-d-2988-1958.; ZML IV. 433. 5894., VIII. 57. 1200-7., -14. -19/1957.; és B 799/1957/3.)
- ¹¹ A Jászberényben történetekhez lásd: *Cseb G.* 2004. 290-293. o. *Bizó Gyula* itt látszólag megfeledezett két kalocsai tanítóképzős fegyelmi eljárásáról (egyikük fegyelmi ítéletét 1957. augusztus 2-án hagyta jóvá): *Sz. M-t* és *Sz. L-t* miután 1957. május 27-én megírták írásbeli érettségi vizsgadolgozataikat, május 30-án fegyelmi eljárásnak vetették alá, így szóbelit nem tehettek. (MOL XIX-I-2-f-847/8531-SZ-33 és 44/1957. 188. d.; BKMÖL XXVI. 66. 177. és 178/1957. 1. d.; TH V-150364/1.) Ezen kívül tanítóképzős diákok sorát érték zaklatások, verések a rendőrség ill. más karhatalmi szervek részéről. (Lásd, pl.: TH B-86574.; *Dráviczki S.* 1995. 254.)
- ¹² A korábban (1935-1943-ban) az egri érseki tanítóképzőben tanító, matematika-fizika szakos *Merő László* igazgató ellen nem a forradalomban való részvétele, hanem a szovjet intervenciót követő állásfoglalásai miatt indult fegyelmi eljárás. Budapestről visszatérve kijelentette, hogy „a jövőben mindenképpen igaz magyar lesz, és 'forradalom' jogosságáról mindenkit meg akart győzni”. Az „ötvenes években” tanúsítotthoz képest gyökeresen megváltozott magatartásáért leváltották, s beosztott tanárként egy szekszárdi gimnáziumba helyezték, ahonnan 1963-ban a kaposvári felsőfokú tanítóképzőbe került. (HML VIII. 56/20. 1944. február 16.; MOL XIX-I-2-f 14/8531-M1/2-1957. 33. d.; TMÖL XXX/205. III./18. őe. MSZMP Járási Bizottsága Dombóvár 1957. június 25-i VB ülésének jegyzőkönyve, XXIII/17. 74239/1963.) A Somogy Megyei Forradalmi Nemzeti Tanács Intézőbizottságában való részvételéért 1957. április 4-én 72 órára őrizetbe vették, s az óvónőképző intézet igazgatói posztjáról eltávolították, – az ottani tanítóképző korábbi igazgatóját –, a tanítói diplomáját a budai képzőben szerzett *Szabó Gyulát* is. (TH V 145460., V-150374.; SML XXVII. 518. 1957/III. 45. őe., 519. 1957 /I. 10. őe. 4. sz. 2., 1958/14. őe.; MOL XIX-I-2-n-629/1956. 7. d. és XIX-I-4-kk- 1. t. – 75302/1958.)
- ¹³ Kiegészítésül: A *budai képző KISZ tagjainak* számáról csak egy 1958. január 22-i adattal rendelkezünk: „55 hallgatóból 28 KISZ-tag, 50,9%”- írták tévesen, hiszen a középfokú képzők növendékeit tanulóknak nevezték. (MOL M-BP.-17. f./2. őe. 36-42.) *Balassagyarmaton* – Hegedüs Rajmund igazgató 1958. február 15-i jelentése szerint – a tanítóképző és leánygimnázium 128 tanulójából 58 volt KISZ-tag, 40 fiú, és 18 leány, ami több mint 45%-os szervezettséget jelentett. (NML XXXII. 10/B. 35-10/1958. Vö.: Határozat a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség tevékenységéről és feladatairól. MOL XIX-I-4-ddd 7. d.)
- ¹⁴ MOL XIX-I-4-zz 23. d. 4. dosszié. (Kiemelés tőlem – D. P.) – Kiegészítésül: A *XII. kerületi tanítóképző gyakorlóiskolájáról* a kerületi pártbizottság egy 1957. július 6-i összesítéséből tudhatjuk, hogy az 1956/57-es tanévben október 23-a előtt senki sem járt hittanra, azt követően 118-an. „A következő tanévben sem lesz hitoktatás” – állították. (MOL M-BP.-17. f./21. őe. 27. és 30-34. o.) *Az esztergomi képző gyakorlóiskolájában* 1956 júniusában 18 tanuló (7,56%) jelentkezett hittanra, a későbbiekéről nincsenek adataink. (KEMÖL VIII. 1. b. 6/1956. biz.)
- ¹⁵ A történeti háttérhez a társadalmi és kultúrpolitika alakulásához lásd pl.: *Ormos M.* 1989/8-9. 48-65.; *Hegedüs B. A. szerk.* 1996. 283-317.; *Rainer M. J.* 1999. 339-440.; *Kabler F. – M. Kiss S.* 1997. 207-318.; *Romsics I.* 1999. 397-422.; *Gergely J. – Izsák L.* 2000. 396-410.; *Ripp Z.* 2002. 199-265.; *Rainer M. J.* 2003. 34-85. o.
- ¹⁶ PML XXVI. 501-b. 1. d.

- ¹⁷ A minisztérium nevében *Joború Magda* jelentett Orbán Lászlónak az MSZMP KB Intéző Bizottságának 1957. április 23-i határozata végrehajtásáról: „Budapesten és vidéken sok igazgató és igazgatóhelyettes csere történt. Mindenütt törekedtek arra, hogy az egyik lehetőleg párttag legyen. A legtöbb helyen azt meg is valósították. *Másutt pártonkívüli, de politikailag szilárd nevelőkkel erősítették a vezetést*” – írta július 30-án, a párt és állami vezetés akkori káderki-választási szempontjait érzékeltetve a miniszterhelyettes asszony. (MOL M-KS-288-33/1957/4. őe. 106. Kiemelés tőlem – D. P.)

Bizó Gyula a fentiekben hosszasan idézett 1957. augusztus 8-i feljegyzésében jelezte, hogy „a már helyben hagyott döntés a 9 akadémia helyét a következőkben jelölte ki: Budapest, Szeged, *Kecskemét*, Nyíregyháza, Sárospatak, Eger, Pécs, *Sopron*. *Komoly munkát igényel az akadémiaiak tanszemélyzetének kiválogatása és előkészítése*. Ez a munka még csak kezdetén van: *gondoskodni kell majd arról, hogy a jelenlegi tanító- és óvónőképzők, valamint a pedagógiai főiskolák legjobb tanerei már a jövő évben az akadémiaiak helyén tömörüljenek*, és megfelelő előkészítést kapjanak az akadémiaikon való tanításhoz.” (MOL XIX-I-4-zs. 23. d. Kiemelés tőlem – D. P.) Valószínű, hogy – az akkoriban újra javaslatba került egységes tanárképzés bevezetése révén felszabaduló főiskolai tanárookra utaló – osztályvezető Juhász Béla áthelyezésekor már ezt a szempontot is mérlegelte, s ennek megfelelő elvárásokat fogalmazott meg az új kecskeméti igazgatóval szemben. (MOL M-KS-288-33/1957/3. 57-59. o.)

- ¹⁸ Nem először fordult elő a magyar tanítóképzés történetében, hogy a Himnusszal kapcsolatos tevékenységet szankcionáltak a hatóságok. 1947 őszén, „közelebről meg nem határozható időben” *Bánkúti (Bászeli) Ernő* a *Győri Állami Tanító- és Fiúnevelő Otthon nevelője*, középiskola tanár – az ítélet szerint – a Himnusz kikérdezése során a „Majd töröktől rabigát vállainkra vetünk” sorhoz, B. E. tanuló előtt „ezt a megjegyzést fűzte: 'Akkor voltak a janicsárok, akik olyanok voltak, mint az oroszok'”. Egy másik, meg nem nevezett tanulónak „ezen sorhoz: 'Most rabló mongol nyilát zúgattad felettünk' ezt a megjegyzést fűzte: 'Most pedig a rabló orosz nyilát szenvedjük'”. Ezekért, s egyéb, az államformára, a társadalmi berendezkedésre tett megjegyzéseiért a tanár urat a győri népbíróóság külön tanácsa 1948. április 8-án 2 év börtönre s 5 évi hivatal- és politikai jogvesztésre ítélte. A Népbíróóság Országos Tanácsa 1949. szeptember 28-án az ítéletet 1 évi és 6 hónapi börtönre és 10 évi hivatal- és politikai jogvesztésre módosította. (MOL XX-5-d Nbk. 519/1948/4. sz., NOT I. 2878/1948=9. sz. valamint XIX-I-1-u 1040-Ba-18-1049. 129. d.)

Rozs András főlevéltáros úr – aki baranyai megyei kutatásunkhoz nagy segítséget nyújtott, s az erre az ügyre vonatkozó anyagokat rendelkezésre bocsátotta (köszönet érte), – egy, az 1956-os forradalom pécsi diákmegmozdulásait áttekintő tanulmányában kitért a forradalom következményeire, utóéletére. Így egyebek közt arra is, hogy „*a pécsi Teleki Blanka Tanítóképző tanulói a forradalom kitörésének negyedik havi fordulóján, 1957. február 23-án a fehérvári gallér egységes levéltelével és a Himnusz [valamint a Szózat – D. P.] eléneklésével tüntettek*. Fegyelmi eljárás, vizsgálatok, kihallgatások követték a szép és nemes aktust, a diáklányokat meghurcolták. *Fegyelmi büntetés* [öt tanuló III. fokú elmarasztalása – D. P.] *lett a következmény*, még a társaival együtt cselekvő KISZ-titkárt is elmarasztalták”. (*Rozs A.*, 2004. 390. o.) Az 1957. március 9-i fegyelmi tárgyaláson Sz. K. igazgató kifejtette: „Bár a tanítónőképzőben a fegyelemmel semmi baj sem volt december 1. óta, sőt a legkritikusabb időkben is tanulóink józan mértékletes magatartást tanú-

- sítottak, mégis ez az eset arra int, hogy *a tanári kar tagjai nem elég éberek*, és az osztályfőnökök nem épülnek bele eléggé osztályuk életébe, pl. az osztályba lépve nem látják, hogy egy tanuló sincs gallér, vagy nem veszik észre a táblára írt feliratot, – mégha melléktábla is. A tanulók által elkövetett cselekedetek (gallér levétel, Himnusz és Szózat eléneklése, verssorok felírása) egyenként önmagukban nézve nem ellenforradalmi cselekedetek, vagy az államrend megdöntésére irányuló ténykedések, de látni kell, hogy ezeknek együttes kapcsolása [Sic!] és éppen október 23-hoz való fűzése, azt jelképezi, hogy *a tanulók az októberi események ellenforradalmi jellegét még mindig nem látják tisztán, hanem az októberi események félrevezetett bangulatában vannak még mindig*. Ez kétségtől a nevelőmunka hiányosságait jelenti. Nem túl erős külső hatások kellenek ahhoz, hogy máskor, még egy alkalommal esetleg még súlyosabb dolgokat, cselekedeteket vihetnek véghez, amelyek az iskola életére, önmagukra, szüleikre egyaránt súlyos következményeket vonnának maguk után. ... Tanulóink politikai nevelése, s ennek fokozása igen sürgetővé vált. ...[O]sztályfőnök... tanulóinkat ... figyelmeztessék arra is, hogy... az a diák, aki ilyesmit csinál, vagy ilyesmibe belekavarodik, az nemcsak az iskolával találja magát szemben, hanem a karhatalmi szervekkel, a népi demokrácia védelmezőivel is.” (BML XXXII. 11. 1956-os gyűjtemény, 13. d. 539. sz. 42-7-1/1957. Kiemelések végig tőlem – D. P.)
- ¹⁹ A mai tanítóképzős hallgatók számára már nehezen elképzelhető, hogy fél évszázaddal ezelőtt hazánkban büntették az október 23-a alkalmából történő Himnusz-éneklést, miközben – a 1052/1957/VI. 5. számú kormányhatározat, és előzetes egyeztetés alapján – a 852/853-39/1957. M. M. számú rendeletben, 1957. október 1-jén előírták „a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 40. évfordulójának méltó megünneplését”: „Az iskolai szakkörök, középiskolákban az önképzőkörök is ünnepi üléseken emlékezzenek meg a Szovjetunió 40 éves fejlődésének eredményeiről, a magyar-szovjet barátság jelentőségéről, a munkások nemzetközi összefogásának fontosságáról. A november 7-ével kapcsolatos iskolai ünnepélyeket tartalomban és külső formában is méltó módon kell megrendezni... az ünnepi beszédet az iskolák igazgatói tartásák. A tantestületek, valamint a KISZ és Úttörő szervezetek közös munkával gondoskodjanak színvonalas műsor előkészítéséről, az ünnepségek színhelyének ízléses díszítéséről, általában az ünnepi hangulat megeremtéséről” – olvashatjuk, egyebek között a Művelődési Közlöny I. évf. 15. számában. (269-270.) Lásd továbbá: MOL XIX-A-83-a 1957. május 30. 166. d. és XIX-I-2-n 716/1957. 8. d.
- ²⁰ A szimbolikus politikálás jelentőségéről, a nemzeti jelképekhez való viszony alakulásáról ebben az időszakban (is) fontos adalékokkal szolgál pl.: *Gyarmati Gy.* 1998. 139-163.; *Potó J.* 2003. 17-280. o.
- ²¹ Az Ifjúságárda Főparancsnokságán készültséget és ügyeletet tartottak az esetleges rendbontások megfékezésére. (MOL M-BP.-1. f. 1956-57. 36. öe. 172. d. 127-132.)
- ²² „A *tanulók fegyelmi ügye*” tárgyú utasítás *Bizó Gyula* kézírásos pizskozatában maradt ránk: „Tanítóképző igazgatójának, saját kezű felbontásra! *I.* Hivatkozva folyó év október 31-i telefonbeszélgetésünkre, ellentétben e beszélgetés megállapodásával, kérem, hogy a X. 23-i fegyelemsértés kihallgatásairól készítsen jegyzőkönyvet. A jegyzőkönyv tartalmazza az érintett tanulók esetében a testület által javasolt fegyelmi büntetést is. *II.* Egyúttal készítsen a II. osztály tanulóiról kimutatást a következő fejezetek szerint: 1. sorszám, 2. név, 3. születési hely és év, 4. lakhely, 5. apja és anyja foglalkozása, 6. a szülők vagyoni helyzete, 7. a szülők pártállása, 8. megjegyzés. A megjegyzés ro-

vatban tüntesse fel, hogy tanuló kapott-e már fegyelmi büntetést, s ha igen miért? *III.* Végül készítsen kimutatást a II. osztályban működő tanárokról a következő fejrovatok alapján: 1. sorszám, 2. név, 3. születési hely és év, 4. lakhely, 5. házastárs foglalkozása 1945 előtt és után, 6. vagyoni helyzete, 7. volt-e fegyelmi eljárás alatt, s ha igen, miért? A *III.* pontban kért kimutatást kezelje bizalmasan.

A jegyzőkönyvet sürgős jelzéssel, forduló postával közvetlenül hozzám terjessze fel” – olvashatjuk a tájékoztatásul a megyei tanácsi osztályvezetőnek is megküldött utasításban. (MOL XIX-I-2-f-8531-K2/4/1957. 219. d.) Forrásainkból nem derül ki, hogy vajon miért változtatott álláspontján az osztályvezető. Vélhetően felsőbb utasításra.

²³ *Panyik Ilona* visszaemlékezése szerint előfordult, hogy 23 óraker hivaták a hálóból az akkor 15-16 éves lányokat kihallgatásra, akik így hálóingben és pongyolában válaszoltak kihallgatóik kérdéseire.

²⁴ MOL XIX-I-2-f-8531-K2/5-1957. 219. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)

²⁵ BKMÖL XXIII. 11. A Bács-Kiskun Megyei Tanács VB Művelődési Osztály 1956-1957. évi iktatókönyvének 41231. sorszámú bejegyzése alapján.

²⁶ Az akkori történeti-politikai szituáció megértéséhez talán nem érdektelen felidézni, hogy a különböző párt- és állami szervek akkoriban ontották „A pedagógusok közötti politikai helyzetről” (X. 12.), „az egyetemi és főiskolai oktatók közötti világnézeti és politikai munkáról” (X. 23.) készült dokumentumokat, állásfoglalásokat. A Magyar Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány 1957. novemberi ülésein tárgyalt „az ifjúság körében végzendő munkáról”. A KISZ jogállását érintő 1087/1957/XI. 21. Korm. határozatában kimondta: „... meglegedéssel állapítja meg, hogy a magyar ifjúság legjobbjai elől akarnak járni a magyar népnek a népi demokrácia megerősítéséért, az ellenforradalom maradványainak leküzdéséért, a szocializmus további építéséért folytatott harcban. Az állami szervek kötelesek támogatni az ifjúságot e törekvéseinek megvalósításában. ... A Kormány a Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetséget az egész magyar fiatalság képviselőjének tekinteli...” (MOL XIX-A-83-a MT 123/1087. és a korábban említettek: MOL M-KS-288-33/1957/ 2. és 4. óe.)

Juhász Bélának és kartársainak a rájuk nehezedő ideológiai-politikai nyomás mellett komoly adminisztratív fenyegetéssel is számolniuk kellett: erről a következő fejezet elején adatokat is közlünk.

²⁷ A történeteket Panyik Ilona elbeszélése alapján rekonstruáljuk. Szegény L. M. rövidesen a szegedi képzőben elmélkedhetett Bizó Gyula szavai értelméről.

²⁸ A kiskorú tanulók, s néhány tanár nevét csak kezdőbetűjünkkel jelezzük.

²⁹ A T. Olvasóban joggal merülhet fel a kérdés: mi lett volna a büntetési javaslat, ha ezt nem veszi figyelembe?

³⁰ A két azonos kezdőbetű más nevet takar. (Az elsőt a dokumentumban tévesen T. K.-nak írták – javítottam D. P.)

³¹ A két azonos kezdőbetű ez esetben is más nevet takar.

³² Panyik Ilona emlékei szerint első osztályban azért kaptak fegyelmit, mert egy alkalommal, – amikor egy tervezett tanári értekezlet miatt hetekkel előre beharangozott, ám az utolsó pillanatban le-

- fűjt *szombati* tanítási szünet miatt előre megváltották jegyeiket, hazautaztak –, s így nem mentek iskolába.
- 33 Helyesen: Krajnyák Nándor
- 34 A helyzet abszurditását érzékelve Bizó Gyula „a Himnusz éneklését nem szakította félbe” szöveget javította ily módon.
- 35 MOL XIX-I-2-f-8531-K2/2-1957. 219. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)
- 36 Ez az utasítás hiányzott a MOL anyagaiból.
- 37 Az osztály egy nevét megnevezni nem kívánó tagja kérdésemre úgy emlékezett, hogy egyáltalán nem volt, és ma sincs meggyőződve arról, hogy a kezdeményezőknek minősített, s ezért kizárással büntetett társnők valóban kiemelkedő szerepet játszottak volna. „Mindent együtt csináltunk” – mondta.
- 38 BKMÖL XXVI. 59. Az 1957-58. évi anyakönyv 2., 5., 9. és 17. bejegyzése.
- 39 Így került Panyik Ilona négy éven át színjeles bizonyítványába II. év félévkor egy 3 magatartásjegy.
- 40 A tanító- és óvónőképző önálló osztály felügyelője Kállai Gyula minisztersége idején (1957 áprilistól) – a Jóború Magda helyére lépett – első miniszterhelyettes *Szígeti József* volt, aki az időközben a Felsőoktatási Főosztály részévé vált tanítóképzős osztály fölötti ellenőrzést megőrizte akkor is, amikor Benke Valéria minisztersége alatt (1958. január végétől) az első miniszterhelyettes funkcióját Aczél Györgynek kényszerült átadni. (*Welker O.* 1945-1984. 220. és 230-233. o.)
- 41 MOL XIX-I-2-f-8531-K2/6-1957. Tk. 637-1957. 219. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)
- 42 MOL XIX-I-2-f-8531-K2/6-1957. 219. d.
- 43 MOL XIX-I-2-f-8531-K2/9-1957. 219. d. 123-2/1957/58.
- 44 MOL XIX-I-2-f-8531-K2/9-1957. 219. d. 1957. december 12.
- 45 *Kiss Árpád* egy vélhetően 1956 végi, 1957 eleji feljegyzésében olvashatjuk: „Az emberek általában tudnak *elveik fenntartásával* cselekedni, ha a cselekvés nem ütközik olyan valamibe, amit *emberségükkel* nem tudnak összeegyeztetni.” (KÁGY I/3.) Ez esetben egyértelműen *Juhász Béla*, s szegedi kollégája, *Nagy János* embersége dominált, s ugyanez történt Jászberényben *Andrási Béla* igazgatónak és *Kiss József* osztályfőnöknek köszönhetően. (*Cseb G.* 2004. 291-293. o.)
- 46 Figyelmeztető jel lehetett Juhász Béla számára, hogy a középfokú előkészítő iskola szükségessége melletti állásfoglalása miatt – több igazgató kollégájától eltérően –, nem került be az óvónő- és tanítónőképző akadémia tartalmi kérdéseinek megoldására létrehozott bizottságba. (MOL XIX-I-2-f-14/8531-1-1957.)
- 47 MOL XIX-I-4-zz 23. d. (Kiemelés tőlem – D. P.) Vö.: MOL XIX-I2-n-717/1957. 8. d.
- 48 *Benke Valéria* miniszter az 1958. évi pedagógusnapi „köszöntőjében” erről a következőket mondta: „Azok az emberek, akik, a pedagógus-becsület megtagadásával, a tiszteletre és követésre méltó elődök példájával visszaélve, az ellenforradalom oldalára álltak, annak kisebb vagy nagyobb mértékben székértelovívá lettek, akik ahhoz a hiú kísérletükhöz, hogy visszafelé forgassák a történelem kerekét, lelkiismeretlenül felhasználták a gondjaikra bízott tapasztalatlan, befolyásolható ifjakat, sőt gyermekeket, a pedagógus nevet sárba taposták. Ezeknek elnéző kezelése egyes kartársak részéről – hamis szolidaritás, kollegialitás jegyében – szintén hozzájárult ahhoz a nem kifogástalan légkörhöz, amely helyenként a pedagógusok összességét körülvette. Mindannyian örömmel látjuk, hogy az ellenforradalom leverése óta, annak kártevéseiből is hogyan gyógyul ki az iskola, hogyan

heveri ki a társadalom, hogyan javult, többek között, a pedagógusokat körülvevő légkör.” (Benke V. 1958/11. 241.)

⁴⁹ MOL XIX-I-2-n 1341/1957. 1957. december 27. 8. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)

Már 1957 márciusában széleskörű anyaggyűjtésbe kezdtek „a pedagógusok közötti politikai helyzetről”. Ebben a június 1-jén elkészült anyagban kiemelték: „a pedagógusok alkották az értelmiségnek azt a rétegét, mely legelőbb igyekezett megismerni, sőt terjeszteni a szocialista eszméket. *Hogy a ellenforradalom a pedagógusok és az ifjúság között mégis olyan nagy eszmei zárzavart tudott okozni, azt mutatja, hogy a pedagógusok világnézeti, politikai fejlődése mégsem volt olyan gyors és mélyreható, amint ezt az ellenforradalom előtti időben gondoltuk és jellemeztük.* A pedagógusok magatartásának vizsgálatánál világosan látni kell, hogy a népi demokrácia szinte szelekció nélkül vette át a múltból a pedagógusokat, és hogy jelentős részük a Horthy fasizmus [Sic!] idejéből hozott nacionalizmussal, sovinizmussal, klerikalizmussal volt terhelt, melyen a 'lecke-felmondásszerű' ideológiai továbbképzés mélyrehatóan változtatni nem tudott. ... Az elmúlt évek hibái is komolyan akadályozták fejlődésüket”. (MOL XIX-I-2-n-szn/1957. 9. d. Kiemelés tőlem – D. P.)

⁵⁰ MOL M-KS-288-33/ 1957/4. 178. o.

⁵¹ M-KS-288-33/2. óe. Jelentés a pedagógusok között folyó kádern munkáról. 1957. szeptember 14. (Kiemelés tőlem – D. P.)

⁵² A Kiss Gyula miniszterhelyettes aláírásával, 1957. január 1-jén megjelent, s a kormányülésen nagy vihart kiváltott utasításban olvashatjuk: „Az összes illetékes oktatási szervek... biztosítsák az adminisztratív megkötöttségektől mentes fakultatív hitoktatást. Tehát *a tanulók a hittanórákon külön beiratkozás nélkül – kizárólag szüleik szabad elhatározása alapján – vehetnek részt.* ... A hittanórát az iskolák épületében az utolsó tanítási óra után – vagy a délután járó tanulók számára a tanítási órák előtt, váltás közben – lehet tartani; az igazgatók kötelesek gondoskodni a hitoktatás számára megfelelő iskolai helyiségről s a többi tanórával azonos időtartamról (szükség esetén – amennyiben más megoldás nincsen – a hittanórák a tanrendi órák között is tarthatók. ... Hittanból a tanulók osztályzatot nem kapnak... Az igazgatók a megtartott hittanórák számát – az óradíjak később számfeljtése érdekében – tartsák nyilván”.

Január 19-én Jóboru Magda aláírásával jelent meg a 2/853-2/1957. V. főoszt. számú rendelet, melyben szabályozták a hittanulásra jelentkezés rendjét. Ebben az áll, hogy a fentiekben kiemelt szövegrész „elferdítésével” „az iskolák egy részében nem a szülők megkérdezése, hanem a tanulók jelentkezése alapján vették számba a hitoktatásban résztvevőket”. „*A szülők szabad elhatározásának* érvényesülése érdekében” ezért szabályozták a jelentkezés rendjét, s a szülői bejelentés tudomásulvételére kötelezték az iskola képviselőit: „*[A] szülők szabad elhatározását sem a régebben alkalmazott helytelen adminisztratív módszerekkel, sem pedig a hitoktatásra jelentkezés melletti nyilatkozattal nem befolyásolhatják*”. A hittanórák csak a tanítás után ill. a délelőtti s délutáni tanítás között tarthatók, nyomatékossította az újabb utasítás. (MOL XIX-A-83-a, az 1957. január 24-i kormányülés anyagaiban. Kiemelés részben tőlem – D. P.)

⁵³ Eddig a pontig az előterjesztés lényegében Kálmán Györgynek az Általános Iskolai Főosztály vezetőjének 1957. január 22-23-i, a hitoktatás helyzetéről szóló feljegyzésein alapult. (MOL XIX-I-2-j 4. d. 273/1957.)

- 54 MOL XIX-I-A-83-a 162. d. (Kiemelés tőlem – D. P.) – Kónya Albert előterjesztésében olvashatjuk: „A Forradalmi Munkás-Paraszt Kormány a hitoktatás helyzetét megvizsgálva, figyelemmel a lelkiismereti szabadság biztosítására, az alábbi határozatot hozza:
1. Meg kell szüntetni minden olyan ténykedést, mely sérti a szülők lelkiismereti szabadságát, s ezért számukra a szabad elhatározás lehetőségét biztosítani kell.
 2. Tárgyalásokat kell kezdeni az egyházakkal a hitoktatás iskolán kívüli megtartására nézve. A szűkös tanterem-ellátottság miatt arra kell törekedni, hogy azokat a tanuló csoportokat, melyek számára a tanítás előtt vagy után (váltás között) tanterem nem biztosítható, az egyház által biztosított helyiségben oktassák.
- Az oktatásügyi kormánybiztos a hitoktatás rendjét, a tanítók, tanárok viszonyát az új helyzetnek megfelelően részletesen szabályozza” – írta a megszületett döntéshez képest jóval megengedőbb előterjesztésben. (MOL XIX-I-2-j 4. d. 273/1957.)
- 55 Elírás, hiszen az 1956. 33. számú törvényerejű rendelettel az Oktatásügyi és a Népművelési Minisztériumok, az Állami Egyházügyi Hivatal és az Országos Testnevelési és Sportbizottság összehívásával 1956. december 29-én létrehozták a Művelődésügyi Minisztériumot (MM), melynek vezetését az 1957. április 13-án felmentett Kónya Albert helyett az 1025/1957/III. 1. számú kormányhatározattal Kállai Gyulára bízta. (Welker O. 1945-1984. 217-218. o.)
- 56 Az 1956. június 25-26-i hittanbeíratás során legalább az egyik szülőnek meg kellett jelennie, s az erre a célra szolgáló íven fel kellett tüntetnie nevét, lakhelyét és munkahelyét. (KEMÖL VIII. 1. b. 6/1956. biz.) Országosan az általános iskolások 30,18%-át, s a középiskolások 0,35%-át írárták be hittanra. (MOL XIX-I-2-k 7. d. az OM Kollégiumának 1956. július 25-i ülésére készült jelentésben). – A Nógrád Megyei Tanács VB Művelődésügyi Osztálya 138-2/1957. számú, az igazgatóknak küldött 1957. február 1-jei levelében olvashatjuk: „Az Oktatásügyi Kormánybiztos 852/853-2/2/1957. V. fő. sz. rendelkezése alapján értesítem, hogy gyermeke – tekintve, hogy 1956 júniusában nem írárták be hittanra – ebben a tanévben nem vehet részt a hitoktatásban. Amennyiben gyermekét a következő iskolaévben hittanra kívánja járatni, ezt a szándékát az új tanévre való beíratkozáskor közölheti.” (NML Bgy. XXVI. 64. 44/1957.)
- 57 MOL XIX-I-A-83-a 162. d. (Kiemelés tőlem – D. P.)
- 58 Lásd erről: *Marosi I.* 1988. 630-635.; *Gergely J.* 2000/1. 195-196. és 271-272. o.; *Nagy P. T.* 2000. 204-212. – A „végrehajtást” illetően egy 1957. június 3-i miniszterhelyettesi levélben hangsúlyozták: „Fontos volna, hogy a pártbizottságok, a pedagógus pártszervezetek, a párttag pedagógusok megfelelő politikai agitációt végzenének: értsék el, hogy a kommunista szülők, volt MDP tag s más párthoz közelálló szülők ne írassák be gyerekeiket hittanra. A pártbizottságok ellenőrizzék, hogy a beíratások a mellékelt utasítás szerint folynak, mely megfelel az ide vonatkozó kormányhatározatnak”. (MOL XIX-I-2-n-572/1957. 8. d.)
- 59 Lásd ehhez: *Salacz G.* 1988. 141-156.; *Mészáros I.* 1996. 34-44.; *Nagy P. T.* 2006/3.
- 60 Vö.: *Jóború M.* 1957/1. 2-3., 1957/13. 278-283. o.
- 61 M-KS-288-33/2. öe. Jelentés a pedagógusok között folyó káderneműkről. 1957. szeptember 14. (Kiemelés tőlem – D. P.)
- 62 MOL XIX-I-4-zz 23. d. 4. dosszié 7. (Kiemelés tőlem – D. P.) – 1957. június 10-én a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet igazgatója megküldte Jóboru Magdának „a pedagógusok ideológiai

továbbképzésének 1957/58-as tervét.” Ebben olvashatjuk: „Az ideológiai továbbképzés hozzájárul annak az ellentmondásnak fokozatos megszüntetéséhez, amely a pedagógusok nagy részének világnézeti, politikai felfogása és a dialektikus materialista világnézetre való nevelés követelménye között fennáll, és előmozdítja, hogy a pedagógusok egyre tevékenyebben kapcsolódjanak be a szocializmus építésébe”. (MOL XIX-I-2-n-596/1957. 8. d. Kiemelés tőlem – D. P.)

⁶³ Vö.: MOL M-KS-288-33/1957/4. 373-375. o. Vö.: Kardos J. 2007. 90-91. o.

⁶⁴ Kádár János az 1958. január 27-i országgyűlési beszámolójában foglalkozott a pedagógusok munkájával, annak társadalmi jelentőségével. Aznap a Hétfői Hírekben – Forgács Éva tanuló halálával kapcsolatban – egy, a pártvezető szerint helytelen cikk jelent meg, s zárszavában erre reagált. 1958. február 7-i levelében ismét leszögezte: „A Hétfői Hírek cikke teljesen hamis színben tünteti fel az iskoláinkban és köznevelésünkben fennálló helyzetet, és igazságtalanul támadja az egész magyar pedagógustársadalmat. ... A valóság... az, hogy köznevelésünk, minden közben még meglévő hibája ellenére is, jó úton halad, hogy a legemberibb, szocialista közneveléssé váljon. ... Nehezíti jelenleg a pedagógusok helyzetét az iskolában, hogy egyes helyeken, talán jóindulatú, de szűklátókörű emberek, egyes pedagógusok 1956-os ellenforradalmi fellépéséből kiindulva, károsan általánosítanak, és a pedagógusok becsületes többségével szemben is bizalmatlanok, elzárkózóak. ... Annak tudata, hogy országgyűlési beszámolóim és zárszavam keretében valamit segíthettem a pedagógusok egyáltalán nem könnyű, de pártunk, kormányunk és népünk által nagyraértékelt munkájában – végtelenül jó érzéssel tölt el. A levéllel, illetve távirattal engem felkeresett pedagógusok és nevelőtestületek egy részének tudtam csak közvetlenül megköszönni elismerő szavaikat. Engedjék meg..., hogy a *Köznevelés* útján köszönjem ezt meg” – írta Kádár János. (14. évf. 4. sz. 73-75. o. Vö.: Jóború M. 1957/13. 277-279. o.)

⁶⁵ Köznevelés, 14. évf. 4. sz. 74. A Petőfi Sándor Közgazdasági Technikum nevelőtestülete leveléből.

⁶⁶ Ez az állásfoglalás az igazgatók számára 1957 novemberében elkezdődött kötelező politikai-pedagógiai előadásorozattal kapcsolatos második tájékoztató közlemény volt. Az első, „A társadalmi fejlődés mai problémái” címmel, 1957. november 1-jén jelent meg a *Köznevelés* 18. számában (432. o.)

⁶⁷ E „harc” eredménye a politikai szituáció függvényében változott: az általános iskolákban az 1956/57-es tanévben 30,18% iratkozott be hittanra, de 1957 elején több mint kétszeresére nőtt a hittanra járók száma. Az 1957/58. tanévben 46,76%, 1958/59-ben 43,69% jelentkezett hittanra. Az általános gimnáziumokban a megfelelő tanév eleji adatok: 0,35%, 10,36% és 4,39%. Ahogy erről a fentiekben már szó volt, a tanítóképzőkben egy rövid időszakot kivéve, nem folyt hitoktatás. (MOL M-KS-288-33/1958/3. 24-25. Vö.: M-KS-276-67-214. 183-186. o.)

⁶⁸ Az 1958. évi pedagógusnapi „köszöntőjében” Benke Valéria miniszter nyomtatékosította: „Szocialista szellemű oktatás-nevelés nem folyhat másként, mint a marxizmus-leninizmus igazságaitól mélyen áthatott, ezeknek szellemében gondolkodó nevelők révén. Marxista-leninista világnézet, szocialista életszemlélet nélkül egy nevelő sem képes teljes értéket adni szép hivatásában: a *szocialista embernevelésben*.” (1958/11. 241. o.) Az akkoriban készült, szigorúan titkos minősítésű, „Oktatásügyünk helyzete” című előterjesztésben markánsabban fogalmaztak az OM vezetői: „A tanítók és tanárok feladatukhoz mért alkalmasságának megítélésében elsősorban világnézeti és politikai szempontokat kell mérlegelni. A közvetlen elmúlt évek tapasztalatai azt

- mutatják, hogy ebből a szempontból nem haladtunk annyira, mint amit lehetővé tett volna az el-
telt 13 esztendő. ... [N]em volt megfelelő a pedagógusok világnézeti és politikai nevelésnek irányí-
tása. *1948-ban – az iskolák államosításakor – nem készült hatékony, átgondolt s évek munká-
ját meghatározó terv az akkor jórészt idealista világnézetű, vallásos pedagóguskar nevelésére.*
Színvonalas ateista propagandát sem a pedagógusok körében, sem a tömeg-kulturális területen
nem folytattunk. ... Ezek a kritikai megjegyzések természetesen nem jelentik azt, hogy világné-
zeti és politikai szempontból abszolút előrehaladás nem történt” – vélték az előterjesztők. (MOL
M-KS-288-33/1958/4. 187/a. Kiemelés tőlem – D. P.)
- ⁶⁹ *A világnézeti...* 1958/4. 91. o. (Kiemelés részben tőlem – D. P.) Vö.: *Mészáros I.* 1996. 39-44. o. A
Köznevelés akkori pozíciójáról: *Géczi J.* 2006/9. 33-37. o.
- ⁷⁰ *Juhász B.* 1958/8. 173-175. o.
- ⁷¹ Volt erre példa: a központi intencióknak megfelelően a *balassagyarmati képző* Nevelési Hónapja
során 1958. április 28-án *Hegedűs Rajmund igazgató tartott előadást a nevelőtestület részére*
„Világnézet és nevelés” címmel. (NML XXXII. 10/B. 168-1. és 2./1958.)
- ⁷² A Magyar Kötelességteljesítés Mozgalma nagykőrösi zászlóbontó gyűlésének szónokaként 1942. de-
cember 8-án *Juhász Béla* kifejtette: „Áldozatkészség nélkül cselekvéseink erőtleneek, eredményte-
leneek, munka nélkül nincs tartalma az emberi és nemzeti életnek, a fegyelem a rendet, az élet
alapját jelenti a nemzeti közösség életében. A kötelességteljesítés cselekvésében az áldozatkész-
ség, a munka és a fegyelem példajaként kormányzó urunk [Horthy Miklós] élete áll előttünk.
Negyedszázada ő írja a magyar történelmet.” (*A magyar kötelességteljesítés* 1942/96. 2.)
- ⁷³ Vö.: *Juhász B.* 1943/6. 128. o.
- ⁷⁴ Az akkori hangulatban nemcsak Juhász Béla érzélte ezt így. A Pedagógus Szakszervezet
Elnökségének egy 1958. szeptember 8-i hangulatszövegében jelezték, hogy „Győr-megyében...
olyan híresztelés kelt szárnyra, hogy a pártonkívüli, nem materialista pedagógusokat rövid időn
belül nem fogják hagyni tanítani”. (M-KS-288-33/1958/ 11. öe. 984/I. 1958/KZS.)
- ⁷⁵ Erről *Kálmán György* MM főosztályvezető 1958. január 9-én írt jelentésében a következőket ol-
vashatjuk: „A hivatalos szervek hajlamosak voltak arra, hogy a lehallgatott szemináriumok szá-
mával mérjenek, és a hozzászólások tartalmát vegyék figyelembe a pedagógusok megítélése tekin-
tetében. Így nem került elemzésre az, hogy tulajdonképpen milyen mérvű átforgatás történt a
pedagógusok meggyőződésében, munkája tartalmában. *A pedagógusok politikai állásfoglalá-
sa lényegileg az alapja annak, hogy a szocialista pedagógiát magukénak vallják-e vagy sem.*
Az ellenforradalom több tanulságos példát szolgáltatott arra, hogy a szocialista pedagógia tagadása,
degradálására való törekvés a szocializmus eszméjének, a Párt vezető szerepének, a Szovjetunió
kiemelkedő szerepének kétségbevonásához vezetett a legtöbb esetben, s nem egyszer a vallás-
kölcsi nevelés visszaállításának kívánságához. Az Országos Kommunista Aktíva értékelése sze-
rint *a pedagógusoknak kis része az, aki a szocialista rendszernek áldozatkész híve, kis ré-
sze az, aki annak ellensége, és van egy nagy tömeg, amely tulajdonképpen a régit és az újat
összekeveredve bordozza magában, aki az elért pozitívumokat vagy negatívumokat véglete-
sen fogja fel, és ezért a szocialista nevelés szempontjából nem tud hatékonyan dolgozni.*” (MOL
M-KS-288-33/1958/11. 2. Kiemelés tőlem – D. P.)
- ⁷⁶ Lásd ehhez: a Központi Pedagógiai Továbbképző Intézet jelentését „az 1957/58. tanév el-

ső félévi továbbképzési munkájáról”, valamint a Művelődésügyi Minisztérium és a Pedagógusok Szakszervezete közös irányelveit „a pedagógusok között végzendő propaganda és agitációs munkára”. (MOL M-KS-288-33/1958/11. 77-85., 149-161. o.)

77 Vö.: *Benke V.* 1958/11. 241. o.

78 Ez az attitűd még befolyásolta Juhász Bélának a Köznevelés 1957. május 15-i számában megjelent „A tanterv alkalmazhatóságának főbb kérdései” című írását, melyben a tanítóképzés korábbi gyakorlata és az új tanterv közötti különbségekre hívta fel a figyelmet. „Ki kell deríteni: milyen mértékben tudják a tanítók valóra váltani az oktatás folyamatában az általános utasításban kijelölt nevelési feladatokat? Azt is meg kell állapítani: igazíthatók-e az olvasókönyvek eszmei mondanivalói az általános iskolai utasítás szelleméhez, nevelési követelményeihez, a nevelésnek ma különösen időszerű feladataihoz? Bizonyára nem kell hangsúlyoznunk, hogy a most folyó iskolai év a rendkívüli helyzet miatt nem ad kellő alapot ahhoz, hogy tisztán lássuk: mennyire alkalmazható az új tanterv” – írta a tanár úr. (1957/7. VI.)

79 *Kiss Árpád* véleményét ennek kockázatairól és következményeiről lásd: 1999. 426-431. o. – Pályatársai közül többen, már évekkorábban erre kényszerültek. Így pl. *Somos Lajos*, az egykori érseki tanítóképző – Juhász Bélához hasonlóan – sokat publikáló, a magyar nyelv ügye, s a gyermekek szociális problémái iránt rendkívül érzékeny igazgatója.

80 „A szocializmus építésének jelenlegi szakaszában nincs szükség tudományra, csak apologetikára” – jegyezte fel még a Rákosi-érában *Fogarasi Béla*, az 1956-ot követő néhány évre is érvényesen jelezve, hogy a milyen preferenciák jellemezték a káderkiválasztást a kultúra, a tudomány, s a nevelés terén. (Idézte: *Karády É.* 1983-1984. 47. o. Vö.: *Hell J.* – *Lendvai L. F.* – *Percz L.* 2001/2. 14-19. o.)

81 *Gondolatok* 1938/40. 1. – A nagykőrösi képző jubileumi ünnepségén, 1939. szeptember 17-én, *Ravasz László* „az élető ismeretről” prédikálván, bonyolultabbnak mutatta ezt: „Még a mi szívünkben is folyik a harc, egészen nem adtuk át magunkat, nem lettünk még Krisztus foglyai. Szükség tehát, hogy egészen az ő pártjára álljunk, vele szemben lerakjuk a fegyvert, magunk is elforduljunk azoktól a magaslatoktól, ahol a hitetlenség, tudatlanság, babonáság, erkölcstelenség, képmutatás, egyszóval a sötétség oltárai füstölögnek. Krisztus foglyává kell lennünk, hogy egészen beiratkozzunk az ő hadseregébe”. (*Intézetünk jubileumi* 1939/40. 10.)

82 *Jubász B.* 1938/8. 329., 331-332., 335-336. o. (Kiemelés részben tőlem – D. P.) Vö.: *Kelemen E.* 2002. 118-119. o.

83 Vö.: *Jubász B.* 1943/7. 208-209. o.

84 *Jubász B.* 1939/11. 410. o. (Kiemelés tőlem – D. P.)

85 Vö.: *Milotay I.* 1938/48. 1-2. o.; *A Magyar Élet* 1939/36. 6. o.; *2100 szótöbbséggel* 1939/43. 1. o.; *Sipos P.* 1971. 731-734. o.; *Hubay L. szerk.* 2001/II. 124. o.; *Ablonczy B.* 2007/4-5. 77. o.

86 Az ellenforradalmi rendszer létrejöttékor komoly politikai (katonai, rendvédelmi) szerepet játszó; *a keresztény-nemzeti ideológia jegyében szerveződő*, a forradalmakkal és eszméikkel, valós ill. vélt képviselőikkel szembehelyezkedő; idővel az egyetemisták létszámánál jóval nagyobb (tíz-húszeszes) tagságot átfogó, kezdettől különböző hálózatokba (Turul, MEFHOSZ, egyházi kötődésű szervezetek stb.) tömörült; *formálisan „nem politizáló”, – ám valójában a rendszer támaszaként*

funkcionáló – egyetemi ifjúsági szervezetekről, változásairól, sokszínűvé válásukról lásd, pl.: Szabó M. 1978. 133-164. o.; Ladányi A. 1995/2. 266-279. o.; Ujvári G. 1991/5. 64-73. o.

- 87 A *Nemzeti Egység Szervezete ifjúsági csoportjai részére 1935. októberében kiadott „Útmutatás” szerint*: „A községi (városi) ifjúsági csoport – a Párt Vezére [Gömbös Gyula – D. P.] által megbízott – ifjúsági csoportelnök közvetlen irányítása alatt áll... Az ifjúsági csoportelnök személyére... a helyi szervezet elnöksége tesz az Országos Központnak javaslatot, amely azt a Párt Vezéréhez továbbítja. ... Az ifjúsági csoport vezetésére elsősorban olyan egyén alkalmas, akit a helybeli ifjúság becsül és szeret, akivel szemben – ha idősebb is – nincs kiélezve az ifjú és idősebb nemzedékek közötti ellentét, aki egyéniségénél és lelkeségénél fogva közel áll az ifjúsághoz, még akkor is, ha ő maga nem tartozik a fiatalabb korosztályhoz. Legyen az ifjúsági csoport elnöke a Nemzeti Egység Pártszervezetének tántoríthatatlan híve. Legyen meg a készsége és kellő ideje ahhoz, hogy a fiatal-ságot nevelhesse, azzal állandóan, tervszerűen foglalkozhassék, és így a csoport tagjaiból a szervezet számára egységes nemzeti szemléletű, hűséges, fegyelmezett kötelességtudó tagokat neveljen. Az ifjúsági csoport elnökének lehetőleg értenie kell, vagy legalábbis érzékkel kell bírnia a sport iránt, miután az ifjúsági csoport tevékenységének egyik legfontosabb területe éppen a testedzés” – írták, s felhívták a figyelmet a népművelési munkacsoporttal való együttműködésre: „a szavalókórusok, ének- és zenekarok, műkedvelői gárda stb. megszervezésében az ifjúsági csoportnak rész kell vennie”. (*Vonyó J. szerk.* 1998. 298-299. lásd továbbá: 368-369. és 374. o.)

- 88 *Kedvező eredménnyel 1939/34. 2. o.*

- 89 RL A/1/g. 14. d. Juhász Béla Imre Sándorhoz írt 1939. január 27-i levelében. (Kiemelés tőlem – D. P.) Vö.: *Gergely J. – Glatz F. – Pölöskei F. szerk.* 1991. 330-343. o.

- 90 E megfogalmazásában *Juhász Bélát* bizonyára mestere iránti elfogultsága, s a tanítóképzős tanárok, pedagógusok között meglehetősen elterjedt vélekedés vezette, s talán az a felismerés, hogy „a régi világ professzorainak” hagyatékából talán az akkoriban elhunyt Imre Sándor tanításainak egy része átmenthető, s általa talán az igazolása körüli nehézségek is feledtethetők. Lásd ehhez pl.: RL C/39. 33. cs. 61-62.; *Váradi J.* 1945/1-2.; *Tettamanti B.* 1945/3-4.; *Kemény G.* 1945/1-2.; *Golnhofer E.* 2004. 65-70. o.

- 91 Vö.: *Imre S.* 1944/1. 8. o.

- 92 A cikk megjelenését megelőző napokban *Juhász Béla* a Polgári Demokrata Párt nagykőrösi szervezetének nyilvános taggyűlésén – a *Nagykőrös Népe* tudósítása szerint – elnöki megnyitójában „hangsúlyozta, hogy a párt roppant figyelemmel vizsgálja: kik azok, akik az egyes politikai programokat meg akarják valósítani, s azt is: kikkel akarják megvalósítani. A pártot az a meggyőződés hatja át, hogy bárminő program állítására és hirdetésére csak tiszta szándékú és tisztalelkű magyarok jogosultak. Program és ember olyan szorosan összefügg, mint a ki- és belélegzés. A magyar politikai csónakban öt embernek kell most ülnie és benne végig megmaradnia a háborgó tenger hullámverései közepette, mert csak így köthet ki a magyar jövőndő kicsiny, de boldog szigetén”. Ezt követően a párt országos elnöke *Szent Iványi Sándor* azt fejtegette, hogy „a demokrácia a polgárosult nemzetet jelenti”, s hogy „a párt egyetértésben akar a többi párttal együttműködni, vezető szelleme Kossuth Lajos”. (*A polgári gondolat ünneplése* 1945. 1.)

- 93 Vö.: *Keresztury Dezső* miniszter megfogalmazásával a „Továbbképzés és demokrácia” kötet előszavában. (*Kemény G. szerk.* 1947. 5. o.)

- ⁹⁴ Vö.: *Golnbofer E.* 2004. 65-70. és 112-148. o.
- ⁹⁵ *Juhász B.* 1935/45. 1-2. (Kiemelés részben tőlem – D. P.)
- ⁹⁶ Vö.: *Halász L.* 1992. 113-234., *Hunyady Gy.* 2002. 479-480. o.
- ⁹⁷ Vö. pl.: *Kabler F.* – *M. Kiss S.* 1997. 209-229.; *Huszár T.* – *Szabó J. szerk.* 1999. 104-108.; *Ripp Z.* 2002. 248-265. o.
- ⁹⁸ Vö.: *Szabó M.* 1988.
- ⁹⁹ Ifj. Juhász Béla egyetemi docens úr közlése.
- ¹⁰⁰ *A Juhász Bélát és Imre Sándort érintő, – a nagykőrösi egyháztanácsban 1943. december 30-án kirobant –konfliktus oka forrásaink szerint, egyfelől a helyi esperesi funkcióért, s egyházbírói helyekért folyó hatalmi barccal, másfelől Juhász Béla egyházkerületi népiskolai előadói funkciójával (s a népiskolai tanterv általa történt elkészítésével) függött össze.* Az sem zárható ki, hogy igazgatója, Váczy Ferenc úgy érezhette: akkoriban egy ideig igazgatóhelyettesként is tevékenykedő ifjú kollégája „túl nagyra nőtt”, ideje egy kicsit visszafogni. A konfliktus formálisan amiatt robbant ki, hogy a korábbi iskolafelügyeleti látogatások tapasztalatai alapján Juhász Béla javaslatot tett az egyházkerületi tanügyi bizottság ülésén: vizsgálják meg „a nagykőrösi református népiskolai növendékek szellemi állapotát”. A bizottság módosította a javaslatot, s felhívta „az egyházmegyei iskola-felügyeletet, hogy a nagykőrösi iskolaszékekkel egyetértően vizsgálja meg a kisegítő osztály felállításának kérdését, s tegyen ennek alapján javaslatot”. Juhász Béla 1944. január 14-i levelében arról számolt be, hogy a nagykőrösi presbitérium említett ülésén „igen kedvezőtlen színben tüntetett fel engem P[aczolay] Gy[örgy] lp. úr felszólalása, de ezt még erősítette s mintegy hitelt adott az ügynek Váczy F. ig. úr felszólalása, aki P. Gy. álláspontjára helyezkedett; betetőzte az egyháztanács feltüzelését Márton B[éla] kántor úr, aki azt javasolta, hogy jegyzőkönyvében fejezze ki rosszaságát és megrovását a tanács velem szemben. ... Az egészet nem értem. Mert ha csak annyi hangzott el előljárójában, hogy én a nagykőrösi népiskolás növendékek szellemi állapotának megvizsgálását javasoltam,... ez így volt. Azonban ennek előtte arról is szó volt, hogy az egyházkerületi népiskolai előadó neveltség tárgyává teszi Nagykőröst, s hülyék városának tünteti fel, s arról is, hogy az egyházkerület feltűnő rosszindulattal nézi a nagykőrösi iskolafenntartó minden dolgát stb. Valami olyan dolog lehet a háttérben, amit nem ismerek. Azt régóta látom, hogy a református népiskolai tanításterv készítését nem bocsátják meg nekem az intézetben. A hozzám közelálló egyháztanácsosok azonban úgy magyarázzák a V. F. magatartását, hogy azért haragszik rám, mert én (!?) akadályoztam meg az egyházkerületi tanácsbírói feladatát, helyette munkatársamat választattam azzá (!?) Eddig nem tudtam, hogy ilyen nagy úr vagyok” – írta mentorának Juhász Béla, s egyházkerületi funkciójáról rövidesen lemondott. (RL C/39. 31-38. d.; *A nagykőrösi...1944/1.* 1-2.; *Nyilatkozat... 1944/2.* 4.; Ifj. *Juhász Béla* egyetemi docens úr közlése.)
- ¹⁰¹ *A Pedagógiai Tudományos...1957/1.* 96. és 98. A Balatonfüredi Tanácskozásról lásd továbbá: *Szarka J.* 1957/6. 1-3. o.; *Nagy Sándor* értékelését: MOL M-KS-288-33/1957/4. 112-118. o.; *Zibolen E.* 1989., 1992.; *Szabolcs É.* 2006.
- ¹⁰² *Szarka J.* 1957/6. 2-3. – Ezen elvárásokat érvényesítették a tanítóképzés területén is. *Bizó Gyula* 1957. május 13-án levélben közölte a Tankönyvkiadó Vállalat igazgatójával (s korábban a szerzővel), hogy „tankönyv céljára alkalmatlannak” tartja *Kiss Árpád* *Pedagógia* könyvét, s ezért II. osztályban *Nagy Sándor* Didaktikáját, III-IV. osztályban *Ágoston György* egyetemi jegyzetének átdol-

gozott változatát kívánja a hallgatók kezébe adni, vagy a régi tankönyv kissé módosított változatát. (MOL XIX-I-2-n-470/1957. 8. d.)

- ¹⁰³ *David Manning* szerint az ideológia formája, funkciója fontosabb a tartalomnál, mert „a politikai ideológia célja az, hogy cselekvés révén létrehozza személyek csoportjának testületi identitását, akik azután meghatározott módon fogják értelmezni egymáshoz való viszonyukat”. A *ideológia funkciója ugyanis elsősorban „az elkötelezettség nyelvében történő sikeres eligazítás”. Követőit szótárral látja el, amelynek segítségével megkülönböztethetik az elkötelezettet az elkötelezetlentől* (Bayer J. 1990. 44-45. Vö.: Hunyady Gy. 1996. 28-29. o.). Ez történt Juhász Béla esetében is: ha fel kívánt iratkozni a megbízható igazgatójelöltek listájára, demonstrálnia kellett a hatalom által preferált „szótár” elsajátítását, rutinos, „meggyőző” használatát. (Vö.: Halász L. 1992. 113-234. o., Hunyady Gy. 2002. 479-480. o.)
- ¹⁰⁴ M-KS-288-33/1957/4. őe. (Kiemelések tőlem – D. P.) Lásd továbbá: *Az óvónők és tanítók...1957/2.* 47.; *Bizó Gy.* 1957/8. 182-183. o.
- ¹⁰⁵ Lásd erről bővebben a *Donát P.* 2004/2. 134-140. o.
- ¹⁰⁶ MOL XIX-I-4-kk 74052/1958. 3. d.
- ¹⁰⁷ MOL XIX-I-4-kk 74364/1958. (3. d.) A levéltervezetben szerepelt még: „Helyes az alkalmas személyekkel azt is közölni, hogy a munkakörök komoly politikai és szakmai felelősséggel járnak, de ugyanakkor *betöltöik számára nagyfokú önállóságot biztosítva módot adnak arra, hogy a nevelőképzés terén elgondolásaikat valóra váltsassák.*” (Kiemelés tőlem – D. P.)
- ¹⁰⁸ Tájékozottságára utal, hogy 1957 decemberében – egyebek között – Juhász Bélától, mint a kecskeméti intézet igazgatójától kérték be a kecskeméti tanítóképző akadémia várható fenntartási költségeinek tervezéséhez szükséges adatokat, s hogy véleményezésre minden képző igazgatójának megküldték az Országos Tanácsadó Bizottság által kialakított akadémia programtervezeteket. (MOL XIX-I-2-f-8531 20/36. és 51-1957. 219. d.)
- ¹⁰⁹ A velük szemben támasztott követelmény publikus volt: *Hermann A.* 1957/20. 469-471. o.
- ¹¹⁰ MOL XIX-A-83-a 176. d. (Kiemelés tőlem – D. P.) Ennek érdekében a 80693/1958. sz., 1958. június 10-i miniszterhelyettesi utasításban szigorították a felsőoktatási intézetekbe felvehetőkkal szemben támasztott követelményeket: „Népi demokratikus államrendünkkel szembenálló személyeket, vagy azok gyermekeit, továbbá büntetett előéletűeket nem szabad felvenni a felsőoktatási intézményekbe. ... *A pedagógiai, bírói, ügyészi stb. tevékenység nagy társadalompolitikai jelentőségére tekintettel, a tanári szakokra és a jogi karokra pályázókkal szemben – ez évtől kezdődően – fokozott világnézeti-politikai követelményeket kell támasztani*” – írta Szigeti József, egyértelművé téve, hogy e követelmény az 1959 szeptemberében induló felsőfokú tanítóképzőkre is vonatkozik. (MOL XIX-I-4-aaa 53. d. Kiemelés tőlem – D. P.) Közép-kelet-európai történetünkben a tanítóság régi álma – azonos helyzetbe kerülni a bírókkal, ügyészekkel – csak e torz formában valósult meg: az azonos fizetési színvonal helyett az ideológiai elvárások, követelmények, és az ezekből fakadó kirekesztés tekintetében...
- ¹¹¹ *Bizó Gyula* 1958. május 29.-i, Aczél György számára „a tanítóképzés reformjáról” készített feljegyzésében olvashatjuk: „*A reform után a jelenlegi tanárlétszámnak csak kb. 40%-ára lesz szükség. Ez a tanárok politikai és szakmai szelekcióját lebetővé teszi. Jelenleg 995 tanárból pártnag 66, osztályidegen 101, volt egyházi tanár 409, munkásszármazású 72; az arány valamennyi is-*

kolánk közül épp a képzőkben a legrosszabb. Így érthető, hogy a reform előkészítő munkálata politikai harc közepette folyik. Elsősorban a képzős tanárok egy része [köztük Juhász Béla is – D. P.] szembeszállt a reformmal. Később a felsőfokú képzést elfogadták, de az 1938-as reformhoz hasonlóan 4 éves, szakközépiskolára (liceumra) kívánják azt építeni. Ily módon a teljes jelenlegi személyi garnitúra megmaradna, sőt a jelenleginél magasabb létszámgény politikailag kontraszelekczióra kényszerítene bennünket”- írta a gyakran csak quasi-pedagógiai viták háttérét megvilágítva az osztályvezető. (MOL XIX-I-4-aaa 53. d. 71. sz. Kiemelés részben tőlem – D. P. Vö.: *Juhász B.* 1957. 8.)

- ¹¹² Ez csak feltételezés, melynek alapja: a korábban szintén református igazgató, debreceni Kiss Tihamért ugyanis ekkoriban kereste fel Bizó Gyula azzal, hogy lépjen be a pártba, s akkor a felsőfokú tanítóképző tanszékvezetője lehet. „Én a vörös herbartizmus korában újra lehetőséget kapva, hogy az általam is képviselt oktatási metodikai reform szellemében folytathassam a képzést, vállaltam a feltétel teljesítését” – írta kérdésemre a professzor úr 2002. január 29-i levelében, példát adva arra, hogy a közreműködést vállalóknak komoly szakmai megfontolásaik lehettek.
- ¹¹³ 1589-1610 között uralkodott IV. Henrik francia király, a hugenották hajdani vezére, aki 1593-ban katolikus hitre tért át, s ennek árán a következő évben elfoglalhatta Párizst. A neki tulajdonított szállóige: Paris vaut bien une messe!
- ¹¹⁴ Ifj. Juhász Béla egyetemi docens úr közlése.
- ¹¹⁵ Eddig fellelt forrásaink alapján *nem világos: gesztusával Juhász Béla vajon elérte-e, hogy neve játéka kerüljön a kecskeméti, vagy más felsőfokú tanító- és óvóképzők vezető helyeinek egyikeire.* A jelöltek személyével kapcsolatos minisztériumi körlevelet csak az ügyben fordulatot hozó 1958. június 10-i, – a hároméves felsőfokú tanítóképzés és a kétéves óvónőképzés bevezetéséről döntő – MSZMP PB határozat és az ennek nyomán Bizó Gyula előterjesztése alapján (óvónőképzők: Sopronban, *Kecskeméten*, Miskolcon vagy Budapesten legyenek) külön óvo- és tanítóképzők szervezéséről határozó, június 30-i miniszteri értekezlet, (s Juhász Béla halála) után, 1958. július 9-én postázták a megyei tanácsok oktatási osztályvezetőinek. Ebben csak a kecskeméti képző igazgató-helyettesi tisztére vonatkozóan említették meg az intézet óvónői tagozatát vezető Gyönyör Teklát, „akinek az óvónőképzésben számottevő gyakorlata van”. *A kecskeméti képző igazgatójára viszont nem tettek javaslatot (miközben a bajaira, s egy sor más képzőre igen), ami arra is utalhat, hogy ezen a poszton Juhász Bélával számoltak korábban, ám birtelen halála, s a külön óvóképzőkre vonatkozó elképzelés miatt jelölt nélkül maradtak.* De utalhat más kombinációra is. (MOL M-KS-288-5/82. 34-35., 76-77. , XIX-I-4-zz 27. d. 16/1958.; Ladányi A. 1988. 222-225. o.; Donáth P. 2000. 107-109. o. és MOL XIX-I-4-kk 74919. és 75356/1958. 3. d.) A tények azt mutatják, hogy 1959 őszén a felsőfokú képző irányítását az ismert óvónőképzős szakember Burchard Erzsébet vette át, aki már 1947-1948-ban szorosan együttműködött Mérei Ferencsel, Alexits Györggyel és a kommunista Pedagógus Pártcsoportok Vezetőségével az óvodai nevelés VKM-hez kerülésében, s az óvónőképzés ügyeiben (helyettese Krajnyák Nándor lett). *Burchard* a tanító- és óvónőképző akadémiáról folytatott vitában az intézmény céljával kapcsolatos, még hónapokkal korábbi történelmi helyzetben született – „tudományos világnézetre” nevelés – megfogalmazást bírálta: „jövendő hallgatóinkkal szemben és ország-világ előtt kifejezésre kell juttatnunk, hogy hallgatóink *ne csak általában* arra vállalkozzanak, hogy jó óvónők és tanítók legyenek, hanem

elsősorban arra, hogy ifjúságunkat a szocializmus építésének útján továbbsegítsék. Ezért az óvónő- és tanítóképző akadémia célja az legyen, hogy marxista-leninista világnézettel rendelkező, művelt, kommunista erkölcsű, az ifjúságot a szocializmus útjára vezető, bivatásukat értő és szerető, és a dolgozó néphez, s a szocializmus eszméibe bú óvónőket és tanítókat képezzen”. Majd az óratervvvel kapcsolatban fejtette ki véleményét, hozzátéve: „ha mindezeket az előadásokat és gyakorlatokat a dialektikus materialista módszer hatja át és hallgatóink a marxizmus-leninizmus szellemétől vezéreltetve ismerkednek meg a tényekkel, akkor helyes úton járunk, és munkánk eredményes lesz. Ha nem, úgy munkánkkal ismét az ellenforradalmat szolgáljuk” – írta 1957 májusában Burchard Erzsébet. (1957/7. 155-156. o. Vö.: MOL XIX-I-1-k-kisdédóvás 2. d., Tatab.-1947. 3. d.; M-KS-288-33/1957/4. 79. o. és Krajcsovskij J. – Krajnyák N. 1990. 295. o.) Ha neve a kecskeméti képző kapcsán már Juhász Béla életében felmerült, akkor a nagykőrösi pedagógus megkésést – és elkötelezettségét, „osztályharcos beállítódását tekintve halványabb” – állásfoglalásának aligha lehetett ügödöntő következménye. A felsőfokú óvónőképzők székhelyeit meghatározó 1958. szeptember 25-i döntés után (Ladányi A. 1988. 225. o.), a tanítóképzésben jártas, – mindvégi Nagykőrösön lakó – Juhász Béla Kecskeméten már csak igazgatóhelyettes lehetett volna Burchard irányítása mellett. Nem tudhatjuk: ez már spekuláció.

- ¹¹⁶ A felsőoktatási intézményekben ateista nevelést szorgalmazó 29189/1959. III. számú utasításra válaszul az ügyosztály nevében 1959. október 9-én Ungváry Gyula jelentette: „Tekintettel arra, hogy az intézetek tanárainak a kiválogatásánál is döntő szempont volt, hogy világnézeti-*leg* – ha nem is párttagok – a marxizmus-leninizmus talaján álljanak, bizakodással vagyunk a tekintetben, hogy az intézeteinkben meginduló ateista nevelés eredményes lesz”. (OM irattár, Kiemelés tőlem – D. P.)
- ¹¹⁷ Itt természetesen nem a korszakban evidensnek látszó vörös csillagra, hanem – Babits Mihály nyomán – az „írástudók csillagára” történik utalás. Vö.: Babits M. 1928. 216. o.
- ¹¹⁸ Nagy Mária Somos Lajos egy – 1952-ben, a Köznevelésben megjelent – cikkéről írt figyelemreméltó tanulmányának a végén, a mi történetünk szempontjából is fontos kérdéseket vetett fel: „Somos Lajos életét és munkásságát, mint sok más, bozzá hasonlóan tisztos és munkás kortársát, a szakma és a konstruktív szolgálat iránti elkötelezettség vezette. ... [V]ajon képes lesz-e valahol, valamikor, valaki úgy megírni a huszadik század magyarországi neveléstörténetét, neveléstudomány-történetét, hogy annak szereplői a saját helyiértékükre kerüljenek? Hogy a kis elhallgatások, a megfejthetetlen üzenetek és utólagos belátások útvesztőiben eligazodjunk? Hiszen e történetben már csak e tudomány erős gyakorlatkötöttsége miatt is, mindvégig szétbogarhatatlanul összekeveredett a 'szakma' (esetünkben: a neveléstudomány) és a 'társadalom' (azaz a mindenkori aktuális társadalompolitika) szolgálata. Ezt a minden bizonnyal elkerülhetetlen összefonódást csak erősítette, hogy a szakma művelőiben láthatólag mindig erősebben működött az aktuális társadalompolitikához való igazodás kényszere, vágya, mint esetleg eltérő gondolkodású, értékű, ám az adott társadalompolitikától idegenkedő, vagy általt kiátkozott kollégáikkal vállalt szakmai szolidaritás. S ez éppúgy vezetett a személyes teljesítmények színvonalának megtöréseibe, mint magának a szakmának az ellaposodásához, kiüresedéséhez. ... Mérhetőek lesznek-e valaha is ezek a szellemi teljesítmények egymáshoz? S ha igen, kinek-kinek a saját legjobb teljesítményeit szabad csak értékelnünk? Vagy megértéssel és szívszorító szomo-

rúsággal figyelniük kell azokra a tisztos törekvésekre is, amelyek során az ügy iránti elkötelezettséggel, valamint az emberi élet fő céljainak és ambícióinak makacs követésével a huszadik század magyar alkotói és közemberei úrrá kívántak lenni koruk hányattatásain? Beszámíthatóak-e az életműbe a meg nem írott, mert megírhatatlan munkák? Mai értékeink szerint kell-e értékelni a csak rosszul megírhatott írásokat?” (1995/1-2. 110-111. o. Kiemelések tőlem – D. P. vö.: Golnhofer E., 2004. 148. o.) *Dolgozatunkban a magunk részéről az egyes írásművek sajátos kontextusának megismerésével, ezek „helyi értékükön” kezelésével járunk el, így próbálván megfelelni a történeti bűség és méltányosság követelményeinek.*

- ¹¹⁹ *Stefan Heym* ismert regényében, a „*Dávid király krónikájá*”-ban olvasható Salamon király ítélete: „Tekintettel arra, hogy minden egyes szó, mely visszatetsző a király, valamint a törvényes felsőség szemében kimeríti a felségárulás tényálladékát; valamint arra, hogy némely szavak, melyeket Ethán ben Hósaja vádlott beírt a Dávid ben Isainak, Hét Esztendőkön át Juda és Harminchárom Esztendőkön át Juda és Izrael Királyának, Isten Kiválasztottjának, Salamon Király Atyjának Bámulatatos Felemelkedéséről, Istenfélő Életéről, valamint Hósi Tetteiről és Csodálatos Míveiről szóló Egységes és Egyetlen, Igaz és Mértékadó, Történelmileg Hiteles és Hivatalosan Jóváhagyott Krónikába, visszatetszőek a király, s a törvényes felsőbbség szemében; ... azért hallgattassék ő halálra; ne jusson el szava a nép fülébe sem szóbeli közlés útján, sem agyagtáblára avagy bőrtekerésre róva; feleddessék el a neve mindörökre, mintha soha meg sem született volna, s egyetlen sort le nem írt volna; az a zsoltár ellenben, mit előttünk felolvasott..., mely szellemére és formájára nézve egyaránt a legaljasabb talpnyalók modorában íródott, sekély és lapos, és híjával van mindenemű költői erőnek, az a zsoltár viselje az ő nevét, és őriztessék meg az idők végezetéig”. (*Heym St.* 1977. 276-278. o.)
- ¹²⁰ *Bóna Zoltán*, a Magyarországi Református Egyház Zsinatának Missziói irodavezetője egy, a Pedagógiai Szemlében 1990-ben megjelent interjújában kifejtette: „attól lesz protestáns tanító az ember, hogy tiltakozik minden ellen, ami abszolút hatalommal lép fel, legyen az törvény, abszolút érvényűnek kikiáltott, vagy ideológia, amely dogmává merevedett”. (Idézi: *Szenczi Á.* 1996/1-2. 178. o.).
- ¹²¹ „Nos, megismerni vagy elítélni? A magam részéről vallom, hogy a történész akkor végez jó munkát, ha egy korszakot a lehető legjobban megismer, ha az ismereteket a lehetséges legnagyobb objektivitással feltárja (már amennyire ez emberileg egyáltalán lehetséges), és ezzel alapot kínál a megítéléshez is” – írta a jelen sorok szerzőjének álláspontját is kifejezve *Ormos Mária.* (2003/7. 21. o.)
- ¹²² *Csete Gy. – Csikai P. – Danszkay Gy. – Kiss J. – Nánási M. – Seri A.* 1982. 55-73. és 90-91. o.; *Krajcsovszki J. – Krajnyák N.* 1990. 291-293. o. – Gerebenics Tamás 2005 nyarán készített interjújában – a nagykőrösi tanítóképzőbe 1950-1955-ben járt – *Csajbók Lajosné* így emlékezett *Juhász Bélára*: „Neveléstant tanított nekem. Ő egy zseniális ember volt. Azon kevesek közé tartozott, akik pedagógusi pályán doktori címet kaptak. *Olyan igazi tanár volt, amilyennel hátralévő életem során sem találkoztam. Precíz, pontos, felkészült volt. Azt a tiszteletet, amit megadott a tanítójelölteknek, soha nem feledem el. Ha valakiről lehetett példát venni, akkor ő róla mindenképpen. Hozzá tisztelettartó távolsággal közeledtek a diákok.*”
- ¹²³ A fennállása 118. évében megszüntetett nagykőrösi középfokú tanítóképző intézet – immár főiskolai szintű – újraindulásáról és fejlődéséről lásd: *Nagy I.,* 2000/3. 39-46. o.

AZ ÁLLAMOSÍTÁS OKTATÁSTÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI MAGYARORSZÁGON¹

KELEMEN ELEMÉR

Antecedents in the history of education before nationalization – *The author summarizes the background (social needs, historical background, attempts) of school nationalization of 1948. Before 1948 most schools in Hungary were church-owned and secularisation in European societies influenced the Hungarian society as well. Although it took long to codify laws, the shift to an increasingly secular orientation in education gained more and more space.*

The author studied relevant sources extensively to demonstrate this process and concluded that the nationalization of schools in 1948 was inevitable from social viewpoint, but the way of execution anticipated the dictatorship of a one-party state.

Bármennyire is nehezen elképzelhetőnek és – főleg puccsszerű végrehajtása miatt – váratlanoknak tűnhetett fel a kortársak számára a nevelési-oktatási intézmények – nemcsak az egyházi, hanem a községi fenntartásúaké is! – valamint személyzetük kisajátítása, „állami tulajdonba” vétele 1948-ban, mégsem tekinthető ez az aktus „derült égből villámcsapás”-nak. Várható bekövetkezésére egyértelműen utaltak a körülmények, elsősorban a tudatosan gerjesztett, „éleződő” politikai helyzet, a Magyar Kommunista Párt hatalmi pozícióinak erősödése, a szovjet típusú proletárdiktatúra módszereinek és eszközeinek egyre nyitabb és egyre gátlástalanabb alkalmazása, tovább az iskola körüli „kulturharc” fokozódó hevessége (lásd a tanfolyam-revizíóról és a fakultatív hitoktatásról folyó vitákat).

De a hazai történelem ismerőinek azzal is tisztában kellett lenniük, hogy az állam és az egyház viszonya, az iskola feletti rendelkezés joga, a szekularizáció kérdése – különböző szándékú és eltérő jellegű törekvések nyomán, lappangva vagy nyíltan – évszázadok óta jelen volt a magyarországi politika történetében és végigkísérte az oktatásügyi modernizáció – eredményekben és fordulatokban oly gazdag – másfél-két évszázados hazai történetét.

Előljáróban – röviden – a történet kulcsfogalmáról: a *szekularizációról*. A 'szekularizáció' kifejezés – harmadik, teológiai jelentését most mellőzve – két jelenséget takar. Jelenti egyrészt a társadalom *elvilágiasodását*, *laicizálódását*, az egyház-(ak)tól és a vallás(ok)tól való függőség lazulását, illetve megszűnését, másrészt az egyházi vagyon (birtokok, jövedelmek, alapítványok, intézmények stb.) kisebb vagy nagyobb közösségek céljaira történő *kisajátítását*.

A szekularizáció gazdasági-társadalmi hátterét és politikai gyökereit a *várososodás*, a *polgárosodás* jelentette, amint ezt a városi plébániai iskolák helyzetének

¹ Az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottsága és az MPT Neveléstörténeti Szakosztálya által 2008. június 23-án rendezett konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata

alakulása is szemlélteti, amelyek irányításában, finanszírozásában, az oktató személyzet, sőt a tananyag kiválasztásában, a nevelés elveiben és gyakorlatában egyre nagyobb szerepet kaptak a városi polgárság választott testületei, a magisztrátusok.

Programszerűen azonban a reformáció polgári társadalomfelfogásában és mindennapi gyakorlatában jelent meg a szekularizáció: az egyházi intézmények (templomok, iskolák stb.) közösségi, gyülekezeti tulajdonba, kezelésbe vételével (lásd a humanista városi plébániai iskolák református, unitárius kollégiummá, evangélikus líceummá történő átalakulását a 16. századi Magyarországon – Soprontól Kolozsvárig és Debrecenig). Ez a folyamat része a protestáns egyházügyi modernizációnak, szorosán összekapcsolódik az egyházi szervezet és működés polgárisodásával, demokratizálódásával, a laikusok közvetlen, illetve közvetett részvételével, befolyásával a közösség ügyeiben (egyházi élet, iskola stb.). Ez a lépés egyben a modern tömegoktatás megteremtésének egyik feltétele is volt. (Mészáros, 1981; Szabenyi, 2001)

E gondolatnak a politikaelméleti kiteljesedése a *felvilágosodás* eszmevilágában következik be, miszerint ha a nevelés az egyén és a társadalom boldogulásának alapvető feltétele, márpedig az: a közjó (= a „salut public”) meghatározó eleme, a társadalomnak, illetve – a „társadalmi szerződés” értelmében – a közösség, a társadalom érdekeit megtestesítő, azt képviselő államnak elsőrendű feladata a közoktatásáról, neveléséről gondoskodnia. (Lásd Helvetius vagy a „késői” Rousseau felfogását a „köztársaság” intézményesülő felelősségéről.) A 19. század végétől ennek a gondolatnak, a felvilágosodás elveinek gyakorlati politikai alkalmazását követhetjük nyomon a francia forradalomnak, majd a napóleoni császárságnak az államot és az egyházat szétválasztó, az iskolákat kisajátító és központi, állami irányítás alá vonó oktatáspolitikájában, amely a francia típusú „kontinentális modell”-nek mindmáig jellemző sajátossága. (Horváth, 1988; Németh, 2005)

A felvilágosodás fentebb hivatkozott elveinek oktatásügyi vonatkozásokban is sajátos alkalmazása a *felvilágosult abszolutizmus*, amely az iskolát a társadalmi problémák megelőzését, kezelését szolgáló prevenció, és az állam versenyképességét elősegítő komplex társadalmi megújulás fontos területének, s egyben elsőrendű eszközének tekintette. Ezt a vélekedést – Magyarország vonatkozásában is – meggyőző társadalmi tapasztalatok támasztották alá a 18. században: az iskolázás gyors ütemű elterjedése (a század derekán mintegy 4000 alapfokú – népoktatási – intézmény és közel 100 középfokú iskola – katolikus gimnázium, református és unitárius kollégium, valamint evangélikus líceum – működött hazánkban), és erősödő, új világ-szemléletet és társadalomfelfogást közvetítő hatása. Mindez – érthető módon – felkeltette az államhatalom figyelmét is az iskola iránt.

Az állami beavatkozás előjátékát a század első harmadában *III. Károly* intézkedései jelentették, akinek törvényeiben először találkozhatunk az *uralkodói felségjog* fogalmával az iskola vonatkozásában is. „Az egyházi vagy világi iffúság számára bárkik által az országon belül vagy kívülről alapított... papnöveldek, nevelő

és tanintézeteknek... felügyeletét, ... számadások vétele mellett megvizsgálását ő szent királyi Felsege apostoli tiszteül és legfőbb hatalmául egyedül magának tartja fenn” – olvashatjuk az 1715. évi LXXIV. törvénycikk bevezető szakaszában. (Fináczy, 1899, 1902; Horváth, 1988; Kelemen, 1994)

Az állami befolyás kiteljesedése: „Die Schule ist und bleibt ein Politikum” – Mária Terézia oktatáspolitikájában – totális kiterjesztése II. József uralkodása idején következett be. Mária Terézia már 1769-ben kinyilvánította, hogy „az említett nagyszombati egyetemet a mi és utódaink, a magyar királyok kegyelmes pártfogása és igazgatása alá vesszük”; az 1777. évi Ratio Educationisnak pedig vezérgondolata, hogy „... a nevelés- és oktatásügy felső szintű felügyelete és irányítása ... maguknak a királyoknak fenntartott felségjogok közé számít...” II. József szigorú végrehajtási rendelkezései pedig az oktatásügyi reform következetes végigvitelével (lásd a közös, községi népiskolák terve, a német nyelvtudás széles körű megkövetelése) az egységes birodalmi és világi szemlélet erősítését és a német államnyelv terjesztését is célul tűzték ki. (Fináczy, 1899, 1902; Mészáros, 1981; Kelemen, 1994)

Megjegyzendő, hogy ebben a 18. század végi iskolareformban felvonult az oktatásügyi modernizációban mind nagyobb szerepet játszó állam teljes fegyvertára: a jogi és a tartalmi szabályozás eszközrendszere, a királyi felségjogot érvényesíteni képes tanügyigazgatás és az állam növekvő pénzügyi befolyása. Ez utóbbit példázza, hogy az 1773-ban feloszlott jezsuita rend hatalmas vagyonát – más forrásokkal egyesítve – 1775-től Tanulmányi Alap címen a közvetlen állami irányítás alá vont „katolikus királyi” középiskolák, akadémiák és a – Nagyszombatból Budára, majd Pestre telepített – egykori jezsuita egyetem működtetésére, fejlesztésére fordították. (Fináczy, 1899, 1902; Mészáros, 1981; Horváth, 1988; Kelemen, 1994)

A bécsi udvar által vezérelt, birodalmi célokat szolgáló modernizáció ellenhatása egyfelől az egyházak, különösen az autonómiájukat védő protestáns egyházak részéről mutatkozott meg, másfelől hozzájárult az új elemekkel bővülő magyar nemzeti identitás megerősödéséhez, a nemzeti ellenállás kibontakozásához. A sajátos politikai érdekartikuláció – az országgyűlési küzdelmek és a vármegyei ellenállás – keretei között, a nemzeti szimbolika mind hangsúlyosabb megjelenéseiben nyilvánuló nemzeti öntudat a nemzeti nyelvben és a magyar nyelv ápolását, terjesztését segítő intézményes nevelésben kereste és találta meg a nemzetállami célokkal összefonódó modernizáció, a polgárosodás – a „haza és haladás” – megvalósításának egyik legfontosabb eszközét. Ez a felismerés az 1790/92-es országgyűlés oktatásügyi bizottságának programadó állásfoglalásától a Bezerédj-féle törvénytervezeten át a népoktatási törvénytervezet 1848-as országgyűlési vitájáig alapvetően meghatározta a 19. század első felének hazai oktatásügyi törekvéseit. (Bajkó, 1970; Horváth, 1988)

A nemzeti szempont előtérbe helyezése, ennek akár közigazgatási, állami eszközökkel történő érvényesítésének szándéka „a nemzeti nevelésben” – a kiseddőzés

„terjesztésben”, a magyar nyelvű népoktatás kötelezővé tételében – vélte megtalálni azt az eszközt, ami elősegítheti a soknemzetiségű ország különböző ajkú népeinek elmagyarosítását. Az erre irányuló törekvések végigkísérik a reformkor évtizedeit (lásd *Wesselényi* vagy *Széchenyi* ezzel kapcsolatos megnyilvánulásait, vagy a vármeigyék közigazgatási gyakorlatát), és markánsan nyilvánulnak meg az 1848-as népképviselői országgyűlés „közös” iskolák melletti, lényegében az egyházi iskolák burkolt államosítását célzó, nyíltan magyarosító szándékú állásfoglalásában, aminek véghezvitelét a történelmi körülmények alakulása akadályozta meg. (*Bajkó*, 1970; *Horváth*, 1988; *Kelemen*, 1995)

Az ország polgári átalakulását megalapozó 1848-as törvények közül – a fentiekkel összefüggésben is – feltétlenül kiemelést érdemel a „bevett vallások” egyenjogúságát és viszonyosságát kimondó 1848. évi XX. törvénycikk. A vallási törvény ugyanis az első – tétova és következetlen – lépés volt a szekularizáció irányában, mivel kimondta, hogy „... minden bevett vallásfelekezet egyházi és iskolai szükségiei közálladalmi költségek által fedeztessenek”. Az ezt alátámasztó döntés, azaz az egyházi vagyon állami célokat szolgáló kisajátítása viszont nem történt meg, így – ez a felemás rendelkezés – végrehajtása esetén teljesíthetetlen terheket rótt volna a „közálladalomra”. (*Horváth*, 1988; *Kelemen*, 1995)

A 19. század első felében, a reformkorban és 1848/49-ben a nemzeti függetlenségért vívott küzdelemmel összekapcsolódó, majd – az 1867-es kiegyezést követően – a nemzetállami keretek között kibontakozó polgári fejlődés alapvető kérdéseinek értelmezése terén egyedülálló vállalkozás volt *Eötvös József* állambölcseleti műve, „A XIX. század uralkodó eszméinek – azaz a felvilágosodás elveinek – hatása az álladalomra”, valamint az ebben kifejtett eszmék („szabadság, egyenlőség, nemzetiség”) gyakorlati megvalósítására irányuló politikai tevékenysége az *Andrássy*-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként, illetve – minisztertársai szelíden ironizáló elnevezésével – a kabinet „modernizációügyi minisztere”-ként. (*Eötvös*, 1981; *Felkai*, 1979; *Schlett*, 1987)

Eötvös álláspontja szerint a magyar társadalom több irányból – a felforgató szocialisztikus eszmék és a „szláv veszély” által – is fenyegetett békéjét és kiegyensúlyozott fejlődését csakis a gyarapodó, *művelt és öntudatos polgárok* alkotta *önigazgató társadalom*, a társadalom kiegyensúlyozott működését bölcsen, azaz *önmérséklettel szabályozó állam*, a szabad államba illeszkedő, *szabad*, mert *autonóm egyházak*, a széles körű anyanyelvhasználaton nyugvó *nemzetiségi egyenjogúság*, s – mindezek feltételeként – a *korszerű, demokratikus közneveléssel* megalapozott *közműveltség* harmóniája teremtheti meg.

Az eötvösi közoktatás-politika koncepcióját – az 1868-ban elfogadott népoktatási törvényen túl a középiskola kisiklatott és az egyetem elodázott reformját – is meghatározó, a tanszabadság elvén nyugvó és a tanügyigazgatás rendszerében is kifejezésre jutó *egyensúly-elv* azonban már eleve sérült a korábbi monopolhelyzetükhöz a vég-sőkig ragaszkodó egyházak, elsősorban a római katolikus egyházi vezetés ellenállása

miatt. Eötvösnek az egyház modernizációját célzó, a protestáns, illetve a görög-katolikus és az izraelita egyházak mintájára elgondolt *katolikus autonómia-tervezete* az egyházi hierarchia, mindenekelőtt *Simor János* esztergomi érsek, hercegprímás pozícióikat védő, makacs szembeszegülésén hiúsult meg. (Simor még attól sem riadt vissza, hogy magának vindikálja a kiegyezéssel létrejött közjogi megállapodás értelmében az uralkodó által a független magyar kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterére ruházott királyi felségjogot; ez ügyben a császárnál és Rómában is tett – sikertelen – kezdeményező lépéseket). (*Concha*, 1918; *Eötvös*, 1976b, 1981; *Salaczer*, 1970; *Csizmadia*, 1971; *Felkai*, 1979; *Schlett*, 1987; *Kelemen*, 1994, 1996, 2002)

Eötvöst mélységesen megviselte az autonómia-terv kudarca, amint erről elvbarátjával, *Montalambert*-rel, a francia egyházi modernizáció neves képviselőjével folytatott levelezése is tanúskodik: „... a katolikus egyházat kizárólag a magasabb klérus képviseli... Ennek az autonómiának az állam részéről történő korlátozását a katolikusok legnagyobb része – magát az alsó klérust is ideszámítva – úgy fogja fel, mint szükséges korlátozást egyes püspökök mindenbatóságának, amelyet ezek éppenséggel nem a népoktatás és nem is az egyház érdekében használnak fel.” Másutt azt olvashatjuk, hogy „... mindazon intézetek, amelyeket a klérusra bízta – mindenekelőtt a népiskola és a gimnáziumi oktatás – olyan állapotban vannak, amilyennel civilizált országban nemigen találkozunk... A népnevelés körében tapasztalt hátramaradásunk... egyedül az egyházférfiúknak rovatik fel bűnül.” (*Eötvös*, 1976b; *Coucha*, 1918; *Salaczy*, 1970; *Kelemen*, 1996, 2002)

Ebből a viszonyulásból következett, hogy a népoktatási törvényben kifejeződő demokratizáló és laicizáló szándék (lásd a polgári közösségek és az állam iskolaállítási jogát, az állami iskolafelügyeletet, a hitoktatás szabályozását, a természettudományok növekvő súlyát stb.) heves elutasításra talált részükről, és kezdettől fogva kérdésessé tette a törvény következetes megvalósíthatóságát. Ez az ellenállás, ha megghiúsítani nem is tudta, nem is tette igazán magáévá a népoktatás liberális elveken nyugvó reformját és – nem csak a dualista korszakot végigkísérő – súlyos konfliktusok alapvető forrásává vált. A katolikus autonómia megtorpedózása, az egyházi modernizáció elutasítása olyan „eredendő bűn” volt, ami az állam és az egyház anakronisztikus, feudális hagyományokat őrző viszonyának, az egyház „államegyházi” szerepének megerősítéséhez, megszilárdulásához vezetett. Az elodázott döntés politikai, társadalmi következményei – az állam, az egyház és az iskola vonatkozásában is – túlmutatnak a dualizmus korán, sőt a 20. századon is. (*Felkai*, 1959, 1983; *Köte*, 1961, 1975; *Kelemen*, 1996; *Nagy*, 2005; *Németh*, 2005)

Az eötvösi „egyensúly” megbomlásának irányába hatottak természetesen azok a különféle társadalmi, politikai és szakmai indíttatású törekvések is, amelyek az oktatási törvényekben lefektetett alapelvektől eltérő módon kísérelték meg árajzolni Magyarországot „iskolaterképét”.

Ezeknek a „revíziós” törekvéseknek egyik vonulata a – többnyire spontán folya-

matok eredményeképpen kibontakozó – *polgári szekularizáció*, ami az ún. *községítési akciók* formájában nyilvánult meg. Helytörténeti kutatások igazolják, hogy a népoktatási törvény hatására számos település, elsősorban a polgárosodott főváros, de számos, akár homogén vallási hovatartozású megyeszékhely (például Kaposvár, Zalaegerszeg, Győr, Eger stb.) lakossága is élt a „felekezet nélküli”, közösségi (= községi) iskolaállítási jogával. Az egri iskolák tulajdonjoga körüli viták 1869-ben például a képviselőházig gyűrűztek, több – kompromisszumra intő – hozzászólásra készítve magát a minisztert is. Jellemző, hogy jó néhány vegyes vallású községben is kezdeményezték az elemi népiskolák összevonását. Ezek a próbálkozások azonban – az egyházaknak a lelki terrort sem mellőző ellenakciói miatt – csak ideig-óráig vezettek eredményre. A községi iskolák számának gyarapodását eredményezte a tanfelügyelők kezdeti szigorú fellépése is. Az előírt követelményeket megszegő iskolafenntartóktól ugyanis – háromszori megintés után – megvonhatták a jogot, s ilyenkor az iskola működtetése a törvény értelmében a község vagy az állam feladatává vált. *Trefort* 1873-as, mérsékletre és méltányosságra intő rendelete nyomán azonban ez a gyakorlat lényegében elhalt. Az állami források bővülésével később több helyen volt tapasztalható az egyházi fenntartású iskolák átmeneti „községiítésé”, ami – helyzetük rendezését követően – ismételt névtáblacserét, „visszarendeződést” vont maga után. Erőteljesebb községiítés hullámot figyelhetünk meg az 1890-es évek elején, az ún. kultúrharc időszakában; ennek lendülete azonban az évtized második felében – részben a más politikai indíttatású iskolaállamosítások, illetve állami iskolafelújítások következtében – megtorpant. (*Kelemen*, 1996)

Az iskolafenntartás tekintetében kialakult egyensúlyt ugyanis mind erőteljesebben fenyegették a nacionalista, nemzetállami törekvések nyomán megerősödő, magyarosító szándékú iskolaállamosítási akciók, amelyek első hullámát a *Wlassics*-féle „Ezer év – ezer iskola”-program, illetve ennek egészen az első világháború kezdetéig tartó folytatás jelentette. Ezeknek az akcióknak az eredményeként az állami fenntartású elemi népiskolák száma 1880 és 1910 között megtízszereződött (266 → 2744!), az 1880. évi 1,69 százalékos arányuk 1990-ra 9,09, 1910-re 16,67 százalékra nőtt. (*Felkai*, 1983; *Mann*, 1987, 1993; *Kelemen*, 1995, 2002)

Ez a magyarosító – bár kétségtelenül modernizációs hatású, a társadalmi mobilizációt elősegítő – program a modern állam teljes arzenálját felvonultatta: az egyre keményebb törvényeket (lásd: a magyar nyelv oktatásáról szóló 1878. évi törvényt, a *Berzeviczy*-féle 1905-ös iskolaállamosítási törvénytervezetet, *Apponyi* 1907-08-as törvényeit, illetve a tanítók magyarnyelv-tudásának ellenőrzéséről szóló 1913. évi törvényt), a tankönyv-betiltásokkal és iskolabezárásokkal is operáló tanügy-igazgatási szigort, az egyre nagyobb mértékű állami finanszírozást, amely – az államsegélyek révén – gyorsította a tantervi asszimilációt és nagyarányú iskolaépítéseket is lehetővé tett. Mindezek hatását erősítette a fokozódó politikai nyomás, amely a szakmai közvéleményt – elsősorban a tanítóságot – is a fenti, bár egyre nyilvánvalóbban ir-

racionális célok szolgálatába állította. (Köte, 1960, 1975; Dolmányos, 1968; Mann, 1987, 1993; Kelemen, 1994, 1995)

A polgári, illetve a nemzeti indíttatású szekularizációs, majd kifejezetten államosítási törekvésekhez a századfordulón újabb politikai tényezők társultak: a szociáldemokrata munkásmozgalom és a polgári radikalizmus. A Magyarországi Szociáldemokrata Párt már az 1890-es alakuló kongresszusán megfogalmazott programjában kinyilvánította az állam és az egyház szétválasztására irányuló politikai igényét, és követelte az egységes, nyolcosztályos népiskolára épülő állami oktatás bevezetését. A polgári radikalizmus hasonló tartalmú követelése megerősítést kaptak az 1905-ös franciaországi változások által, ahol is megtörtént az állam és az egyház szétválasztása és végbement az iskolaállamosítás.

E két markáns politikai irányzat erőteljes hatást gyakorolt a *radikalizálódó* hazai *tanítómozgalomra*, amelynek programjában a szakmai és gazdasági érdekérvényesítés mellett egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a fenti politikai követelések is. Az *Új Korszak* című lap 1906-ben megjelent első számának mottója – „Követeljük... a közoktatás államosítását, minden felekezeti tendenciának az iskolából való kizárását.” – vörös fonálként húzódik végig a következő évek egyre harcosabb utcai demonstrációkkal nyomatékosított megnyilvánulásain. A politikai természetű követelést megfontolandó szakmai érvek is alátámasztották. Nagy László a gyermektanulmányozás tapasztalataira, Imre Sándor a modern nemzetnevelés szempontjaira alapozottan az egységes, nyolcosztályos állami népiskola mellett foglalt állást. (Köte, 1975; Kelemen, 1993)

A politikai törekvések és a szakmai érvek összekapcsolódása vezet el – az 1918-as polgári demokratikus forradalom ez irányba mutató átmeneti intézkedéseit követően – igaz, Károlyi Mihály még az ezt követelő tanítóküldöttség előtt az összehívandó népképviselői országgyűlés döntésétől tette függővé az iskolák államosítását! – a Magyar Tanácsköztársaság súlyos politikai döntéséig, a *Forradalmi Kormányzótanács* március végi, a *nevelési-oktatási intézmények* teljes körű államosítását kimondó rendeletéig. (Köte, 1979; Kelemen, 1993)

Ez a döntés – kétségtelenül – egy türelmetlen és erőszakos forradalmi utópia társadalmi támogatottság nélküli, voluntarista, s ezért eleve kudarcra ítélt megvalósítási kísérlet volt. A kudarc és a bukás sajnálatos következménye volt viszont az oktatásügy modernizációját célzó jó szándékú, pozitív tartalmú reformkövetelések diszkreditálása, aminek eredményeképpen újabb évtizedekre lekerült a napirendről iskolarendszerünknek a nemzetközi fejlődési tendenciához igazodó polgári demokratikus átalakítása. (Kelemen, 1998)

A 20. századi magyar történelem sajátos jelensége az etatizmus térnyerése a két világháború között, ami részben a dualizmuskori előzményekre vezethető vissza, részben pedig a forradalmak és Trianon ellenhatásával magyarázható. A liberális elvek visszavonására irányuló szándékok a 30-as évek – Gömbös miniszterelnökségéhez fűződő – politikai fordulatában, illetve Hóman Bálint vallás- és közoktatás-

ügyi miniszter markáns oktatáspolitikájában teljesedtek ki. Hóman a megreformált, némileg korszerűsített közoktatás révén megvalósuló nemzetnevelésben a nemzeti közgondolkodás, a nemzeti egység megeremtésének fontos eszközét látta: oktatásügyi intézkedései, törvényei az ezt akadályozó autonómiák és a szakmai szuverenitás korlátozását célozták. Ezt a célt szolgálta az oktatásügy finanszírozásának átalakuló gyakorlata, amely – a bővülő államsegélyek révén – szinte korlátlan beleszólást engedett a korábban autonóm iskolafenntartók személyzeti politikájába, illetve a tantervek uniformizálását eredményező, lappangó etatizmus eszközévé vált. A centralizációs törekvéseknek egyértelmű megnyilvánulása volt a *tanügyigazgatás 1935. évi reformja*, amely az önkormányzati és az egyházi autonómiák felszámolásával – Nagy Péter Tibor fordulatával élve – az iskolák „második államosítását” jelentette a magyarországi oktatásügy történetében. (Nagy, 1992a, 1992b, 2005; Kelemen, 1993)

Hóman oktatáspolitikai intézkedéseinek közvetlen hatása a totális állami kontroll kiépítése volt az iskolák működése, a pedagógusok és a diákok tevékenysége felett abban a korban, amelynek légkörét József Attila érzékeny idegrendszere a *Levegőt!* című vers soraival érzékeltette: „Számon tarthatják, mit telefonoztam... , aktákba írják, miről álmodoztam... , és nem tudhatni, mikor lesz elég ok előkotorni azt a kartotékot, mely jogom sérti meg.”

Sokkal súlyosabbnak tekinthetjük azonban a tanügy-igazgatási reform közvetett, későbbi hatását, hiszen alig tíz év múlva követhető mintát, alkalmazható szervezetet kínált egy merőben más ideológiai-politikai szándékoktól vezérelt új hatalom központosítási törekvéseinek államigazgatási eszközökkel történő érvényesítésére. (Nagy, 1992a; Kelemen, 1993)

A magyar közoktatás két világháború közötti konzervatív reformja felemás módon, ellentmondásosan igazodott a gazdasági-társadalmi és a tudományos-technikai fejlődés, a világszerte kiteljesedő oktatásügyi modernizáció új, 20. századi kihívásaihoz, a nemzetközi fejlődés fő irányaihoz. Megőrizte iskolarendszerünk anakronisztikussá váló, antidemokratikus jellegét, mindenekelőtt az alacsony, 10 éves kori szelekciós küszöböt, az alsó-középfokú oktatás divergáló – és ezáltal nyilvánvalóan eltérő iskolai továbbhaladási és társadalmi érvényesülési lehetőségeket kínáló – szerkezetéhez illeszkedő korai iskolaválasztási kényszert, valamint a keresztény-nemzeti szellemű valláserkölcsi nevelésnek a lelkiismereti szabadsággal ütköző kizárólagosságát. (Kelemen, 1993)

A változtatásra irányuló szándékok, mint például a polgári demokratikus átalakulás igényeihez és követelményeihez igazodó nyolc évfolyamos, egységes – komprehzív jellegű – általános iskola, a békefeltételek által is előírt, elkerülhetetlen tankönyvi revízió, vagy a lelkiismereti szabadságot szimbolizáló fakultatív hitoktatás bevezetése – az 1945 utáni, alapjaiban megváltozott társadalmi-politikai viszonyok ellenére is többnyire merev elutasításra talált a korábbi kiváltságos helyzetűket, társadalmi befolyásukat oltalmazó egyházak, elsősorban a katolikus részéről.

A konfliktusok kiéleződésében – a nyomuló bolsevizmus ellentmondást nem tűrő türelmetlensége és fokozódó agresszivitása mellett (lásd: kékcédulás választások, Pócspetri, kirakatpercek; a szembeszegülő egyházi vezetők zsarolása és eltávolítása stb.) – azonban kétségtelenül szerepet játszott a feudális tradíciókhoz és pozíciókhoz való görcsös ragaszkodás, a kompromisszumkészség hiánya és az elkerülhetetlen változásokhoz való alkalmazkodás képtelensége, ami – minden bizonnyal – visszavehető az eötvösi egyházreform bukására, a társadalmi modernizációhoz, a polgári viszonyokhoz igazodó egyházi megújulás elmulasztásának eredendő bűnére. (Romsics, 1999; Gergely és Izsák, 2000; Kardos, 2007)

Az 1848. évi XXXIII. törvény végül is – a magyar oktatás történetében korántsem ismeretlen módon –, erőszakos eszközökkel nyitott utat egy nyugati típusú, polgári jellegű átalakulás, a modern tömegoktatás igényeinek megfelelő, mindenki számára hozzáférhető, demokratikus iskolarendszer kialakításának és a lelkiismereti szabadságot zászlajára tűző világi oktatás megvalósításának – voltaképpen illegitim – legitimációja előtt. Ez a változás ugyanis „keleti módon” – a kortárs történész, Szekfü Gyula szavaival: a „keleti demokrácia” keretei között – a szovjet típusú közoktatás-politika elvei és mintái szerint ment végbe, és nemcsak az egyházi, hanem a polgári, azaz, az önkormányzati és civil autonómiák felszámolását is eredményező (párt)állami iskolamonopólium kialakulásához, a központosított ideológiai-politikai egyenirányítás bevezetéséhez, mindenféle alternativitás és pluralizmus totális felszámolásához vezetett. A korszak első – és lényegében utolsó – oktatásügyi törvénye tehát, a „fordulat” jegyében valóban egy „új kor” – a magyar iskola törvények nélküli és törvényen kívüli időszakának – nyitánya volt. (Kelemen, 1993; Kardos, 2007)

IRODALOM

- Arató Endre (1969): Az 1869. évi népoktatási törvény és a nemzetiségi politika. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Arató Ferenc (1969): A népoktatási törvény és a nemzetiségi kérdés. *Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Bajkó Máttyás (1970): A Bezerédj-féle országgyűlési választmány népoktatási tervezete. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Bp.
- Concha Győző (1918): *Eötvös és Montalambert barátsága*. Bp.
- Csizmadia Andor (1971): Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotó tevékenységéhez. *Gazdaság és Jogtudomány*. MTA IX. Oszt. közleményei.
- Csizmadia Andor (1976): *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig*. Bp.
- (Dokumentumok, 1990) *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből 1-2*. Összeáll., bev. Kardos József, Kornidesz Mihály. Bp.
- Dolmányos István (1968): A „Lex Apponyi” (Az 1907. évi iskolatörvények.) *Századok*, 3-4. sz.
- Eötvös József (1976a): Kultúra és nevelés. In: Mezei Márta (összegyűjtötte, szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.

- Eötvös József (1976b): Levelek. In: Oltványi Ambrus (összeáll., szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.
- Eötvös József (1981): A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra. In: Sötér István (szerk., az előszót és a jegyzeteket írta): *Eötvös József művei*. Bp.
- Felkai László (1959, szerk.): *A dualizmus közoktatásügyének bírálata a baladó sajtóban*. Bp.
- Felkai László (1979): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról*. Bp.
- Fináczy Ernő (1899, 1902): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I-II*. Bp.
- Galántai József (1960): *Egyház és politika 1890-1918*. Bp.
- Gergely Jenő – Izsák Lajos (2000): *A huszadik század története*. Bp.
- Halász Ferenc (1902): *Állami népoktatás*. Bp.
- Hanák Péter (1971): *A dualizmus korának történelmi problémái*. Bp.
- Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945-1948)*. Bp.
- Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrában*. Bp.
- Kelemen Elemér (1973): Az államosítás történeti előzményei Somogyban. *Somogy*, 1. sz.
- Kelemen Elemér (1993): *A magyarországi tanítómozgalmak és -szervezetek vázlatos története. „Lázad hát már az élet alágyúrtja, a tanító...?” 75 éves a Pedagógusok Szakszervezete*. Bp. 11-97.
- Kelemen Elemér (1994): A magyar oktatási törvénykezés története. Problématörténeti vázlat. In: Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. (Bárczy István Könyvtár, 1.) Bp.
- Kelemen Elemér (1995): Az oktatás nemzeti jellege. *Budapesti Nevelő*, 1. sz.
- Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola a dualizmus korában. In: Balogh László (szerk.): *Állam – egyház – iskola. Felolvasóülések Budapesten*. (Neveléstörténeti Füzetek, 16) Bp.
- Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: *Filozófia – művelődés – történet*. Donáth Péter (szerk.). Bp. (ELTE TÓFK Tudományos Közlemények XIX.)
- Kelemen Elemér (2002): Eötvös József gondolatai államról, egyházzal, iskoláról. In: Kelemen Elemér: *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19-20. századi Magyarországon*. Bp.
- Kosáry Domokos (1977): A kétszáz éves Ratio Educationis. *Magyar Pedagógia*, 3-4. sz.
- Kosáry Domokos (1980): *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp.
- Kovács Éva – Pöcze Gábor (1988): *Az állami iskolamonopólium kialakulása Magyarországon. Vita az iskola államosításáról*. (Neveléstörténeti Füzetek, 9.) Bp.
- Köte Sándor (1961): Az 1868-as népiskolai törvény revíziójára tett kísérletek a századforduló idején. *Pedagógiai Szemle*, 4. sz.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és a dualizmus korában. (1849-1918)*. Bp.
- Köte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikája és pedagógiai törekvései*. Bp.
- Horváth Márton (1988, 1993, szerk.) *A magyar nevelés története. I-II*. Bp.
- Mann Miklós (1987, szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából*. Bp.
- Mann Miklós (1993): *Kulturpolitikások a dualizmus korában*. Bp.
- Mann Miklós (1997): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Bp.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Bp.

- Mészáros István (1981, ford., jegyz., mutatók): *Ratio Educationis*. Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása. Bp.
- Nagy Péter Tibor (1992a): *A magyar oktatás második államosítása*. Bp.
- Nagy Péter Tibor (1992b): Az 1941-es tanügy-igazgatási törvény. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Évfordulók, események 1991*. Bp.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945. *Iskolakultúra*, 6-7. sz.
- Németh András (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok keretében. *Iskolakultúra*, 9. sz.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Bp.
- Salacz Gábor (1970): *Egyház és állam Magyarországon a dualizmus korában 1867-1941*. München.
- Sarlós Béla (1976): *Közigazgatás és hatalom-politika a dualizmus rendszerében*. Bp.
- Schlett István (1987): *Eötvös József*. Bp.
- Szávai Nándor (1950): Az új típusú tanügyigazgatás feladatai. Részletek a tankerületek főigazgatóinak [1949] december 14-15-ei értekezletén tartott előadásból. *Köznevelés*, 1-2. sz.
- Szebenyi Péter (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában. Az iskolai népoktatás követelménye. *Magyar Pedagógia*, 3. sz.

ISKOLAKERTEK A DUALIZMUS HAZAI PEDAGÓGIAI GYAKORLATÁBAN

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA

School gardens in the national pedagogy practices under dualism (Austro-Hungarian Monarchy). – Gardening and plant cultivation were a symbol of education and responsible conduct for centuries. Community nurseries, usually raised next to school buildings, and cultivation of horticultural plants well-adapted to local conditions played an important role in the development of horticulture. Often it was the local teacher who was trained and willing to look after such nurseries and trained pupils how to cultivate plants in practice.

Together with introducing compulsory school attendance the Act 38 of 1868 on public education, connected to Minister of Religion and Public Education József Eötvös, also made it compulsory to create and cultivate school gardens. According to the act the function of school gardens was to prepare students for everyday life, and to acquire knowledge through learning-by-doing. Ministerial decrees were issued, state aids, offices, associations, economic organisations joined to provide for the conditions for establishing school gardens. School garden sizes, standards of quality and equipment depended on local conditions such as geographical location and the conventional agricultural activities of the settlement. Other factors, such as the type and conditions of school, the owner's and the social environment's attitude, were crucial to the quality of school gardens. This study shows shining examples of community actions, practical workshops of how local governance and such activities enriched and shaped people complete, with particular attention to the teacher training institutes in Győr and Sopron.

A „kertek készítettnek az élet szükségére, a test és a lélek erejének megöregbítésére, a szemeknek gyönyörködtetésére.” (Apáczai Csere János)

Hazai pedagógiánkban nagy hagyományai vannak a kertkultúrának, az iskolakerteknek. A kert évszázadok óta szimbóluma a nevelésnek, a felelősségteljes magatartásnak.

Az iskolakertek kialakításának szükségessége, általánossá válása hazánkban Eötvös nagy jelentőségű népoktatási törvénye nyomán vált valóra. Az 1868. évi 38. törvény tette kötelezővé a hatosztályos elemi iskoláztatást. Ez segítette az iskolák számának gyarapodását, a felszereltség javítását, a régi iskolák bővítését, új iskolák létesítését, s az iskolai gyakorló kertek létrehozását.

A népoktatási tanintézetek körébe tartoztak azok az intézmények, melyek a közoktatását szolgálták. Az elemi és felsőbb népiskolák mellett ide sorolták az újonnan életrehívott polgári iskolákat, s a törvény rendelkezett a tanítóképezdék tartalmi és szervezeti korszerűsítéséről. Az eötvösi koncepció lényegének megvalósulását segítette elő, hogy a nép általános műveltségének emelését szolgáló általános ismereteket adó tárgyak mellé a gyakorlati munkára való felkészítést, a mindennapi életre nevelést elősegítő természettani és gazdasági ismereteket nyújtó tárgyak is kötelezővé váltak.

A GYAKORLATI OKTATÁS TÖRVÉNYI HÁTTERE

Témánk szempontjából különösen fontos az, hogy *mit jelentett a gyakorlati munkára való felkészítés: mi a szintér, milyen feltételekkel, milyen körülmények között, milyen eszközökkel, segédletekkel kezdődött, valósult meg a gyakorlati oktatás, milyen célok realizálódtak* Eötvös koncepciója alapján a századfordulón, illetve a XX. század első harmadában.

A népoktatási törvénnyel nem csak újtára indult a hazai közoktatásban a természetközeli, gyakorlati tevékenység, hanem a törvényt követően 1877 és 1946 között megjelent hét elemi iskolai tanterv és utasítás, de a polgári iskolákra és tanítóképezdékre vonatkozó egyéb miniszteri rendeletek is a gyakorlati oktatás eötvösi koncepcióján alapultak.

Eötvös József kultuszminisztersége példa értékű. A törvény realizálása érdekében rendkívül sokat tett a tanítás feltételeinek megeremtméséért, javításáért. A gyakorlati irányú képzés megvalósítását jól körülhatárolt *tantárgycsoport* segítette. Eötvös már 1868-ban életre hívta a *tankönyvbizottságokat*, amelyek a népiskolai *tankönyvek és vezérkönyvek* megírására pályázatokat írtak ki. Eötvös tudta, hogy *„a tanítás biztos sikere” elsősorban a tanítótól függ*, ezért nagy gondot fordított továbbképzésükre. 1869-ben 36 tanítót küldött hat hétre Svájcba és Németországba, hogy tanulmányozzák a nevesebb külföldi népiskolákat. Ők 1871-től 20 különlegesen jól felszerelt népiskolai osztályban a gazdasági ismeretek oktatására kaptak megbízatást. *A törvényben az iskolatípus céljának megfelelően gondosan megfogalmazták a természetismereti tantárgyak tartalmát.*

Az elemi népiskolában a természettan és a természetrajz tantárgyak oktatásának tartalma az iskola környezetére, *az adott település jellemzőire*, s arra az életmódra irányult, amelyet a tanulók szüleinek többsége folytatott.

A felsőbb népiskolákban is döntő a tárgyak tartalmát tekintve a település lakosságának (a szülőknek) a foglalkozása, de már módosult annyiban, hogy a tanítás tárgya *más a fiúk és a lányok számára*. *A fiúk* a természettant és természetrajzot „különös tekintettel a földművelésre és iparra”, *míg a lányok* „különös tekintettel a kertészetre és női foglalkozásokra” tanulták.

A polgári iskola célja a közéletre tartozó olyan általános műveltség nyújtása, amelyre a tudományos pályákra nem törekvő minden jobb módú magyar állampolgárnak szüksége van. A tantervi követelmények sorában a gyakorlati képzés különösen hangsúlyos. A természetrajz–természettan–vegytan tantárgyak középpontjában *az iparban, a kereskedésben és a gazdaságban hasznosítható praktikus ismeretek állottak*. *A „község és vidék szüksége” (szükségelei) a mezei gazdaságtan vagy ipartan tantárgy keretében kellett, hogy megnyilvánuljon.* (74. §)

A tanítóképezdékekben készítették fel a diákokat *a köz oktatására*. Éppen ezért a tanítókat arra is alkalmassá tették, hogy a *népoktatás gyakorlati céljának megfeleljenek* – az iskola típusainak és feladatainak megfelelően – különbséget téve a

fiúk és a lányok felkészítése között. A különbség alapja természetesen a különböző nemekből adódó élethivatás, s talán az érdeklődés is volt. Éppen ezért a tanítónőképzőkben a jelöltek felkészítésében a kertészeti ismerteken túl a női foglalkozásokra való felkészítés dominált: a gazdaasszonyiség és a háztartás feladatainak a megismerése, a fiúk pedig két tantárgycsoportot tanulmányoztak gyakorlati irányultsággal: a természettudományokat, azoknak a földművelésre és iparra való alkalmazásával és a gazdaságtant gazdasági és kertészeti gyakorlatokkal.

A gyakorlati ismeretek tehát mindegyik iskolatípusban elméleti tananyagból és gyakorlati tevékenységből álltak. Az elméleti ismeretek alapos elsajátítását az iskolai szertárakban található szemléltető eszközök, faliképek segítették, s a településen működő gazdasági, mezőgazdasági létesítmények. E létesítmények elsődleges színtere hazánkban mintegy 100 éven át a kert volt.

A gyakorlati oktatásban „a helyi tantervek, helyi programok” szükségességét előirányzó tanterv az oktatás feltételeit szolgáló létesítmények, eszközök kívánalmait úgy fogalmazhatta csak meg, amennyiben az valamennyi iskolatípus valamennyi iskolájára érvényes lehet. Ennek megfelelően:

Az újonnan létesülő iskoláknál törvénybe iktatott követelmény, hogy az iskola „egészséges, száraz, a gyermekek számára méretezett legyen, egy teremre 60 gyermeket, s minden gyermekre legalább 8-12 lábnyi helyet számítva”.

A község köteles az iskolát földgömbbel, térképpel, táblákkal, „természetrajzi ábrákkal s minden szükséges és elegendő számú taneszközzel felszerelni”.

A tanórák száma az elemi népiskolában hetenként „legalább 20, legföljebb 25, de nem érve ide a testgyakorlatot és a mezőgazdasági vagy kertészeti gyakorlatokat”. A mezőgazdasági gyakorlatok délutánonként folytak.

A tanítóképzők esetében a törvény a gyakorlati terület nagyságát, a tevékenység jellegét is megfogalmazza, miszerint „a tanítóképezdékhez legalább 2 holdnyi területnek kell csatoltnia, hogy a növendékek a földművelésben, a gyümölcs- és szőlőtermesztésben, gyakorlati oktatást is nyerjenek”.

AZ ISKOLAKERT ELŐDEI: A FAISKOLÁK

Eötvös jelentős intézkedései ellenére is az iskoláztatási feltételek lassan javultak. Az ország északnyugati része az idő tájt is az országos átlagnál kedvezőbb műveltségi mutatókkal rendelkezett. Míg Magyarországon a népiskolai tankötelesek 56,62%-a járt csak iskolába, az ország lakosságának 58,16%-a sem írni, sem olvasni nem tudott a népoktatási törvény megjelenésének évében, addig Győr megyében az írni-olvasni nem tudók aránya 30,37%, Győr városban pedig 28,05%. Ez Magyarországon és Erdélyben a megyék között a 6. helyet jelentette. A népiskolai tankötelesek 60,12%-a járt Győr megyében iskolába 1869-ben. 1870-ben 65,75%, 1871-ben 71,14%, s 1872-ben a tényleg iskolába járók aránya már 77,56%.

A törvény megjelenését követően Vargyas Endre királyi tanfelügyelő Győr me-

gye elemi iskoláinak felszerelését is számba vette. E szerint Győr megye 123 iskolaépületében 159 tanterem és 108 tanítólak volt. *Az iskolaépületek fele mellett volt faiskola (57) és 21 esetben kert.* Térkép 99, földgömb 81 és természetrajzi eszköz 62 helyen volt található.

A községi *faiskolák* a tanulók gyakorlati kertészeti ismereteinek fejlesztésére szolgáltak, fontos szemléltetési színhelyek voltak. *A helyi viszonyokhoz jól alkalmazkodó kertészeti növények termesztésének megbonosítását a faiskolák újján igyekeztek elterjeszteni.* Az 1000-1200 négyszögöles faiskolákat a község vezetői „bevételnövelés” céljából bérbe adták. Szívesen adták ezt bérbe a tanítóknak, akik képzettségükből fakadóan kellett, hogy értsenek a műveléséhez.

Ezekről, a *Győr megyei faiskolákról adnak igen szemléletes képet 1874-ben a magyar orvosok és természetvizsgálók XVII. nagygyűlésén*, amelyet Győrben tartottak. A nagygyűlés elnöke dr. Kreuzz Krizosztom pannonhalmi főapát, a Szent István-rend lovagkeresztese volt.

Mi termett Győr környékén?

A győri „hegyek” mind megannyi gyümölcsfa-telep volt a 18. században a szőlő-táblák mellett. *A gyümölcsösökben* piros és fekete hólyagos és oltott meggyet, nyári, vaj- és télikörte-fajokat, kajszin és őszi barackot, *pogácsa, ordas, fontos, gyengesavanyú, tót, vas és többféle jelentéktelen édes almát*, diót, ringlót, hosszú és dobzó szilvaféléket; sok helyen az oltott, savanykás, befőzésre igen alkalmas nagyobb féle fekete édes szedret termő szamócafákat termesztették.

Szép számmal működött a községekben faiskola. *„A csanaki hegnyben megterem minden gyümölcs; – szől a korabeli tudósítás –, kiválóan majdnem ápolás nélkül díszlik és bőven terem a kajszin barack. Ennek kivitele oly nagy mérvű, hogy érés alkalmával a bécsi kofák bevásárlói hét számra ott tartózkodnak. Az oltott meggy is gazdag terméssel szokta jutalmazni gondozóját.”* Kajárt főleg a *diótermelésért* említették. A *katholikus tanoda* kezdetleges gyümölcsfa-iskolája elé a bakonybéli apátságának úgynevezett Sárkány-majorbéli ritka válogatott fajú gyümölcsfa-iskoláját állították példának, ahol a korábban nélkülözött nemesebb téli alma, nagy választékú körte és egyéb nemesített gyümölcsfákat nevelték. A gyümölcsstermesztés barátai messze vidékek, sőt Németország kitűnőbb faiskoláiból vetették meg alapját a szép gyümölcsösöknek.

Pér község két holdnál nagyobb kiterjedésű faiskolájában a község szakavatott egyént tartott saját költségén. Az újonnan létesült gyümölcsfa-iskolából hamarosan mintegy 4000 darab oltványt osztottak ki a község lakosai között. A jó példa követésre talált. A főhegyvonal mentén majd minden községben leküzdtek a gyümölcsfa-iskola kezdeményezésének nehézségeit. *Nyúl* község faiskolája két holdra terjedt, amely azonban eddig kevés eredményt mutatott fel. A *kisbaráti faiskola* „nedves talaja miatt céljának meg nem felelhetvén, múlt ősszel a község más alkalmas helyet jelölt ki számára”, s ez az *iskolatanító* saját kertje, ahol mintegy 600 nemesített fa volt.

S voltak problémák is: „Az écsi község faiskolája 1000 négyszögöl területen fekszik, két ízben 800 darab gyümölcsfa osztatott ki a lakosság között. A mult évben 200 db oltvány 30 krjával, s 500 db vadonc 12 krjával árusítatván el, *az előjáróság a bevett jövedelmet egészen a község pénztárába helyezte; nem helyeselhetjük az előjáróság ezen intézkedését, mert amaz ártatlan jövedelemből a tanító fáradságának jutalmaztatása mellett a többi részt az iskola fölszerelésére és a gyümölcsfatenyésztésben kitünő gyermekek ösztöndíjazására kellene fordítani.* Csanak községnek is jutott tagosztás alkalmával 800 négyszögöl terület gyümölcsfa-iskolára, de *alkalmas kezelő hiányában* e térség mindeddig nem használtatott rendeltetésére. Bády Izidor lelkész a község becsületét megmentendő, saját házi kertjében kezdett faiskolát létrehozni, egy itcére való alma vagy körte magot vetvén el. Habár földje igen hálátlan, mégis sikerült példájával *a nép figyelmét felébreszteni, s benne a gyümölcsfák iránt kiméleletet, becsülést kelteni.* Mintegy 600, többnyire alma és körte oltványt nevelvén, ebből kertjében 166 darabot 5-ös rendszerben ültetett el; a többi helybelieknek és vidékieknek elárusítván, 100 darabot a helybeli iskolaház kertjének, a fönmaradt 50 db vadoncait pedig a község faiskolájának adván át, ezzel a rendes fakezelést megindította.”

S a jobbak: csekély kivétellel az egész megye területén „kisebb-nagyobb élénkséget” lehetett tapasztalni valláskülönbség nélkül a községeknek adott faiskolák kezelésében. Említést érdemelnek *Rárón, Héderváron és Rétiben* a virágzó gyümölcsfa-iskolák. A két utóbbinak kezelői a magyar kormány 50 ft-os jutalmában is részesültek. *Kóny* községben a győri káptalan tagosztály gyümölcsfa-iskola létesítésére a falu tövében 2 hold földet ajándékozott, a fanemesítés teendőit pedig Németh Péter uradalmi tisztartó vállalta magára.

A *nagybaráti iskola* részére adott fél hold területű gyümölcsfa-iskolából is szép oltványok kerültek ki évenként. A katolikus községi tanoda 1/2 holdnyi gyümölcsfa-iskoláját a falu lelkésze gondozta. A Népkertész 1873. évi 6-ik száma a következőket írta: „Közlelebről meg kell ismerni *Horváth István nagybaráti kath. lelkész urat a hazai közönségnek,* tán akad még széles ez országban követője. A nevezett lelkész u. i. szabad idejét a kezelése alatt levő faiskola előnyére fordítja, *a nagyobb gyermekeket atyai gyengédséggel a gyümölcsfák nemesítésére, ültetésére, s a fák minden további gondozására oktatja.* Faiskolájában számos kitünő válfajban van az alma, körte, cseresznye, meggy, sárga és francia barack, hosszú és gömbölyű oltott szilva, dió és savanyu szeder képviselve.” A csekély térségről, – melynek talaja nem a legkedvezőbb 1859-óta 10 000 db nemesített fácskát adott el, darabját 11-25 krjával. A megrendelések 5 megyéből érkeztek. Így gyűjtögetett össze a gondos lelkész mintegy 1000 ft-ot, melyet *részben temploma, részben iskolája előnyére fordított.* Áldásos működése a község határán túl is kihatott; oda adta legszebb fáit, hogy a gyümölcsfatenyésztést a legszegényebb emberrel is megkedveltesse. A faiskolát 500 négyszögöllel bővítette, ezt ismét vadoncokkal rögtön beültette és valláskülönbség nélkül a legszebb fácskákból a nagybarátiak között kiosztott 1400 oltványt.

A megyei bizottmány és a gazdasági egyesület 1870-ben 100 ft jutalmat ajánlott fel egyhangúlag abból az összegből, melyet a magyar kormány a gyümölcstenyésztés emelésére a megye rendelkezése alá bocsátott. De a lelkész a kitüntetést, a megszavazott jutalmat nem fogadta el, hanem a *községi faiskola alaptökéjének nevelésére alapítványként átengedte* „olykép, hogy e tőkének kamatja évenként a fatenyésztés körül legtöbb szorgalmat és ügyességet tanúsító fiúnak ösztöndíjjal adassék ki”. A gazdasági egyesület elismerésének kifejezéséül a lelkészt 1873. év elején tartott tisztújító gyűlésén egyhangúlag tiszteletbeli alelnökének kiáltotta ki.

A gyümölcstenyésztés terén elismerést kapott Ihász János haszonbérelő Pátkán, a Szigetközben Sina báró *Rárón*, Torkos Móric *Révfaluban* kitűnő faiskoláikért.

A *pusztai járásban* sajátos szerepet töltött be a főapátságnak *Pannonhalma* keleti lejtőjén egy szelíd völgyelésben elterülő parkja, „melyben a gyönyörű fekvés párosítva volt a műgond változatos termékeivel”. Az 55 hold területű kertnek fele angolpark-szerűen, míg másik fele a gyümölcstenyésztésre volt berendezve. Az üvegház mellett *gazdag faiskola* biztosította a gyümölcs és egyéb fák évi szaporítását. *Külön telepeket képeztek az alma, szilva, barack, meggy, dió, gesztenye* és egyéb csoportok. „Dacára azon vízhiánynak, melyben e vidék általában, névszerint pedig az emelkedettebb fekvésű helyek szenvednek, – néhány év alatt a kert fejlődése oly hatalmas lendületet vett, hogy Pannonhalmának megtekintésre méltó egyéb érdekességei között méltán foglalt helyet.”

A győrvidéki gazdasági egyesület engedélyével a *győri főgymnásium növendékei* felügyelet alatt az *egylet* kertjét látogathatták, „a fácskák kezelésének begyakorlása végett”. A *katholikus tanító-képezde növendékei a tavaszi munka* megindulásával hetenként kétszer gyakorlati útmutatást nyertek a helyszínen az egyesületi kertész által, a *téli hónapokban* pedig az ő szakelőadásait hallgatták az intézet helyiségében. Az előadó kertészt a megyés püspök díjazta, aki a műkertészetnek különösen hű pártolója volt. Hogy „papjai” is a gyümölcstenyésztés terén a népnek szakavatott oktatói lehessenek, úgy intézkedett, hogy a növendékek nyáron át Horváth István nagybaráti plébánostól nyerjenek oktatást, téli hónapokban pedig a kertészet elméleti oldaláról hallgassanak előadásokat.

Ezek a *faiskolák voltak az alapjai, a gyakorlati színterei az elemi, a polgári és sok esetben a tanítóképezdek gyakorlati foglalkozásainak is.*

A GYAKORLATI OKTATÁS KITELJESEDÉSE

Az eötvösi koncepció a 70-es, 80-as és 90-es évek miniszteri rendeletei nyomán élenkült fel a gyakorlati, életközeli, praktikus ismeretek elsajátíttatásával.

A *Földművelésipari és Kereskedelmi Minisztérium 1870. november 2-án kelt 16959. sz. rendeletével* a községi, városi *vezetőknél szorgalmazta a selyembernyó-tenyésztést*. Az ezzel kapcsolatos teendőket Győr város a december 14-i közgyűlésen tárgyalta. Másnap a Szabad Kir. Győr város Jegyzői Hivatala Mayrhofer

Józsefhez, a tanítóképezde igazgatójához fordult, „miután Győr város területén a se-lyemhernyótenyésztés mint iparág nem üzetik, ha találkozik olyanokkal, akik azzal foglalkoznak, azokat terjessze föl jutalmazás céljából”. A *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1880. március 7-én kelt rendeletével teszi tanítási tárgyá a se-lyembornyó-tenyésztést*. Két év múlva, 1882. január 1-jén Trefort Ágoston kultusz-miniszter körlevéllel fordult az *állami tanítóképezdek igazgató tanácsa*hoz. A körlevélben többek között a következőket hangsúlyozta: „A népoktatásnak kiváló-an gyakorlati feladataira különös súlyt kívánván fektetni, az állami tanító- és tanítónő-képezdek fennállása óta arra volt főgondom, hogy olyan tanítók és tanítónők képeztessenek, kik a reájok bízandó gyermekek tanítását és nevelését fő-leg gyakorlati irányban legyenek képesek vezetni. Mert úgy vagyok meggyőződve, hogy az iskolának lelke a tanító, s az ő képzettségétől, buzgalmától s egész munkájától függ nemcsak a szorosán vett tanítás sikere, hanem az egész iskolának az életre s a jövőre való hatása is.

Hogy a következő nemzedék, s különösen a nép azon legnagyobb része, mely csakis elemi iskolákat végez, s azokból egyenesen az életbe lép ki, ne csak tudjon valamit, s elsajátítsa az ismeretek bizonyos kissebb-nagyobb összegét, hanem hogy általában értelmes, becsületes s hasznos tagjaivá váljék a polgári és emberi társaságnak, s a mellett testben, lélekben, ép és egészséges nemzedék-ké növekedjék: e cél elérésére, – mely pedig az összes népoktatás célja – oly irányban kell vezetni a népoktatást, hogy mindenki, aki az elemi iskolából kikerül, tudja ugyan azt, amit polgárisult államban minden értelmes embernek, férfinak és nőnek egyaránt tudni kell: értelmesen s folyékonyan olvasni, egyszerű gondolatait írásban helyesen kifejezni, legalább annyira, hogy levelet írhasson, és a számvetésnek az életben alkalmazásba jövő elemeit, de ezek mellett elsajátítsa azon gyakorlati ismereteket, melyeket háztartása s gazdagsága körül közvetlenül is alkalmazhat, tehát a természet törvényei közül a főbbeket s a természetrajz alapismereteit, ... főleg pedig elsajátítsa azon gyakorlati ügyességeket, melyeknek hivatása körében legtöbb hasznát veheti: a fiúk a gazdaság, a leányok a gazdasszonykodás, háztartás, és női kézimunka, mindkét nem végre az élet- és egészségtan elemeit, melyeket gyakorlati irányban kiegészíteni, s teljessé tenni az iskola után az élet feladata leendő, míg az iskoláé csak a kellő alapot adni meg azokhoz.” A tanítóképezdek munkájának sikeréről pedig az elemi iskolákban, ahol a képezdekből kikerült tanítók működnek, „kell az ítéletet keresni, mint a hogy a fát gyümölcséről lehet megismerni”.

A miniszteri körlevél az alábbi hiányosságokat tárta fel az elemi népiskolai vizsgálatok során:

- a tanítók és tanítónők nagyobb súlyt fektettek az elméleti tantárgyak *kézikönyv szerinti előadására*, mint az *értelmes olvasásra*, az olvasható írás gyakoroltatására, vagy egy egyszerű levél világos, szabatos megfogalmazására;

– még *kevesebb gondot fordítottak a helyi viszonyokhoz* mért, a növendékek jövőre élethivatásához, a megélhetéshez segítséget nyújtó gyakorlati ismeretek oktatására.

A fentiek megvalósítása *csak jó tanítóképezdei kiképzéssel, jó módszerekkel, szemléltető oktatással, s az alapismeretek gyakorlat vagyis cselekvés útján való elsajátításával érhető el*. Ezért a tanítóképzők növendékeinek tanítani kell:

- mi módon fektessék a tanítás súlyát az értelmes és jó olvasás gyakorlására;
- *a mezei gazdaság, kertészkedés, szőlő- és komlómivelés, dohánytermesztés és méhészetbeli, s ott, ahol lehetséges, a selyemtenyésztésbeli ügyesség gyakorlati elsajátítását;*
- a „vidékben” szokásosabb házi ipari foglalkozásokat.

Végezetül annak érdekében, „hogyan a mezei gazdaság, gyümölcsfatermesztés, szőlő- és komlómivelés, dohánytermesztés, méhészet és selyemtenyésztés egészen gyakorlati úton és biztos sikerrel taníthatassék a képződékben” –, a miniszter felszólítja az Igazgatói Tanácsot: „tegyen jelentést arról, miképpen lehetne, ott, ahol még nincs, legalább 2-5 hold terjedelmű mezei gazdaságnak, ezen felül 1-2 hold kertnek való tért szerezni, s azt a közönséges gazdasági eszközökkel, és egy pár fejős tehénnel – mely egyuttal igavonóul is szolgálna, méhessel és esetleg selyemtermelő helyiséggel felszerelni?”

A rendelet tavaszi foganatosítása érdekében „a kimerítő jelentéseket” Trefort Ágoston február 10-ig kérte.

KERTEK A SZÁZADFORDULÓN

A miniszteri rendeletekkel, állami segélyekkel, a települések tanácsai, bivataltai, egyletei, gazdasági egységek adományai, támogatásai révén teremtődtek meg az életre nevelés kívánalmával a praktikus, gyakorlati ismeretekre cselekvéssel felkészítő, igen sok funkciójú iskolakertek. A miniszteri rendeletben megfogalmazottak igen különböző módon valósultak meg az iskolákban.

Az iskolakertek nagysága, színvonala, felszerelése a legteljesebb mértékben a helyi sajátosságoktól függött:

- eredendően a földrajzi viszonyoktól, a település hagyományos termelői tevékenységétől,
- ugyanakkor döntően befolyásolta a kertek milyenségét az iskola jellege, az iskola adottságai, a fenntartó hozzáállása, a társadalmi környezet segítőkészsége.

Kutatásom Győr és Sopron vármegyei elemi, polgári iskolái és tanítóképezdeire terjedt ki, *különös tekintettel a két nagy múltú iskolavárosra*. A ma már egy megye földrajzi, éghajlati viszonyairól, a termőföld minőségéről köztudott, hogy mezőgazdasági termelésre kiválóan alkalmas. A lakosság túlnyomó többsége mezőgazdasággal foglalkozott. Sopron közismert volt szőlészetéről, faiskoláiról, de hasonlóan jelesek voltak a Győr környéki baráti, écsi, tényői szőlészetek, amelyek jórészt a

Pannonhalmi főapátság és a Csornai prépostság tulajdonai voltak. Vizsgálódásaim során az is egyértelművé vált, hogy *a népoktatási törvény megvalósítása az elemi kisiskolák körében volt a leglassúbb*, így az elemi iskolákban a gyakorlati mezőgazdasági munkavégzés a tanító kertjében, a községi faiskolákban vagy mintakertekben történt.

Így volt ez Győrben is. Az 1868 decemberében elfogadott népoktatási törvény értelmében az 1869/70-es, tehát a törvényt követő első tanévben dr. Zalka János megyés püspök tervei alapján teljes mértékben a törvény szellemében folyt az oktatás. A győri tanítóképzés 81. évében megindult a három éves tanítóképzés, a gyakorlóiskola a belvárosi hat osztályú elemi iskola lett, s *a gazdasági és kertészeti oktatás céljaira a győri gazdasági mintakertek használatát eszközölte ki a megyés püspök Révfaluban*. Mivel a tanítóképző épületei mellett 1-2 hold gazdasági terület a belvárosban nem állt rendelkezésre, ezért *a kertészeti oktatás évtizedeken át Révfaluban*, Pléva Imre kertjében folyt. Pléva Imre később, de mindvégig mint világi óraadó tanár, több mint két évtizeden át heti 2 órában tanította a kertészetet. A *kertészeti oktatás* anyaga a gyümölcsfa szaporítása, nemesítése, majd a 80-as évek közepétől a méhtenyésztés gyakorlati ismertetése volt. Ez utóbbi szintén Révfaluban, Lang Ignác méhtelegén valósult meg.

A tanítóképezde évenként megjelenő értesítőjének borítóján 1891-től a díszítő motívum: méhkas. A méhkas-szimbólum választását nem a képző méhészeti gyakorlati tevékenysége indukálta, ugyanis a győri képzőben nem volt könnyű dolga dr. Karácson Imre neves orientalista, képezdei igazgatónak, amikor kézhez kapta Kovács Antal méhészeti felügyelő 1897. március 20-án kelt levelét, melyben a tekintetes igazgató urat arra kéri, hogy *„szíveskedjék a vezetése alatt álló tanítóképezde méhészetéről, sürgős jelentéssel végezt az alábbi kérdésekre válaszolni*.

1. *Hány méhcsaládja van a tanítóképezdének*
 - a) *mozgó szerkezetű kaptárókban*
 - b) *közönséges köpükben?*
2. *Van-e méhese?*
3. *Külön, vagy más szaktárggyal együtt lesz-e tanítva a méhtenyésztés, mikor, és mennyi idő fordítatik tanítására?*
4. *A tanítás vezérfonalául melyik szakkönyv szolgál?*
5. *Ki tanítja az elméletet és ki tanítja a gyakorlatot?*
6. *A múlt év folyamán a kerületi vándortanító tartott-e intézeténél előadást?”*

A körlevélre az értesítőben talált feljegyzések alapján dr. Karácson Imre igazgató az alábbiakat válaszolhatta: Az intézetnek nincs méhese; a tanítójelöltek más tárggyal együtt tanulják a méhtenyésztést; a Szauter és Bokor: Gazdaságtan könyvét használják; az előző tanévben április 22-én és 23-án Abaffi Lajos méhészeti vándortanító gyakorlati előadását hallgatták meg az intézeti növendékek; a méhtenyésztés gyakorlati ismertetése több mint 2 évtizede Lang Ignác úr méhtelegén történik

Révfaluban, 1891-től vándorméhészek, 1894-től méhészeti vándortanítók előadásában.

Sokkal inkább jelképezhette a *mébkas a borítón* azt a gyakorlati tevékenységet, ami a növendékek nevelésére irányult, mert „*ki ne ismerné a szorgalmas méhek, melyek az édes mézet gyűjtik s a viaszt készítik?*” Ezzel a mondattal kezdődött a 20-as évek elemi iskolai tankönyvében a méhtenyésztés téma. Gyakori igéi a képzésnek is: az ismer, gyűjt, készít, s állandó jelzője a diáknak, a jóra való embernek a szorgalmas. A folytatás a tankönyvben a következő: „A méhek szeretik a társas életet. Minden méhkas egy-egy méhállamnak tekinthető.” Valószínű, hogy a méhkas annak a magára talált magyar nemzet szorgalmas tevékenységének a jelképe is, melynek gyümölcse a századfordulóra szépen díszlett.

SELYEMHÁZ, ELŐKERT, KÜLSŐKERT

Az 1858-tól működő *soproni evangélikus tanítóképző* igazgatója, *Kapi Gyula* viszont igen gazdag intézeti iskolakerti feltételekről, fejlődésről tudott számot adni 1882 és 1905 közötti igazgatói tevékenysége idejéből. Már az intézet alapításakor az intézet kertjében „selyemtenyésztéshez megkívántató helyiség” is volt, az ún. selyemház. A kertre és kerti munkákra a „kertnök-növendék” ügyelt fel, s a „selyemnök” és segítse pedig a selymeszeti eljárásokra. A kert közvetlen szomszédságában volt ugyanis a városi szedertelep, amelyet az intézet szabadon használhatott.

Az épülettel kapcsolatos kert egy része veteményes és gyümölcsös, ezen kívül „van benne faiskola, szőlőiskola, méhes és üvegház; hátsó részében a gymnastikai tér fákkal körülárnyékolva, s egy külön épülettel, mely a kertfelügyelőnek szolgál lakásul, s a gymnastikai eszközöknek raktárul. *Ez az iskolakert vált az intézmény belső kertjévé*, mivel a századfordulón a gazdasági oktatás céljaira – a növendékek munkára, ízlésre, gyakorlatiasságra, virágkultuszra nevelése céljából – Sopron szabad királyi város az intézménynek adományozott a város északnyugati végén, az intézettől mintegy 15 percrenyire 1 kat. hold és 1466 négyszögölnyi terület, az ún. *külső kertet*. A belső kert egy része így fokozatosan parkká változott, amelyet az ifjúság sportköri tréningjére, s a bentlakó növendékek üdülésére használtak. A méhes továbbra is a belső kertben maradt. 1904-ben 5 méhcsaládot tartottak, s a magyar királyi földművelésügyi minisztérium megbízásából havonként egyszer Bázler Béla szombathelyi méhészeti felügyelő által tartott méhészeti előadásokon vettek részt a növendékek, „bár a soproni természeti körülmények a méhészet szempontjából feltehetően kedvezőtlenek” – jegyezte fel az intézet igazgatója.

A „külső kert” építését, kialakítását igen sokan támogatták. A földművelésügyi minisztérium gyümölcsészeti szakosztálya nagyszabású mintaszerű tervet készített az iskolakertek számára, s a tavasz elején „a különféle állami faiskolák, földműves iskolák és gazdasági tanintézetek által egymást küldöztette a sok csemetét”. Az alábbi 10 nagy szállítmány érkezett a soproni evangélikus tanítóképzőbe:

A *kolozsvári* gazdasági tanintézet kertjéből 475 darab díszfa és cserje érkezett. A *magyaróvári* gazdasági akadémia kerjéből 161 db díszfa s cserje, túlevelű 44 és gyümölcsfa. A *tarcali* áll. faiskolából 400 db gyümölcsfa-csemete. A *budaörsi* áll. faiskolából 1070 db vadcsemete. A *lugosi* áll. faiskolából 25 db díszfenyő. Az *adai* áll. földműves-iskolából 200 db díszcserje. Az *ungvári* áll. faiskolából 1000 db fűzdugvány. A *temes-rékási* kir. erdőgondnokságtól 1500 db szederfa-csemete. A *pápai* áll. földműves iskolától 475 db díszfa és cserje. Összesen tehát 5451 db fa, csemete, dugvány érkezett.

A legnagyobb munkát a „külsőkert” kialakítása jelentette, de Sopronban szép számmal akadt *önzetlen segítője* az iskolának. A kert területét Schreiner Jenő, a soproni pusztá bérelője szántatta fel szívességből. A fölmérést Kincses Elemér városi mérnök eszközölte, a terület lejtmeretezését és az utak kijelölését pedig Bendl Adolf győr-sopron-ebenfurti vasúti mérnök úr teljesítette, szintén szívességből. Ezután következett a kert bekerítése, amely már az ősz folyamán megtörtént. A bekerítésre a Sopron szab. kir. város által adományozott tölgyfa-oszlopok szolgáltak. Blaschek János városi kertész a kert berendezésénél segített, Violin Angelo nyugalmazott őrnagy „csupa kedvtelésből és jóindulatból” a tavaszi hónapokban naphosszat a kertben tartózkodott, irányította és ellenőrizte a díjazott kert munkások, s a tanulók munkáját. A fák, bokrok ültetésénél maga is „megfogta a dolog végét”.

Vajon mit tennének ma a jóra való polgárok, s mit az iskola Violin őrnagy irányító, ellenőrző tevékenysége láttán?

Mindenesetre az eredmény elismerésre méltó. Az 1904/905-ös tanév végén: *„A kertet hosszában végig szelő főút azt két főrésze osztja, u. m. a gyümölcsösre és a veteményes kertre (konyhakertre s faiskolára). A főúttól bal felől eső gyümölcsöskerti rész közepébe ékelődik a díszkert (park), csinos kerti házikkal, melynek belső, elzárható része szertárul, nyitott előrésze pedig kellemes időzőbelyül szolgál.*

A parkkal szemben, a konyhakertet a faiskolától elválasztja a közbe ékelődő botanikus-kert. A gyümölcsös mindkét része be van ültetve jobbnál-jobb gyümölcsfajokkal, valamint a díszkert is különféle díszcserjékkel és fákkal. A gyümölcsös egyik sarkában jól felrigolozott földben szép tábla fűztelepet is létesítettünk. A kaputól jobbra eső résznek egyik fele, a botanikus kertig, a 8 táblára osztott faiskola, melynek egyrésze már be van ültetve csemetékkel.

A botanikus-kerten túl van a konyhakert, mely 4 táblára oszlik. Ezek közül 3 tábla rendes forgóba van osztva, a negyedik pedig évelő konyhakerti növények termesztésére szolgál. A botanikus-kert mellett, az oldalbejárattól jobbra balra van még a gazdasági rész, négyes forgóban, a főbb culturnövények, a fontosabb gazdasági gyomnövények s mérges növények bemutatására.”

S álljon itt az iskola előtt álló előkert pontos leírása is: Az épület – Deák-tér – rézsű közötti mély „előkertben” 15 x 13,5 m-es méretű virágoskertet ápolunk. Az épület fala mellett, merőlegesen az utcára, *bokorrózsa-ágyak*, mögöttük *lángvirág*

(*pblox*); az út melletti kőfalat *dús vadszőlő* fedi, alatta *sárga-liliomféle* és néhány *kardvirág* (*Gladiolus*). A nagy négyszögű ágyat utak, az utat *nószzirom* (*Iris*) szegélyezik. A *négyszög közepén nagy körágyasban salvia és piros verbéne*, négy kis sarokkörben virító petunia (hybr. Himmelröschen). Az úttal szemben „bokorfal”, amely a telekre való belátást elfödi, előtte sorban orgonabokrok, dáhliák, rózsák és *pblox-ok*.

A KERT AZ ÖRÖM, A TANULÁS SZÍNTERE

A 19. század utolsó negyedében két tanítónőképző is működött a mai megye területén. Sopronban az Orsolyiták 1863-tól, Győrben az állami tanítónőképző 1875-től fogadta a tanítónő-jelölteket. Mindkét intézmény Sopron és Győr belvárosában helyezkedett el, s mindegyik intézet szerves része volt a kert. A tanítónőképzők nevelési elve: a vallás, a haza és a családi tűzhely iránti rendíthetetlen, tevékeny szeretet kialakítása a növendékekben. *A kert a lányok nevelésében élettér: öröm, pihenés, szórakozás, tanulás, a gondos, felelősségteljes tevékenység színtere.*

Nem véletlen, hogy a legkisebbek nevelésére *gyermekkertésznőket képeztek*. 1874-ben a soproni újság arról tudósított, hogy az Isteni Megváltóról nevezett szerzetesnővérek Gyermekkertésznőket képző intézet felállítását határozták el. A gyermekkertésznői tanfolyam „felkarolja az elméleti kiképzést úgy, mint a gyakorlati ügyességeket”, az első félév tárgyai között a *kisdedövönök élethivatására felkészítő tárgyat a következőképpen nevezték: „A gyermekkert pedagógiája kapcsolatban Fröbel kézi munkáival”.*

A győri Állami Tanítónőképzőben az intézeti kert nagysága az alakulástól változatlan, területe 5238 m², melyből 1995 m² díszkert; a másik, nagyobbik részén a konyhakertészet, a fatenyésztés és a szőlőművelés szolgálta az *oktatási célokat*, hogy a *növendékek „a kertészet mentül több szeméből szerezzenek tapasztalatot”.* Ezek a *tapasztalatok segítették a Növénytan tárgy gyakorlati szemléltetését*, melynek középpontjában a fontosabb gyümölcsfák, a szőlő, a konyhakerti növényeink, nevezetesebb gyógy- és mérges növényeink álltak; illetve a virágtalan növények közül különösen azok, amelyek *„gyakorlati használat, vagy rendszertani szempontból fontosabbak voltak”.*

A képzőben önálló tárgy keretében nem volt kertészet, a növendékek 1907-ig heti 2 órában az utolsó évfolyamon a gazdaságtan tárgy keretében szerezték meg a gyakorlati tapasztalataikat. A tantárgy alábbi tematikája igen gazdag praktikus ismeretről ad számot:

A háziasszony szerepe a családban és társadalomban. Az önképzés. A háziasszony, mint nevelőnő. Betegápolás. A háziasszony munkaköre a házi gazdaságban. A háztartási javak értéke, beszerzése és felhasználása. Háztartási költségvetés, könyvvitel. Vagyonszerzés és tőkeelhelyezés. A háztartási munka megosztása. Cseléd tartás. A lakás megválasztása, berendezése és tisztántartása. A konyha.

Az éléskamra, pince és padlás. A rubázkodási, a ruházati cikkek beszerzése és elbasználása. A mosás, mángorlás és vasalás. A szappan és keményítő. A világítás és világító anyagok. A fűtés és fűtőanyagok. Az élelmiszerek beszerzése és főlbasználása. A buszfélék. A zsir. A tej és tejtermékek. A tojás. A liszt. A főzelékfélék. A gyümölcs. A fűszerek, az italok. Az ételek elkészítéséről általában.

A kert berendezése. A kerti munka. A veteményezés. A kerti növények ápolása. A konyhakerti növények szaporítása. Kerti növények ellenségei. A gyümölcsös kert. A fenemesítés. A gyümölcsfa gondozása.

A baromfitartás. A tehenenyésztés. A selyemhernyótenyésztés. A méhtenyésztés.

A győri állami tanítónőképző „pedagógiai programja” az 1894-95. tanévben végzett tananyagának tanmenete heti 1 órában a kertészetet és heti 1 órában a háztartástant taglalta, külön tematikával, más-más tanárral.

A kertészet tematikája a következő volt:

Szeptember: Bevezetés

A kertészet tanításának célja a tanítóképzőben

A talaj keletkezése

A talaj tulajdonságai. A talajnemek

Október: A növények táplálkozása, ebből kifolyólag a talaj javítása

A talaj megművelése

A nevelés eszközei és módja

November: Tárgyázás. Trágyakezelés

Melegágykészítés. A vetés előkészületei, módja és ideje

A növények ápolása a vetés után

Kerti növények ellenségeiről

December: Méhészet, a méhek fajai, nemei

Sejtek. Méhek. Kasok. A méhek ápolása télen

Méhek ápolása tavasztól – télig

Január: Selyemhernyótenyésztés. Selyemhernyó pete beszerzése

A pete boncztana. A pete kiköltése. A selyemhernyó boncztana és ezzel kapcsolatban annak ésszerű ápolása

A begubózás körüli eljárás

Február: A gubók megfojtása. A gubók értékesítése

Az eperfának tenyésztési módja. Szőlőművelés

Március: Gyümölcsös. A fa nemesítése

A gyümölcsfa gondozása

Áprilistól: Ismétlés

A növendékek figyelemmel kísérték a kerti munkát, azokban ténylegesen részt vettek, s e munkálatokról „kerti naplót” vezettek. Thuránszky Háztartástan című

könyvét használták, kiegészítve a szükséges magyarázatokkal, melyet Csanády Béla tanított.

Hol és hogyan sajátíthatták el a fenti tartalmakat a növendékek? Részben a kertben, részben az intézet konyhájában, ahogy Pataky Irma igazgatónő erről beszámolt: „A kertészeti anyag magyarázata a kertben történt, ahol a növendékek a kertész utbaigazítása mellett szerdán és szombaton délután a rendes kert munkálatokban is résztvettek. A *főzésben való gyakorlás* végett a IV. osztály két-két növendéke, bejárók és benlakók egyaránt, *vasárnaponként* délelőtt a konyhába járt, és az ebéd-készítésnél segítkezett.”

* * *

Az 1905-ös népiskolai tantervet a miniszteri rendeletek sokasága követi azzal a céllal, hogy a tanítónőképzőkben erősödjön a gyakorlati irányú képzés.

Az 1906. június 26-án kelt 7798. számú gyakorlati kiképzés tárgyában kiadott miniszteri rendelet az új tantárgy, a „*Kertészeti-, gazdasági- és háztartási gyakorlatok keretében a kertészeti gyakorlatok mellett elrendelte a tejgazdaság, a baromfityenyésztés gyakorlati színtereinek megteremtését, a főzőiskola felállítását.* Ez utóbbiakra a baromfityenyésztés keretében került sor egy rövid ideig, ui. a Földművelésügyi Miniszterterület csirkekeltesítő gépek kiosztásával bízta meg a Baromfityenyésztők Országos Egyesületét.

Az előírt háztartási munkák közül – Karsay Jolán igazgatónő beszámolója alapján – a kívánalmaknak az intézet *a kertészeti és főzési gyakorlatok során tudott eleget tenni* a növendékek az órarendben kitűzött óramennyiségben, az intézeti kert konyhakerti részében a kertész utasítása alapján és a szaktanítónő felügyelete mellett, a konyhakerti vetemények művelése körül végeztek tavasszal és ősszel gyakorlatokat. Jelen voltak korán tavasszal a melegágy készítésénél is. A konyhában négyes-hatos csoportokban a növendékek összesen 20 ebédet készítettek, minden hallgatóra kétszer került sor. *A növendékek az ebédhez szükséges anyagot maguk vásárolták meg. A tantervben előírt módoszatok szerint 2 K költségből kellett az ebédeket előállítani, melyek 4 személyre szóltak és 2 vagy 3 fogásból álltak.* Tájékozásul álljon itt néhány ebéd étlapja 1908-ból:

- I. Húsleves, marhahús tarhonyával és paradicsommártással, forgács fánk.
- II. Gulyásleves, töltött káposzta.
- III. Zöldségleves, borjúpörkölt rizzsel, mákos tészta.
- IV. Burgonyaleves, hagymás szelet babfőzelékkel, barátfüle.

Az 1920-as években kiteljesedő gyakorlati, természetközeli életfeladatok megoldását a képzőben alapvetően a jó felszerelt konyha, de legfőképpen a természet egy *darábja, a kert szolgálta: Berényi Irén* igazgatónő nem kis büszkeséggel vethette papírra 1928-ban az alábbiakat: „*Kertünk sok gyönyörűséget nyújt mindenkinek, aki intézetünkben megfordul, és kedves pihenőhelye az intézet lakóinak. A kert első része lombos fáival, egy-egy fenyőcsoportjával és gondozott virágágyaival park-*

szerű, hátsó része gyümölcsfákkal szegélyezett veteményes kert. Itt végzik a növendékek kertészeti gyakorlataikat is. Ebben a részben egy kis méhesünk is van, a méheknek alkalmas virágokkal.

A kertben egy négyszög alakú üres térség a játszótér céljait szolgálja. A tavaszi és a nyári hónapokban a tornaórák egy része is itt folyik le. A kertet az intézet kertésze, Steiner Gyula szakaltiszt tartja rendben, a méhest is ő gondozza.”

A növendékek oly mértékben vettek részt a kerti gyakorlatokban, amennyit az idő megengedett, s oly munkákban, amelyek a tapasztalatszerzést szolgálták. A kert ápolása, gondozása nem lehetett az iskola feladata a heti 1 órával. A kerti munkákat a kertész, illetve a nehezebb fizikai munkát napszámosok végezték.

Annak a kérdésnek a megválaszolására, hogyan sikerült a tantervben megfogalmazott gyakorlati tapasztalatszerzést a rendkívül széles körű ismereteket felölelő tevékenységterületekről biztosítani, tanúskodjon az 1931/32. tanév kirándulási terve. A 29 tanulmányi kirándulás több mint fele közvetlenül szolgálta a gyakorlati ismeretek bővítését, a tapasztalatszerzést.

A győri Állami Tanítónőképző Intézet kirándulási terve

Sz.	A kirándulás ideje	Oszt.	A kirándulás helye és célja	Vezető tanár
	1931. IX. 16.	III.	Gyógynövénygyűjtés a Dunatöltésen	Dr. Tompa
	IX. 29.	III.	A Sághegy	Dr. Tompa
	X. 1.	II.	Rómer Flóris-múzeum	Jankó
	X. 7.	III.	Mezőgazdasági gépek megtekintése	Dr. Tompa
	X. 8.	II.	Növénytani kirándulás a Dunatöltésen	Dr. Tompa
	X. 8.	V.	Hédervár	Jankó
	X. 21.	III-V.	A Győri Képzőművészeti Társulat képkiallításának megtekintése	Révész Gy.
	X. 22.	IV.	Földrajzi séta: Bel-, Nádor-, Újváros, Sziget	Jankó
	X. 24.	V.	A mákosdülői elemi iskola meglátogatása	Barcsai
	XII. 2.	IV.	A tejközpont megtekintése	Dr. Tompa
	XII. 3.	III.	A Relle-malom megtekintése	Dr. Tompa
	XII. 10.	IV-V.	Nagy Zsigmond festőművész képkiallításának megtekintése	Révész Gy.
	1932. I. 27.	IV.	Sertéshízlaló megtekintése	Dr. Tompa
	I. 30.	V.	Várm. törvényhatósági közgyűlés	Jankó
	IV. 10.	V.	A Napközi otthon látogatása, Aggok háza, népkonyha	Békéssyné
	IV. 16.	V.	Ág. h. ev. iskola	Barcsai
	IV. hó	IV-V.	Mentőtanfolyam Dr. Bakonyi I. mentőorvos előadása	Révész
	IV. 27.	I.	Fiatalkorúak bírósági tárgyalása	Jankó
	IV. 30.	I-V.	Sümege (autóbuszon)	Jankó
	V. 1.	IV.	Budapest (filléres gyorssal)	Révész
	V. 11.	II.	A győri parkok virágkertesze	Dr. Tompa
	V. 14.	III.	A régi parkok történeti emlékei	Jankó
	V. 18.	I.	Kiskút. Földrajzi kirándulás	Jankó
	V. 19.	I-V.	A pinnnyédi erdő	Békéssyné
	V. 23.	I.	Bolgárkertészet	Dr. Tompa
	V. 24.	I.	Az újtemető síremlékei közzétani szempontból	Dr. Tompa

Sz.	A kirándulás ideje	Oszt.	A kirándulás helye és célja	Vezető tanár
	V. 31.	IV.	Révfa, Pataháza	Jankó
	VI. 2.	II-III.	Természetrajzi kirándulás a mezőre	Békéssyné
	VII. 2.	Végzők	Tatatóváros	Josipovichné

A századforduló legjobban felszerelt, s talán a legszebb iskolakertjével a *Soproni Szent-Orsolya-rendi Tan- és Nevelő Intézet* polgári és elemi *Tanítóképzője* rendelkezett. Az intézet Sopron belvárosában, „*hogyan helyhiány miatt törekvéseiben gátolva ne legyen*”, 1894-ben 32 000 forint-on megvásárolta a Pettschacher-féle házat, a következő évben a régi iskolaház és ezen épület közt *fekvő bástyát*, amelynek beszerzése s kertté való átalakítása 12 000 forint-ba került. A kert befásítására szükséges fákat és cserjéket nagyobb részt Sopron sz. kir. város közönsége és Ruzs Kálmán röjtöki főerdész adományozta.

1910-ben az iskolakert a következőképpen díszlett: Az épületegyüttes három udvart zárt körül, közülük egy 244 m² területű játszótérül szolgált, a 160 négyszögölű kertben töltötték a jelölték az óráközi szüneteket. A régi Sopron belvárosát körülövező egykori bástyán épült kert éppen *az első emelet magasságában volt, az épület tetőterét pihenésre, szórakozásra tették alkalmassá*. Az iskolaépület első és második emeleti udvarán a növendékek a díszcserje, a virág és pázsit ápolását végezték, a lapos háztetőn létesített virágos kertben pedig a konyhakerti teendőket is megismerték. Ősszel a virágok, a konyhakerti növények kiszedésében, a káposzta és paprika eltevésében segítettek. *Az internátus kertjében* pedig fürdőmedence volt. Maga az intézet és az internátus helyiségei két épülettömbben voltak, amelyek összefüggő épületként funkcionálnak egy folyosóösszekötéssel.

Mennyi gondoskodásról, életszeretetről tanúskodik az intézet alábbi feljegyzése! A növendékek bármerre tekintenek, *„mindenütt a kert üde zöldje és virágainak színpompája üdíti fel a tanulásban kifáradt szemüket. Az ajtón kilépve, a fenyők balzsamos illata árad feléjük. Szép időben iskolán kívüli idejük javarészt a kertben és udvaron töltik tanulással, kézimunkával vagy szórakozással.*”

A gazdasági célokra az iskolát fenntartó rend az intézettől mintegy 10 percnyi távolságra 3 hold terjedelmű szőlőt, gyümölcsöst és veteményes kertet rendezett be. Itt kapott elhelyezést az intézet majorsága, tehenésze, sertés- és baromfiállománya. A jelölték 8-10 fős csoportokban a *gazdaságtan tanára* és az *intézeti kertész* vezetésével ebben a kertben végezték a gazdasági gyakorlatot. *„Nagy szorgalommal gyűjtötték össze a virágmagvakat, résztvettek a növények betelepítésében, télen át szalmatakarót készítettek a melegágy fedésére, majd segédkeztek a melegágy gondozásában. A növendékek szorgos kezét dicsérik a kert virágos ágyai és pázsitjai.*”

Az intézet 1910/11-ben a következő felszereléssel rendelkezett a kertészeti ismeretek tanításához:

Kerti szerszámok

Zsebkes kertészkezdők részére,		Szemző, oltó kés	4 drb.
Venyige-metsző ollóval	1 drb.	Gyomláló villa	2 drb.
Venyige- és fametsző-olló	3 drb.	Ág-fűrész, póznára illeszthető	1 drb.
Hernyőszedő-olló	1 drb.	Ág-fűrész 1 csavarral	3 drb.
Pázsitnyíró-olló	1 drb.	Kapa	12 drb.
Galymetsző sövény-olló	2 drb.	Kis kapa	6 drb.
Hosszúnyelű fanyeső-olló	1 drb.	Hőmérő melegágy részére	1 drb.
Villás kapa	1 drb.	Hernyőzólámpa	1 drb.
Irtó kapa	3 drb.	Pázsitzegélyszelő	1 drb.
Ásó	8 drb.	Amerikai gyepnyírógép	1 drb.
Vas-gereblye	8 drb.	Öntözőkanna	22 drb.
Fa-gereblye	3 drb.	Öntözőkanna – melegágy részére	1 drb.
Földlapát	2 drb.	Virágfecskendő	1 drb.
Ültetősúró vasheggyel	2 drb.	Virágpermetező	1 drb.
Palántaszedő	4 drb.	Tömlőmotolakocsi	
Fűsarló	4 drb.	Kerti fecskendőkocsi	
Fakéreg-tisztító	1 drb.	Egyszerű fecskendőcsövek	
Faseb-tisztító	1 drb.	Kötözőháncs	
Fakéregkefe fekete drótból	1 drb.	Kókuszrost kötelék	
Üvegház ablakra 94 x 36 cm, jelzőtáblák, kerti sorjelző			

Gyümölcs-minták

Ananas reinette	Téli fehér Kalvil-alma
Asztrakani piros alma	Török-Bálint-alma
Bismark-alma	Tükör-alma
Daru-alma	Világ dicsősége
Pusztai sárga alma	Pisztráng-körte

Talajnemek

Hana-, láp-, lomb-, melegágy-, komposzt-, fa-, tőzeg-, gyepföld; agyag és szaporításra való homok.

Falítáblák

Gazdasági fali képek (méhészet, selyemhernyó-, házi szárnyasok, gyümölcsfa-alakok), 4 drb.

Fr. Lukás-féle fali képek: A gyümölcsfa-nemesítés különböző nemei, 2 drb.

Gönczy, Jäger és Hoffmann: A mezei gazdaságra nézve hasznos és kártékony állatok, 6 drb.

Dr. Raschke-féle fali képek. Mérges, kétes és ehető gombák, 2 drb.

A 30-as években az Orsolya-rend a gazdasági-háztartási szaktanfolyamokból érett-segít adó mezőgazdasági szakközépiskolát hozott létre. Az intézet tangazdasága 26,5 kat. holdon működött a következő bontásban:

20 kat. hold szántóföld,

3 kat. hold szőlő, gyümölcsös,

1,5 kat. hold baromfitelep, kifutó és belsőség,

1 kat. hold bolgárkertészet,

1 kat. hold terület a „Minta Otthon” zöldséges- és díszkertje.

A „Minta Otthon” kertjét házi zöldséges kertnek használták vetésforgó sze-

rint. A növendékek itt mindent maguk végeztek. Megtanulták megtermelni egy család egész évi teljes zöldségszükségletét. A ház pincéjében champignon-kultúra volt.

* * *

Összefoglalásként ismerjünk meg néhány példát abból a tankönyvből, amelyet Kapi Gyula és Papp József, a soproni evangélikus tanítóképző igazgatói készítettek az 1467/1925. sz. VKM-rendelettel kiadott új tanterv alapján az elemi népiskola V-VI. osztálya, valamint a továbbképző iskola számára. A könyvet Kapi Béla püspök és Papp József tanítóképző intézeti igazgató szerkesztették.

A 452 oldalas mű az egyetlen könyve volt a fent említett korosztálynak. Benne található az egyháztörténet, a földrajz, a történelem, a természetrajz-gazdaságtan-háztartásban, a természettan-vegytan, az egészségügy, a helyesírás és magyarázatok tantárgyak, tantárgycsoportok tananyaga. A természetrajz-gazdaságtan-háztartástan és a természettan-vegytan tantárgycsoportok számára két variációt tartalmaz a könyv.

Hány tanítvány jártas a zöldséges kert kialakításában? Az ezzel kapcsolatos információkat összesen 39 sorban közli a tankönyv. Ebből 14 sorban a következő ismeretek birtokába juthatunk: *„Célszerű a zöldséges kertet négy szakaszra osztani. Három szakaszban évenként felváltva termelhetjük a következő fajtákat: első évben friss trágyába kerülnek a széles levelűek, ú. m. a káposzta, a kel, a karalábé, saláta, zeller, laboda (spenót); a második évben ugyanezen szakaszba vetetők: a sárgarépa, kerekrepa, retek, petrezselyem, uborka, dinnye, a különféle bagymafajok és a burgonya; a harmadik évben ugyanezen szakaszba kerülnek a hüvelyes vetemények: a borsó, bab. A negyedik táblát olyan fajok számára hagyjuk fenn, melyek több éven át ott maradnak; ilyen évelők: a sóska, a rebarbara, az angol spenót és a torma. Ugyanitt készítsünk melegágyat a plántálandó fajok számára.”*

Mennyi praktikus ismeretet szerezhettek például a fűszerek tanulmányozása során? *„A fűszerek, ha mérsékelten élünk velük, jótékony hatással vannak szervezetünkre, de nagy mennyiségben ártalmasok. Izgatólag hatnak és gyulladást idézhetnek elő.*

A fűszerek hatása a bennük levő illanó olajtól van, mely a gyomor és a bél emésztő munkáját növeli, szaglásunkra is kellemesen hat, de fokozza az idegességet is. Gyengeidegzettű ember tartózkodjék a nagyon fűszeres ételektől.”

A nálunk gyakrabban használt külföldi fűszerek közül a következőket ismertették származási helyükkel együtt: babérlevél, fahéj, sáfrány, bors, szegfűszeg, szerecsendióvirág, gyömbér, vanília, szegfűbors, paprika.

Az iskolakert elődjét faiskolának nevezték. A faiskolát három fő rész alkotta: a szaporító-, az ápoló- és a nevelő-iskola.

A szaporító iskolában történt a magvetés, dugványozás, bujtás, töelosztás és egyéb szaporítási művelet. A szaporító iskolából az ápoló-iskolába kerültek a csemeték. A

nevelő-iskola tette ki a faiskola legnagyobb részét. A nevelő-iskolában történt a fák nemesítése vagy oltása. A két-három éves vad fácskába nemes fa rügyét vagy gallyát oltották be.

Mit szeretnénk mi is megtanítani? Amit minden embernek tudnia kell: „Minden foglalkozás sikeres üzésének első feltétele az, hogy ki ki tudja foglalkozásának minden csinját-binját. A gazdának nem elegendő az, hogy tudja, mikép kell az ekeszarvát fogni, az ásóval, kapával bánni, vagy állatokat nevelni. Szükséges az is, hogy ismerje földjét, földjének minden tulajdonságát, előnyeit és hiányait; ismerje vidékének időjárási viszonyait, különösen azt, hogy van-e ott elegendő esőzés? Továbbá, hogy minek van leginkább piaca? Van-e elég munkáserő? stb.”

Csakis ezek ismerete alapján határozhatja el magát. Aki mindezek számbavételét elmulasztja, aki gazdasága vezetésében nem követ bizonyos rendet, az jó gazda sohasem lehet.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Kapi Gyula, Papp József, Rozsondai Károly szerk.: *A Dunántúli Ág. H. Ev. Egyházkerület Soproni Tanítóképző Intézetének értesítői* 1893 és 1937 között.

A győri állami elemi tanítóképző intézet 1894-95. tanévben végzett tananyagának tanmenete.

Pataky Irma igazgató szerk.: *A Győri Állami Tanítónőképző értesítői* 1896-1900 között.

Karsay Jolán igazgató szerk.: *A Győri Magyar Királyi Állami Elemi Tanítónőképző értesítői* 1902 és 1918 között. Ua. Győr, 1929. Közli: Berényi Irén igazgató.

A Soproni Szent Orsolya-rendi Tan- és Nevelő Intézet – polgári és elemi – Tanítóképzőjének értesítői 1893-1938 között.

Értesítő a Győri Királyi Katolikus Tanítóképezdéről. Győr, 1981. Közli: Dr. Karácson Imre igazgató. Ua.: 1892 és 1899 között.

Fehér Ipoly szerk. (1874): *Győr megye és város egyetemes leírása.* Bp.

Kapi Gyula-Papp József szerk.: *Tankönyv az elemi népiskola V-VI. osztálya, valamint a továbbképző iskola számára.* Az 1467/1925. sz. VKM rendelettel kiadott új tanterv szerint.

Méhészeti felügyelő levele. Győr-Moson-Sopron megyei Levéltár 378/897. sz.

Trefort Ágoston miniszteri körlevele. Győr-Moson-Sopron megyei Levéltár.

KÖZLEMÉNYEK

EGY 800 ÉVES MODERN KÖNYV: AL-ZARNÚDZSÍ ÚTMUTATÓJA DIÁKOKNAK

KÉRI KATALIN

An 800 year-old modern book: al-Zarnuji 's instruction of the student. – *Recently the scope of research of universal history of education has been focusing more intensively to study pedagogical history of other continents as well. This perspective, which alloys the results of comparative educational science and various trends in cultural history, may contribute to a more refined understanding of the history of education shedding more light on intercultural relations as well. The Middle Ages gave birth to several works of art in pedagogy outside the European civilization, which, however, did influence the pedagogical mindset in Europe. The "Instruction of the Student – The Method of Learning", al-Zarnuji's guide for students written in the early 13th century, became well-known in Europe as well, is, for example, is such a book of significant influence. This paper introduces the main chapters and ideas presented in that book originally written in Arabic, sheds light to the Islamic concept of learning of that time, and highlights how the book was received in Europe (in the Western civilization). The medieval author focused on the quintessence of attaining a knowledge, methods of learning, the particular features of teachers' work, and selection of syllabus. His book is rich in topics and is a pleasure to read, contains plenty of poems and maxims, and generations read it over many centuries.*

BEVEZETÉS

Minden új kutatási módszer és forrás vizsgálatokba történő beemelése mellett is azt láthatjuk, hogy a neveléstörténet több évezredes történetének a feltárása még napjainkban is alapvetően pedagógiai tárgyú *írott* forrásokon nyugszik. Számtalan ilyen írásmű maradt ránk eredeti vagy másolt változatban, közöttük azonban csupán egy szűk csoportot alkotnak azok a könyvek, amelyek nem csak születésük idején, hanem későbbi évszázadokban, ráadásul megírásuk helyszínétől távoli területeken is ismertek és olvasottak voltak, és jelentős hatást gyakoroltak szerzőjük halála után évezredes távlatokban is.

A neveléstörténet európai (nyugati) művelőjeként pedig az érzékelhető, hogy különösen kevés ismerettel rendelkezünk azokról a régi (középkori) munkákról, amelyek nem a kontinens keresztény államaiban születtek. Más kultúrkörök nevelési tárgyú írásait, azok európai utóéletét, hatását számba venni éppen ezért érdekes és fontos feladat. Nem csupán új adatokat, érdekes ismereteket hoz az efféle munka, hanem határozottan állítható, hogy segít egy olyan, az egyetemes neveléstörténetről való gondolkodás szempontjából új, a korábbinál teljesebb kép kialakításában,

amely visszatükrözi a kultúrközi kapcsolatokat, felszínre hozza a vallásokon, népeken, földrajzi területeken és korokon is átívelő, összefonódó gondolati szálakat, és szakít azzal az idejétmúlt történelmi szemlélettel, melynek jellemzője volt, hogy a Nyugat önmaga megismerése céljából csupán önmagát tanulmányozza. *Eric Wolf* amerikai történész már az 1960-as években megfogalmazta, hogy az elemző történetírás „nem bontakozhat ki egyetlen kultúra, nemzet, egyetlen kulturális area, sőt egyetlen kontinens tanulmányozásából sem...”, és (*Alfred Kroeber, Ralph Linton* és más antropológusok iránymutatása alapján) globális kultúrtörténet-írás szükséges, hiszen „az emberi populációk a maguk kultúráit nem elszigetelten, hanem egymással kölcsönhatásban alakítják ki”. (*Wolf*, 1995. 9. o.)

A középkori és kora újkori Európa számos módon és formában kötődött a számúra nem csak hadi és gazdasági, de kulturális és tudományos értelemben is riválisnak tekinthető korabeli iszlámhoz. A kontinens déli-délnyugati, majd délkeleti részein területfoglalásaival is jelenlévő (különböző etnikumokhoz tartozó) muszlimok, a velük Európában, a tengeren és közel-keleti területeken harcoló európaiak, tágabb értelemben a Földközi-tenger medencéjének partvidékein élő népek folyamatosan szembesültek a sajátjukétól eltérő ismeretekkel és gondolkodásmóddal. A sok évszázadon át tartó folyamatos ellenségeskedés mellett azonban látványos, az élet különféle területeit érintő együttműködésekre is számtalan példát láthatunk. Így volt ez a tudományos élet, többek között a pedagógiai ismeretek esetében is. Ennek alátámasztásához, valamint a középkori iszlám tanulásról, nevelésről való felfogásának megismeréséhez kiváló példa al-Zarnúdzsí 13. század elején keletkezett, Európában is ismertté vált, diákoknak írt tanácsadó könyvecskéje, „*A diák nevelése – A tanulás módszerei*” című munkája. E mű főbb részeit és gondolatait mutatja be ez az írás.

NEVELÉSI KÉZIKÖNYVEK AZ ISZLÁMBAN

A 20. század elején *Duncan B. MacDonald* egyik művében azt írta, hogy kutatásai során nem talált egy olyan művet sem a középkori arab irodalomban, amely pedagógiai tárgyú lenne. Az iszlámmal foglalkozó tudós, *Totah*, ezt cáfolandó, 42 olyan értekezést gyűjtött össze berlini, kairói, párizsi könyvtárakban és a British Múzeumban, amelyek nevelési kérdésekkel foglalkozó muszlim művek. 1926-ban kiadott művében azt írta, hogy igenis, számos ilyen mű létezik, de szétszóródtak, újabb kori rendszeres összegyűjtésük nem történt meg, csak apránként, nehéz munkával lehet a nyomukra akadni. Az általa összegyűjtött művek nagyon széles időintervallumot ölelnek fel: a 9.-től a 18. századig tartó időszakban keletkeztek. *Totah* különösen kiemelte a 12-13. században született művek pedagógiai értékeit, utalva rá, hogy „mialatt az arab seregek véres háborúkat vívtak a keresztiesekkel a 12-13. században, tudósaik szorgalmasan dolgoztak a szakszerű neveléstudomány kifejtésén...”. (*Totah*, 1926. 67. o.)

A középkori muszlim nevelési irodalom darabjai nagyon gyakran diákoknak vagy tanároknak „címzett” művek: történetekkel alátámasztott példázatok, érdekesen megfogalmazott paradoxonok, közmondások és mives költemények népszerűsítették a tanulást, magát a bölcsességet. A könyvekben érintett főbb témák között gyakran szerepelt a nevelhetőség problémája, annak lehetőségei és korlátai, magának a tudásnak a mibenléte¹, a görög tudást is felhasználó lélekrész-leírások és erénytanok; mindemellett pedig a tanulás, tanítás és tanulás-segítés hétköznapi, gyakorlati kérdései. (*Khan*, 1944. 418-433. o.)

A szövegeket átnézve kitűnik a *rendkívüli műfaji sokszínűség*: levelek, tudományos értekezések, regények, szabálygyűjtemények, tanácsadó könyvek, maximák és közmondások kincsestára, intelmek és királytűkrök, parabolák és szimbolikus történetek, anekdoták, versek, rímes próza, enciklopédiák és tudományrendszertanok is találhatóak a források között. A tanulást, embertársaik szellemi gyarapodását segítő tudósok és tanárok számára jól érzékelhetően fontos volt, hogy gondolataik célba érjenek. Ezért a legváltozatosabb, legérdekesebb, a fiatal korosztály figyelmét is megragadó, a képes beszéd és a népi bölcselkedés eszközeivel is élő művek sokaságát készítették el.

Munkáikban a muszlim szerzők legtöbbször feltűntették, hogy egy-egy gondolat kitől vettek, és gyakran közöltek pontos szövegidézeteket is. Az „autentikus tudás” átadásának igénye az iszlám esetében az ő körükben ugyanis szükségessé tette annak folyamatos és nem lankadó feltűntetését (szóban és írásban is), hogy melyik gondolatot pontosan kitől lehet eredeztetni, és kik voltak annak megőrzői, áthagyományozói a tanítványi láncolatban. Ezt a gondolkodásmódot, a forrás eredetének megjelölését aztán gyakran más, nem muszlim (antik és középkori) szerzők művének felidézésénél is alkalmazták, teljesen „modern” módon, szinte a tudományosság mai elvárásainak megfelelően.

A KÖNYV SZERZŐJE: AL-ZARNÚDZSÍ



Burbán al-Dín Al-Zarnúdzsí (eredeti nevén al-Nu‘man Ibn Ibrahim) a 12. században az Oxus-parti Zarnúdzs² nevű városban született muszlim jogtudós volt, aki Khoraszán és Transzoxánia területén tevékenykedett. (*Kattan*, 1991. 29-30. o.) Számos kiváló sejk volt a tanára.³ Nézeteit tekintve a négy nagy szunni-

ta iskola közül a hanafita irányzathoz tartozott, mely ugyan iraki eredetű volt, de al-Zarnúdzsí korára már Kelet felé is elterjedt. *Abú Hanífa* imám jogi gondolkodásmódját számos követője, diákja hagyományozta tovább, gyűjtötték és rendszereztek,

magyarázták és tanították jogi példáit és érvelésének alapjait. Mindez az itt bemutatásra kerülő könyvből is kiténik, hiszen a szerző többször is utal a jogi iskola alapítójának szavaira, műveire.

Al-Zarnúdzsí halálának éve bizonytalan, 1223-ban vagy 1243-ban halt meg Buharában.⁴ Nevét a későbbi korok tanulói és tudósai számára a számos kiadást és fordítást megért pedagógiai tárgyú könyve tette halhatatlanná.

A KÖNYV TARTALMA

A KÖNYV CÉLKITŰZÉSE, RÉSZEI

Al-Zarnúdzsí saját bevallása szerint azért írta meg ezt, a tanulóknak hasznos tanácsokat nyújtó könyvecskét, „*A diák nevelése – A tanulás módszerei*” című, eredetileg arab nyelvű (*Ta'lim al-Muta'allim – Tariq at-Ta'allum* című) művet, mert sok olyan diákot ismert, akik ugyan hatalmas energiákat fordítottak a tanulásra, mégsem értek el igazi sikereket, mert nem voltak célravezetők a tanulási módszereik. Így fogalmazott: *„Mostanában sok diákot megfigyeltem, akik eredménytelenül fáradoztak épülésükön, anélkül, hogy hasznot és nyereséget húztak volna tudásukból, vagy – jöllehet a tudománnyal egyetértésben cselekedtek, külföldre is elmentek, mégis – kudarcot vallottak, mert híján voltak a megfelelő tanulási módszereknek, és elbanyagolták a tudomány elsajátításához szükséges körülményeket. Mindenki, aki az útról letér, elveszik, és nem ér el célkitűzéséhez, legyen bár célja szerény vagy dicső. Ezért szeretném elmagyarázni a tanulás módszereit, melyekről könyvekben olvastam vagy tanáraimtól, művelt és bölcs emberektől hallottam, abban a reményben, hogy azok az emberek, akik őszintén érdeklődnek művem iránt, kérni fogják majd megváltásomat és megszabadításomat az Utolsó Ítélet napján.”*⁵

Ez, a gyakorlati ötletek egész sorát felvonultató, az ötleteket témacsoportokba rendező mű tehát a szerző saját pedagógiai tapasztalatain alapul. Korabeli népszerűségének nyitja éppen ebben, a gyakorlatias, életszerű megközelítésben rejlik. Ez a szemléletmód tette hosszú életűvé ezt a kis munkát, hiszen – hasonlóan a világtörténelem különböző, ám a tanulást, az ismeretszerzést bizonyítottan segítő nevelési tárgyú műveihez –, évszázadokon keresztül hasznos kalauznak bizonyult a tudományokkal ismerkedő diákok számára.

Mai szemmel nézve a könyv sokszorosán véve érdekes, elemzésre méltó forrás. Rávilágít egyrészt a korabeli tanulási körülményekre, az akkori tanári munkára és diák-tevékenységekre. Hírt hoz a középkori pedagógiai elvárásokról, a tananyagról, a munkamódszerekről, a muszlim nevelésfilozófiáról. A szöveg spanyol fordítója, Olga Kattan szerint figyelemre méltó a szerző pszichológiai látásmódja is, az, ahogyan kifejti – számos példán, adomán, versidézetten keresztül –, hogy a tudatlanságból kivezető egyetlen út a tanulás.⁶ Ez pedig a szerző szerint egyrészt nem más, mint

állandó harc a felejtés és a memória között, másrészt olyan tevékenység, amely valójában egy folyamat: szakadatlan szorgalom és állhatatosság szükséges hozzá.

A mű pedagógiai jelentőségét az a mély, filozofikus hozzáállás is erősíti, mely szerint a tudás és a megszerzésére tett erőfeszítések univerzálisak, az emberiség valamennyi tagjának életében jelen vannak. Ám al-Zarnúdzsí – összhangban a Korán és a hadiszok tanításaival⁷ –, kifejtette azt is, hogy az igazi cél a másoknak továbbadható, magas szintű tudás keresése.

A kis könyvecske 13 fejezetre oszlik. Ezek közül néhány (például a 2., 7., 9. és 13.) tulajdonképpen alapvetően nem magával a tanulással foglalkozik, sokkal inkább az iszlám vallásos előírásairól, a muszlim hívő kötelezettségeiről szól. Más fejezetek leginkább a nevelési, ismeretszerzési kérdésekre összpontosítanak (például a 3., 6., 10. és 12. fejezet), illetve a gondolkodási műveletekről szólnak.

A TANANYAG

A tananyag tekintetében al-Zarnúdzsí figyelmének középpontjában a középkori iszlám két kiemelkedő tudományterülete: a vallásjog- és az orvostudomány állt.⁸ A jog, a törvény, a hagyományok ismerete szerinte minden ember számára alapvetően fontos, mert az élet minden pillanatában, valamennyi helyzetben ez szolgál eligazítással. Ezt tehát minden hívőnek ismernie kell. Az orvostudomány ehhez képest csak másodrangú, hiszen ennek ismeretanyagára szerinte csak akkor van szükség, ha valaki beteg. A jog tanulásával kapcsolatosan a szerző például az alábbi gondolatokat idézte Mohamed ben al-Hasszán Abú 'Abdallahtól:

„Kezddetek hozzá a jogtudomány tanulmányozásához, mivel ennek ismerete vezet leginkább az ájtatossághoz és istenfélelemhez, és ez a legcélravezetőbb út.

Ez a jelzés, amely jó útra vezet; ez az erőd, mely minden viszontagságtól megvédi az embert. Az ájtatos embernek, aki megismerkedett a joggal, több hatalma van a Sátán felett, mint ezer hívő hétköznapi embernek.”⁹

Továbbá ezt írta, utalva Abú Hanífa gondolataira is: *„Úgy mondják, hogy al-Shafi'í azt mondta, hogy a tudománynak valójában két ága van: a jogtudomány, amelyet vallásos vonatkozásban kell szemlélni (adzsán) és az orvostudomány, amelyet az emberi testekkel összefüggésben kell nézni (abdán); valamennyi további tanulmány csak egy módszer a közönség figyelmének felkeltésére. (...) Az al-fiqh (a jogtudomány) a legmagasabb szintű tudás tudománya.”¹⁰*

A MEGFELELŐ TANÁR KIVÁLASZTÁSA

A kötet gazdag tematikájából jól kiemelhető néhány, részletesebben is kifejtett pedagógiai kérdés. Az egyik ilyen annak a taglalása, hogy miként kell kiválasztani a megfelelő tanulási környezetet és tanárt a sikeres ismeretszerzéshez. A középkorban az iszlám világában – hasonlóan a nyugati peregrinációkhoz –, a diákok na-

gyon sokat vándoroltak, hogy magasabb szintű tudást szerezzenek, hogy egy-egy nagy múltú oktatási központban, hírneves tanárnál ismerkedjenek meg a tudományokkal. Hasonlóan kora más szerzőihez¹¹, al-Zarnúdzsí is buzdította a tanulni vágyókat a földrajzi távolságok legyőzésére, az utazásra. Szerinte azonban mielőtt valaki útra kell, nagyon körültekintően kell érdeklődni, hogy hová, kihez is menjen tanulni. Kiemelten fontosnak tartotta, hogy istenfélő, a hagyományokat tisztelő legyen a tanár. Ezt írta erről: *„Ami a tanító kiválasztását illeti, igen fontos kiválasztani a legtudósabbat, a legjámborabbat és a legelőrehaladottabb korút. Így, kellőképpen meggondolva választotta ki Abú Hanifa is a tanárát, Hammad b. abi Szulajmánt, ezt mondván: »Tiszteletreméltónak tűnt, komoly arckifejezéssel, jóindulatú és türelmes volt.« Ezt is hozzátette: »Szilárd földre kerültem Hammad b. abi Szulejmánnak köszönhetően és növekedtem. «”*¹²

Al-Zarnúdzsí fontosnak tartotta, hogy a diák, aki lakóhelyétől távolra utazik tudása gyarapítása érdekében, ne futkosson egyik tanártól a másikig, inkább egy ideig csak csendes szemlélődjön, kérjen másoktól tanácsot, meditáljon, ne kötelezze el magát egyetlen tanár mellett sem. *„Szükséges tehat az, hogy minden ügyben tanácsokat kérjünk. A Mindenható Isten úgy küldte el Prófétáját is, hogy kérjen tanácsokat mindenféle dolgról. Jóllehet, a világon senki nem volt értelmesebb, mint Mohamed, az rendeltetett számára, hogy tanácskozzon másokkal. Ezért kért tanácsokat a barátaitól mindenféle ügyben, beleértve még az otthoni dolgokat is. Ali b. abi Tálib mondta: »Senki sem halt még bele abba, hogy tanácsokat kért.« Így mondják: »Létezik egész ember, fél ember és semmiérő. Egész ember az, aki értelmes és másokkal is tanácskozik. Fél ember csak, aki értelmes, de nem kér tanácsokat, vagy kér tanácsokat, de nem értelmes; míg az, aki nem is értelmes és nem is kér tanácsot, semmiérő.«”*¹³

Fontos tehát az alapos megfontolás, a jól átgondolt döntés, hiszen a gondos tanárválasztás hosszú időre meghatározza mind a diák, mind pedig a tanár életét.¹⁴ Régi keletű, már a középkor előtt több kultúrkörben megfogalmazott gondolata a könyvnek, hogy ha a diák kiválasztotta a tanárt, akkor a legnagyobb tiszteletet kell tanúsítania iránta, sőt családtagjai iránt is. Az al-Zarnúdzsí-féle szöveg szerint például a tanuló nem mehet át a tanár előtt az úton, nem ülhet le annak a helyére, és nem beszélhet annak engedélye nélkül. A tanár gyermekeinek tiszteletéről például az alábbi történetet idézte fel művében: *„A tanár tiszteletéhez hozzátartozik gyermekeinek és hozzátartozóinak tisztelete is. Tanárunk, a tiszteletreméltó imám, Burhan al-Din (...) mesélte, hogy a legnagyobb bokharai imámok egyike ülve vitázott, ám a vita közben többször felállt. Amikor kérdezték tőle, hogy miért, így felelt: »Igazából azért, mert a tanárom egyik fia más gyerekekkel játszott az utcán, és párszor a mecset ajtajának közelébe jött. Mindannyiszor, amikor megláttam, felálltam, hogy megbecsülésemet fejezzem ki tanárom iránt.«”*¹⁵ Al-Zarnúdzsí kifejtése szerint a tanárt nem elég tisztelni, hanem az is fontos, hogy munkáját jól meg kell fizetni, mert csupán megbecsülésből senki nem tud megélni.

Ezt írta egyik verssorában: „... a legbatalmasabb hála az, amivel az ember tanárának tartozik...”¹⁶

A TANULÁS IDEJE

Csakúgy, mint más, a főbb nevelési kérdéseket érintő muszlim műben, al-Zarnúdzsí tanácsadó könyvecskéjében is több helyen (a 8. fejezetben kiemelten is) olvashatunk arról, hogy mikor is tanuljon a diák, melyik életkori szakasz, évszak, napszak a legalkalmasabb a memorizálás, az ismeretek eredményes gyarapítása szempontjából. A Koránban és a hadíszokban foglalt alapvetés, azaz, hogy az embernek élete minden pillanatában kötelessége tanulni, természetesen itt is kiemelt gondolat: „szükséges, hogy aki a tudást keresi, minden órában keresse azt, hogy elérhessen a tökéletességig”¹⁷. Ám azt a szerző leszögezi, hogy a tanulásra legalkalmasabb életszakasz a fiatal kor (kora kamaszkor), amikor az embert még nem kötik le túlságosan a napi (például pénzkereseti) gondok. Ráadásul senki sem tudhatja azt sem, mikor érkezik el halála órája, emiatt is fontos igyekezni.

Amerikai fordítói szerint az éjszaka közepén pislákoló olajlámpás a történelem különböző helyszínein hosszú időn keresztül a diákok, a tanulás szimbóluma volt.¹⁸ A középkori arabok is hangsúlyozták az éjszakai tanulás hatékonyságát, szerintük is ez a tudás megszerzésének leginkább megfelelő napszaka, pontosabban a szürkületi és a hajnali időszak. Al-Zarnúdzsí kifejtette, hogy nem jó a zsenge ifjú szervezetét késő éjszakai rendszeres tanulással fárasztani, ő ezt csak mértékkel ajánlotta. (Általánosságban is fontosnak tartotta a mértéktartást, Mohamed prófétát idézve azt írta: „*Elmétek a legjobb hátasló, mértékkel használjátok*”¹⁹.)

TANULÁSI MÓDSZEREK ÉS TECHNIKÁK

A tanulás módszereiről, a tanulási technikákról szóló részek al-Zarnúdzsí könyvében számos praktikus, mai szemmel nézve is gyakran üdítően friss szemléletet tükröző tanácsot tartalmaznak. Az ismétlés, az állandó gyakorlás, a memorizálás szükségessége éppúgy benne foglaltatik a könyvben, mint az olvasottak, a tanult ismeretek megértése, rendszerezése. Al-Zarnúdzsí szerint nem kell egyszerre túl sokféle tárgyat tanulni, inkább kevesebbet, de alaposabban körüljárva az egyes témákat. Szükség van tanulási tervre is. (l.: II. f.) Úgy vélte, a megértésnek sokkal nagyobb szerep jut a tudás elsajátítása során, mint az ismeretek papagájként való szajkózásának, éppen ezért az ábécé két betűjének megértése hasznosabb, mint két halomnyi könyv szövegének megtanulása kívülről.²⁰ Szerinte csakis akkor tudja az ember tudását használni, ha megértette a tananyag lényegét, mert akkor később is bármikor elő tudja hívni az ismereteket a memóriájából.

Tanulástechnikai szempontból a szerző szerint először az új ismeret bevezetése, majd bemutatása kell, hogy szerepeljen. Azt követően kell elősegíteni a megértést,

majd ha a diák már érti a tananyag lényegét, szükséges, hogy ismétелgesse azt. Ez azonban nem elég, mert ekkor következnek kérdései, reflexiói az új ismeretanyaggal kapcsolatosan: el kell gondolkodnia annak lényegén, össze kell vetnie korábbi ismereteivel, el kell helyeznie azok rendszerében. Mivel ez egy hosszú, több szakaszból álló feladat, kitartó és szorgalmas munka, al-Zarnúdzsí szerint a sietős, hirtelenjében végzett tanulás (inkább magolás) nem ér sokat. Azt sem javasolta, hogy valaki túl hosszú szüneteket tartson, mert ha valaki huzamosabb ideig abbahagyja a tanulást – legyen diák vagy tudós elme –, nagyon nehéz lesz ismét nekilátnia.

A mű megerősítette azt is, hogy nem elegendők a jó tanácsok, a tudós és megértő tanár, szükség van magának a diáknak az erőfeszítéseire, célkitűzéseire is ahhoz, hogy a tanulás eredményes legyen. Ez ugyanis kemény és komoly munka, könnyen feladja az, akiben nincs elegendő erő, kitartás, szorgalom, és természetesen fontos a motiváció is. Nem lesz igazi eredménye a tanulásnak szerinte akkor, ha a diák nem tanul szívből, igazi érdeklődésből, bátran. Az író szerint maga az öröm, a tanulás öröme az egyik legfontosabb hajtóerő, ez ösztönzi az embert újabb és újabb ismeretszerzésre.

Al-Zarnúdzsí sorra vett néhány olyan nehézséget is, amelyek kedvét szeghetik a diáknak a tanulás során, esetleg eleve nehézkessé teszik az ismeretszerzést, a távoli tudósokhoz történő utazást. Mindezek közül az egyik legfőbb a könyv szerint a pénztelenség, a szerző szerint azonban nem helyes, ha valakit szegénysége rettent el a tudás keresésétől, a tanulástól. Éppen a tudás lehet az, ami kiemelheti sanyarú sorsából az embert. Ám ugyanakkor realista, hiszen elismeri, hogy a pénz valóban előnyt jelent a tanulás, a tanulmányi célból tett utazások során, hiszen fizetni lehet belőle a tanárokat, a könyveket, sőt, ha elegendő vagyona van valakinek, magánkönyvtárat tarthat fenn, akár saját könyveket is írhat.

A TANULÓTÁRSÁK

A kis tanácsadó mű szerzője nem feledkezett meg arról a fontos kérdésről sem, hogy a diákra milyen befolyással lehetnek tanulótársai, barátai. Úgy gondolta, hogy mivel a környezetében élő emberek hihetetlenül nagy hatást tehetnek a tanulni vágyó ifjúra, fontos, hogy szorgalmas, példás életű tanuló- és lakótársai legyenek. Al-Zarnúdzsí úgy vélte, a lusta, meggondolatlan társakkal érintkezni annyi, mint elkapni valamilyen fertőző betegséget. Ugyanakkor mindennek az ellenkezője is áll: ha a diáktársak értelmesek, komoly és megbízható személyek, szárnyakat adhatnak a tanulásban. Az ilyenektől kérdezni, velük vitázni mindig ajánlatos, a szerző nem helyesli a másoktól elvonult, „elefántcsont-toronyban” üldögélő magatartást. Egy perzsa tanítást idézve ezt írta: *„Egy rossz társ rosszabb, mint egy mérges kígyó, káromolja az Örök Isten tiszta lényegét. Egy rossz társ a pokol felé vezet benneteket; keressetek jó társat, hogy megmeneküljetek.”*²¹

Hosszabb részekben ecsetelte (a 9. fejezetben), hogy a tanulónak, az igazi tu-

dás keresőjének sohasem kell azokkal törődni, akik irigykednek rá, mert ez gyengítheti a lelket, kétségeket, haragot és bánatot szül. Egy verset idézve ezt tanácsolta: „Ragaszkodj a lehető legnemesebb dologhoz, és tudásod mindig-mindig nőni fog. Aki folyamatosan növeli tudását, az növeli irigyei bánatát is.”²²

A KÖTET KÉZIRATOS ÉS NYOMTATOTT VÁLTOZATAI, FORDÍTÁSAI

Az al-Zarnúdzsí-féle könyv – bár a benne foglalt tanácsok eredetiségét tekintve elmaradt például al-Ghazáli pedagógiai tárgyú írásaitól, főleg a *Mizan al-Amal* címűtől –, nem csupán saját korában, a 13. században, hanem később is nagyon népszerű volt, számos példánya forgott közkezen, több nyelvre lefordították. „*Ez a könyv kiindulópont lehet az iszlám szellemi tradíciójának továbbéléséhez, ugyanakkor olyan is, mint egy preambulum a muszlim reneszánszhoz*”²³ – írta a mű egyik legújabb amerikai kiadásának előszavában Hamza Yusuf. A könyv szövegét a 20. században spanyolra fordító Olga Kattan²⁴ úgy véli, hogy valószínűleg maga X. (Bölcs) Alfonz király is ismerhette a könyvecske tartalmát, hiszen a benne foglalt pedagógiai gondolatok közül több is visszaköszön a nagy spanyol uralkodó *Siete partidas* című törvénykönyvében, a muszlim tudós gondolatai segítettek az uralkodónak az egyetemi reformok valóra váltásában. (Kattan, 1991. 24-26. o.)

A Brockelmann-féle katalógus több helyen említi a művet az európai könyvtárak kézirat-állományában. (Brockelmann, 1898-1902) A források szerint kontinensünkön még a 16. században is készültek róla és a hozzá írt kommentárokról másolatok. 1646-ban Ibrahim al-Haqilani (latinus nevén Abraham Ecchellensis), számos arab nyelvű művet latinra átültető maronita tudós írt latinul al-Zarnúdzsíról, és ő fordította le művét latinra, amit az alábbi címmel adtak ki Párizsban: *Semita sapientiae, sive ad scientias comparandas methodus*.²⁵ A 18. század elején megjelent egy újabb latinra fordított változata, amelyet Reland készített. Ennek címe: *Enchiridion Studiosi* volt. 1838-ban aztán Lipcsében adta ki arabul Caspari (*Burban ad-Din az-Zarnuji*, 1838), majd a 20. század közepén Grunebaum és Theodora Abel angol fordításában jelent meg.²⁶ Spanyolra a fentebb már említett Olga Kattan fordította 1991-ben²⁷. Újabbban létezik indonéziai, malajziai²⁸ kiadása is. Emellett természetesen több régebbi és újabb arab nyelvű nyomtatott kiadvány is közkezen forog²⁹, sőt, újabban a klasszikus arab irodalmi nyelv gyakorlását elősegítendő, a könyv hangos változata is létezik a világhálón³⁰. Friss szemlélete, érdekes szövegei miatt gyanítható, hogy más pedagógiai tárgyú középkori muszlim munkák mellett al-Zarnúdzsí szövege még sokáig a neveléstörténettel foglalkozó kutatók homlokerében áll majd. Erre egyik legutóbbi példa a német származású kanadai kutató, Sebastian Günther következő évekre vonatkozó tudományos kutatási programja, amelynek egyik sarkalatos pontja épp e mű elemzése lesz³¹.

ÖSSZEGRZÉS

Al-Zarnúdzsí diákoknak írott tanácsadó könyvecskéje több mint 800 éves. Fejezeteit olvasva nem csupán az iszlám kultúrtörténetének néhány tipikus és érdekes mozzanata tárul fel előttünk, de megjelennek azok a tudásról, tanulásról, a bölcsesség hasznáról, a tanár szerepéről való általános, korokon és földrajzi területeken, vallásokon is átívelő gondolatok, amelyek az *univerzálisat*, a valóban *egyetemes érvényűt* villantják fel a nevelés történetéből. Az egykori muszlim jogtudós műve éppen ezért lehetett fontos és népszerű olvasmány az iszlám országaiban és azokon túl, kontinensünkön is hosszú évszázadokon keresztül. Nyugati nyelvekre lefordított változatai bizonyíthatóan hatást gyakoroltak a neveléstörténet egyes európai alakjaira, és olyan diákokra, tanárookra, akiknek nevét és emlékét mára elmosa az idő.

IRODALOM

- Brockelmann, C. (1898-1902): *Geschichte der Arabischen Literatur*. Weimar – Berlin.
- Burhan ad-Din az-Zarnuji (1838): *Ta'lim al-muta'allim – tariq at-ta'allum*. Leipzig, Baumgartner.
- Kattan, Olga (1991): Estudio preliminar. In: *Az-Zarnuji: Instrucción del estudiante. El método de aprender*. Libros Hiperión, Madrid.
- Khan, Mohammed Abdul Mu'id (1944): The Muslim Theories of Education during the Middle Ages. *Islamic Culture*, XVIII.
- Totah, Khalil (1926): *The Contribution of the Arabs to Education; dissertation*. Teachers College, Columbia University, New York City. (új kiadás: Gorgias Press, 2002.)
- Wolf, Eric R. (1995): *Európa és a történelem nélküli népek*. Akadémiai Kiadó – Osiris-Századvég Kiadó, Budapest.

JEGYZETEK

- ¹ L. erről: Kéri Katalin: A nevelés és a tudás fogalmának tartalma az iszlámban. In: *Pedagógián innen és túl*. Szerk.: Kiss Éva. Pannon Egyetem BTK – PTE FEEK, Pápa, Pécs, 2007. 309-313. o.
- ² A település a mai Turkesztán területén van.
- ³ *Al-Zarnuji*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Al-Zarnuji> (2008. 02. 29.)
- ⁴ Hawe Setiawan: Az-Zarnuji Pemandu Santri. In: *Republika Online*. 23 Oktober 2005. http://www.republika.co.id/koran_detail.asp?id=218481&kat_id=319 (2008. 02. 29.)
- ⁵ I. fejezet (A tanulmányban közölt, a bemutatott műből való forrásrészletek a szerző fordításában szerepelnek.)
- ⁶ Kattan i. m. 10. o.
- ⁷ L. pl.: Korán 27:15, 39:12; Hagymányok: „A tudósok a próféták örökösei”; „A bölcs emberek harmadikok a sorban Allah és az angyalok után”; „A tudós emberek tintája olyan értékes, mint a mártírok vére” stb.

- ⁸ Az-Zarnuji: Ta'lim al-Muta'allim – Tariq at-Ta'allum. Instruction of the Student: The Method of Learning. Transl., introd.: Grunebaum, G. E. von – Abel, Theodora M.; King's Crown Press, New York, 1947. 4. (A könyv bemutatását l.: *Journal of the American Oriental Society*, Vol. 68, No. 3 (Jul. – Sep., 1948), 155-157. o.)
- ⁹ 1. fejezet
- ¹⁰ Uott.
- ¹¹ L. erről: Kéri Katalin: Nevelésügy a középkori iszlámban. Iskolakultúra Könyvek 16, Pécs, 2002. 125-130. o.
- ¹² 3. fejezet.
- ¹³ 3. fejezet
- ¹⁴ Grunebaum, G. E. von – Abel, Theodora M. i. m. 6. o.
- ¹⁵ 4. fejezet
- ¹⁶ Uott.
- ¹⁷ 10. fejezet
- ¹⁸ Grunebaum, G. E. von – Abel, Theodora M. i. m. 8. o.
- ¹⁹ 5. fejezet
- ²⁰ 6. fejezet
- ²¹ 3. fejezet
- ²² 9. fejezet
- ²³ http://www.astrolabe.com/product/83/Instruction_of_the_Student.html (2007.07.05.)
- ²⁴ Olga Kattan a New York-i Brooklyn Egyetem tanára. Tevékenységéről, fordítói munkájáról l.: <http://www.libreria-mundoarabe.com/biblioteca/1151ma.htm> (2007.07.05.)
- ²⁵ <http://www.ecchellensis.org/ecchellensis.html> (2007.07.06.)
- ²⁶ Grunebaum, G. E. von – Abel, Theodora M. i. m.
- ²⁷ L.: Kattan i. m.
- ²⁸ *Pelita penuntut : terjemahan daripada risalah Ta'alim Al-Muta'aallim*. Kuala Lumpur: Al-Hidayah Pubsh., 2005.
- ²⁹ Például az alábbi kiadás: Beirut, 1990., Dar-Ihyá al-Turáth al Arabí.
- ³⁰ <http://www.shariahprogram.ca/audio3.shtml> (2007.06.25.)
- ³¹ *Views on education in medieval Arabic text*. <http://www.chass.utoronto.ca/~guenther/beginnings.html> (2007.06.25.)

SZOBORAVATÁS A „FASOR”-BAN

Képesség, szorgalom, tudás, akarat: értékteremtés

CSELŐTEI LÁSZLÓ

Statues erected in „Fasori” Lutheran Secondary Grammar School. – *Based on his own experiences and memories the author recalls the „Fasori” Lutheran Secondary Grammar School (Fasori Evangélikus Gimnázium), as in 2007 statues were put up in honour of two former students: Nobel laureate János Harsányi and Kossuth prize winner János Balogh. The author remembers personal experiences and recalls the history of the school still cherished today.*

2007. február 7-én szoboravatás volt Budapesten a Fasori Evangélikus Gimnáziumban: *Balogh János* Kossuth-díjas akadémikus és *Harsányi János* Nobel-díjas, az MTA tiszteletbeli tagja emlékművét adta át a közösségnek Vizi E. Szilveszter, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke. A volt növendékek közül már állt a nem Nobel-díjas, de az atomkor és az információs társadalom kialakulásához döntően hozzájáruló *Neumann János* és a Nobel-díjas atomfizikus, *Wigner Jenő* szobra. Már elkészült és avatásra vár *Bogsch Árpád*, az ENSZ Szellemi Tulajdon Világszervezete (WIPO) volt vezérigazgatójának emlékműve. Az intézmény bejárata melletti emlékművön Neumann János és a két Nobel-díjas mellett *Rátz László*, *Mikola Sándor*, *Hitrich Ödön* és *Renner János* neve szerepel: azoké a tanároké, akik az elmúlt évszázadban leginkább meghatározták a Fasor oktató-nevelőmunkájának szemléletét és gyakorlatát.

A sors szeszélye folytán én is ennek az iskolának a növendéke lehettem. A külvárosból, a Rákospalota-Újvárosi, összevont osztályú *református elemi népiskolából 1935-ben* kerültem a Fasorba, hogy nyolc év múlva „éretten” onnan induljak az „Életbe”. Kivéve az iskolából kezdettől fogva éreztem annak meghatározó befolyását egyéniségemre és munkámra. Ezért máig keresem, mi volt az, ami ezt az intézményt hazánk, Európa, sőt a világ kiváló középiskolái közé emelte.

Korunkban, amikor az oktatás-nevelésben világszerte probléma a továbblépés, „a minőség forradalma”, talán nem hiábavaló feleleveníteni a Fasor eredményeinek gyökereit.

* * *

Iskolánk magas szintű, feszes munkája után egyetemi hallgatóként feloldódást jelentett számomra a kötetlenebb felsőoktatás. Ugyanakkor az új helyzetben és közösségben észre kellett vennem annak a munkaszellemnek, a tudásnak és alkalmazásának a többletét, amelyet a Fasorból hoztam magammal. Erre közvetve egy „fasori szemléletű” professzorom, *dr. Husz Béla* utalásából éreztem rá először. Ő első negyedéves tanulmányaink alapján írt összefoglaló dol-

gozat egyénekenkénti értékelésekor megkérdezte tőlem, hogy nem készülök-e kutatónak? Mint mondta: „Megvan magában a kutatáshoz szükséges fantázia, megérzés és az összefüggések látása”.

AZ ELSŐ SZINTÉZIS – 1970

A Fasorral kapcsolatos tapasztalataim összegezésére 1970-ben nyílt lehetőségem. Akkor Erdei Ferenc, az MTA főtitkára arra kérte a Magyar Tudományos Akadémia új tagjait, hogy bemutatkozásként írjanak *magukról, munkájukról és a tudományról* a Magyar Tudomány c. folyóiratban. A „Szélesebb kiválasztódási alapot – tágabb látókört” című írásom szellemisége egészében, 1/4-e-1/3-a pedig ténylegesen is a „Fasor”-ról szólt. Benne „Pozitív kiválasztódási alapot” alcímmel ilyen gondolatok szerepelnek:

„Annak idején kevéssé értettem, miért ragaszkodik iskolánk, a Fasor abhoz, hogy tanárai a középiskolában (!) tudományos munkát végezzenek. Talán ezzel függött össze az is, hogy csaknem minden tantárgyunkat saját tanárunk könyvből tanultuk. Élő volt és az órákon még tovább gazdagodott ez a tananyag. Nem ismételte, hanem érthetőbbé tette és kiegészítette a könyvet.”

„A túlfeszített munka önmagában nem hozott elismerést: ha valaki arra hivatkozott, hogy fáradt, mert rendszeresen éjjel tanul a jelességért, akkor feszélyezettség nélkül mondták meg neki, hogy túl nagy ez az ár.”

„A legjobbakat viszont egy-egy területen az átlagosnál lényegesen nagyobb teljesítményre ösztönözték, és ehhez személyre szóló iránymutatással segítséget is adtak.”

„Az csak ritkán, talán a testnevelésnél, a rajznál és az éneknél fordult elő, hogy valaki kiemelkedő legyen úgy, hogy a többi tárgyból ne érje el a fasori jó-közepes szintet. De az általános jórendűség mellett egyes tárgyakból nagyon is voltak kiemelkedők.”

„Volt vitalehetőség! Eladdig, hogy az önképző körben, vagy akár az órán is saját véleményünknek is hangot adhattunk. A más vélemény, az új utak keresése pozitív tulajdonságnak számított. Az ismeretanyag elsajátítása mellett annak szemléletére is igyekeztek nevelni bennünket.”

„Abogy visszatekintek, nem mindenki van ‚azon a pályán’, amelyen elindult: sokan ‚csak’ az elemző készséget, a fejlesztő szemléletet szerezték meg és azt akkori érdeklődési területüktől eltérő helyen hasznosítják.”

A *Több lehetőséget az önállóságra* alcím alatt 16 éves tanszékvezetői tevékenységem hatására már inkább saját munkaterületemről, az agráregyetemi oktatás problémáiról szólok:

„A középiskola általános felkészítést ad. Egy szűkebb területen lényegében az egyetem is ezt teszi. Az egyetemi képzés fejlesztését akarjuk, de azt nem a cél

meghatározásánál, az eléréséhez vezető út és mód kidolgozásánál, hanem a tantervnél kezdjük, nem a hallgatónál és még kevésbé az oktatónál.”

„A leendő agrármérnökök munkája részben specializálódó, de mégis többirányú termelést végző mezőgazdasági üzemben folyik. A mérnöknek akkor is ebbe kell beilleszkedni, ha nagyon is körülhatárolt ágazatban vagy részterületen dolgozik. Az oktatás-nevelés tehát átfogó, szemléletet alapozó, az összefüggések és a fejlődés irányának felismerésére készítendő kell, hogy legyen.”

„Az önálló tájékozódást, a kialakuló egyéni érdeklődést kielégítő választott tárgyak és azok rendszere mégsem kap elég lehetőséget egyetemi képzésünkben. Félünk, vagy nem tudunk szélesebb keretet adni szervezeten, már az első évtől kezdve az oktatási idő legalább 15-20%-ában, azon kívül pedig még nagyobb mértékben a választott tárgyaknak. Mi tart vissza attól, hogy az általános összefüggések megismertetése után a hallgatókra bizzuk, mit kívánnak tanulni? Hiszen a meghirdetett tárgyak, tárgycsoportok útján mi határozzuk meg, hogy a társadalom igényei szerint mit kellene és az intézmény személyi és tárgyi felkészültsége alapján mit lehet, mit tudunk adni, és a hallgatók ettől függően mit 'választhatnak'. A mélyebb ok valószínűleg ott van, hogy intézményi szervezeteinket, sőt oktatóinkat sem tudjuk abban kellően érdekeltté tenni.”

Az 1970-es évek elején az Akadémia felsőoktatást tárgyaló egyik elnökségi ülésén szintén a fasori emlékeimet idéztem. Érezhető volt, hogy a minisztérium jelenlévő államtitkára nem lelkesedett az „elit” gimnáziumokért.

ÉLETUTAK TAPASZTALATAI

A Fasor munkájára, szellemiségére gondolva mindig kerestem, hogyan cseng össze az én tapasztalatom és véleményem a Fasorból indulók munkájával, életútjával, eredményeivel.

Az emlékezés sorát hadd kezdjem *Balogh János* barátommal. A szoboravató ünnepeken a róla szóló megemlékezésen egy élményemet idéztem.

Az 1960-as években egy találkozásunkkor „*első titkárként*” üdvözöltem őt. Hirtelen nem értette, hogy miről van szó, ezért élénken tiltakozott: „*Nem vállalom semmit, semmilyen tisztséget, csak dolgozni akarok*”. Nyugtattam, hogy ez a címe nagyon régi: a Fasori Arany János Önképző Kör ifjúsági elnökségét jelenti, amelyet ő az 1930-31-es, én meg az 1942-43-as tanévben viseltem. Ezt követően, ha az Akadémián, vagy másutt összejöttünk, a fasori élményeinket is csaknem mindig felidéztek.

Már jóval később, 2002-ben az Akadémia közgyűlésén melegen gratuláltam az akkor kapott *Corvin-láncához*. Érezhetően jólesett neki és megjegyezte: Tudod, annak örülök a legjobban, hogy a fiam meg *Corvin-ösztöndíjas* lett. Nekem kutatásaim során több mint háromezer feljegyzés, cédula, kartoték gyűlt össze, ami a régi technikával már alig kezelhető. A fiam jól ismeri a munkámat, de a jegyzetek és az

irodalom kezelési technikájában is kiváló. Ő majd számítógépre viszi az egészet, így az a továbbiakban jobban kezelhető, *másoknak is hozzáférhetőbb lesz.*

Balogh Jánosnak ebben a gondolatában *tanáregyénisége, segítő- és ismereteket átadó készsége* is felcsillant. Az, amit korábban így fejezett ki: „Az ezredforduló táján egy tudósnek sokkal fontosabb feladata, hogy *terjessze az ismereteit*, minthogy *csak a tudomány művelője legyen.*”

Balogh János már akadémikus volt, amikor teljesült régi vágya, hogy a *trópusi esőerdők talajának állatvilágát* tanulmányozhassa. Eközben figyelme *a teljes ökoszisztémára*, annak hatásaira is kiterjedt, sőt *a levont következtetéseit az egész bolygónkra* is tovább vitte. Erről szólnak írásai, így a Trópusi esőerdők nyomában és a Megsebzett bolygónk c. könyvei.

Ezt *az összefüggés-rendszert* látta meg Magyarország mintegy 9 millió hektáros zöldfelületében. Ebből *8 millió mezőgazdasági növényekkel borított*, de még a további 1 millió hektár jelentős része is agrár-, elsősorban kertészeti terület, benne park és parkerdő. Ennek természet-, táj-, talaj-, környezetvédelmi, de vízgazdálkodási és más problémái is gyakorlatilag *a mezőgazdasági termeléshez kapcsolódnak.*

Így cseng össze az én munkám és szemléletem is Balogh Jánoséval és közvetve a Fasorral. Ő *Gödöllőn, a Szent István Egyetemen* tartott egyik előadásában azt mondta: „*Akármilyen részletről beszélek egy agrárszakemberrel, ő közben mindig az egészet tartja szem előtt.*” A kiváló *ökológus* így fejezte ki munkájának, szemléletének *hasonlóságát*, sok tekintetben *azonosságát a természet-ökológiával: a növénytermesztési, a kertészeti, az erdészeti tudománnyal.* Ezekben a *termesztési célnak megfelelően*, adott társadalmi, gazdasági és termőhelyi körülmények között *befolyásoljuk, szabályozzuk a növény élettevékenységét.* Ehhez megfigyeléseink és saját tudományos eredményeink mellett *a batár-tudományok ismeretekké kristályosodott eredményeit* is hasznosítjuk.

* * *

Harsányi Jánossal egy időben jártam a Fasorba. Ő azonban hat osztállyal felettem volt, így igazán már csak akkor hallottam róla, amikor Nobel-díjas lett. Azóta viszont szinte személyesen ismerem őt osztálytársa, kedves barátom, *Szegő Miklós* kiváló élelmiszerkémikus tájékoztatása alapján. Annyi már korábban ismert volt számomra, hogy fasori éve alatt a *matematika* és a *filozófia* vonzotta. Patikus édesapja kívánságára azonban gyógyszerészi oklevelet szerzett. Doktorjelöltként *1944-ben* már gyakornok volt az egyetemen, disszertációját pedig *1946-ban filozófiai, szociológiai, lélektani* tárgykörben „*A filozófiai tévedések logikai alkata*” címmel védte meg.

1950-ben Ausztráliába emigrált, ahol gyári munkásként kezdte. Közben irodai munkát is végzett és a Sidney-i egyetem esti tagozatán tanult. Itt már jobban érdekel-

te az elméleti közgazdaságtan „precíz logikai struktúrája”. 1956-ban Rockefeller-ösztöndíjjal az USA-ban tartózkodott, ahol a Stanford Egyetemen közgazdasági és statisztikai doktorátust szerzett. 1961-től 1963-ig Detroitban közgazdász-professzor, majd 1964-től nyugdíjba vonulásáig a kaliforniai Berkeley Egyetem üzletgazdasági tagozatán a közgazdaságtan professzora.

Széles körű tudományos munkássága a játékelmélet és a haszonelvűség (utilitarianus etika) továbbfejlesztése terén folyt. A Nobel-díjat már nyugdíjba vonulása után kapta meg a nem kooperatív játékok elméletében az egyensúlyanalízis terén végzett úttörő munkásságáért.

* * *

Bogsch Árpáddal több alkalommal személyesen is találkoztam, mélyebb ismeretét mégis Szegő Miklós barátom írásaiból kaptam. „A Fasorban is kiemelkedő 1937-es érettségiző osztályban jelesen végzett. A gimnáziumból a tudás szeretetét, a ‚nem magoláson’ alapuló kiváló individuális, részben tudóstanári oktatást, a vallási türelmet, a szülői tartást, a fegyelmezettséget, a humanitást hozta magával.” Azt már ő maga írja, hogy: „A Fasor kiválóságának-egyik fő oka a tanári kar igényes kiválasztása. Azok csaknem mindegyike elsőrendű volt a rájuk kiosztott tantárgyak ismeretében és pedagógiai felkészültségükben. Igazságosak és főként igényesek voltak. Tudást és jó magaviseletet követeltek.”

„A másik ok a ‚tanulók kiválasztása’ volt, akik az akkori magyar társadalom minden rétegét képviselték, ami hasznos volt a felnőtt-életre való felkészülésükhöz.”

Bogsch Árpád jogi diplomát szerzett, majd ügyvédi vizsgát tett. 1945-1948 között a Magyar Rádiónál a szerzői jog problémáival foglalkozva a témakör nemzetközi szakértője lett. 1948-ban külföldi kiküldetéséből nem jött haza, munkáját Párizsban az UNESCO-nál folytatta 1952-ig. Itt munkaköre kibővült a szabaddalmi és védjegy kérdéskörével. Innen kezdve ugyanebben a témakörben az Egyesült Államok Jogi Hivatalában dolgozott Washingtonban, ahol jogi diplomát és doktorátust szerzett. 1963-ban meghívták Genfbe a jelenlegi Szellemi Tulajdon Világszervezete (WIPO) elődjéhez helyettes igazgatónak. Ez világviszonylatban működő nemzetközi intézménnyé fejlődött, ahol 1973-ban vezérigazgatóvá választották. Itt dolgozott messze a nyugdíjkorhatáron túl, 1997-ig, 78 éves koráig. A Világszervezetnek az ő idejében épült a genfi székháza, amely ma az ő nevét viseli és azt az ő szobra díszíti.

* * *

A már szoborrá merevedett volt fasoriak után hadd következék most egy ma is aktívan dolgozó diáktársam, barátom. Őt ismerem a legjobban, hiszen több eset-

ben a munkánk is összehozott bennünket. *Tomcsányi Pál* Széchenyi-díjas akadémikus egy évvel volt fölöttem a Fasorban. Az országos középiskolai tanulmányi versenyen *természetrajzból győzött*. Agráregyetemi hallgatóként a *Növényteni Intézetben* volt gyakornok. A diploma megszerzését követően *egyetemi doktori értekezését* akkori körülményei és lehetőségei szerint már *agrárgazdaságtanból* készítette. A *Földművelésügyi Minisztériumban külkereskedelmi és vámügyi* kérdésekkel foglalkozott. Ezt követően, mint a *világpiachoz* értő fiatalember, a *Gazdasági Főtanácson*, majd az *Országos Tervhivatalban* szerzett – mint ő maga mondja, önképzéssel és tapasztalatszerzéssel – egyetemi diplomával felérő tudást. Azóta már *több mint 50 éve* az *Országos Mezőgazdasági Minősítő Intézetben* dolgozik. Itt tudományos munkája a korábbiakra épülve főként a *termesztésökológia* és *ökonómia határterületén* folyik. A *fajtaminősítés* sokszínű és gazdag kutatási feladatai tág teret adnak tudományos tevékenységéhez. Az egyes növényeknél a termelési célhoz kapcsolódóan a régi és új fajtatulajdonságok összevetése együttes értékelést, szintetizálást kíván. Így született meg a módszertanilag új, *A gyümölcs és a szőlő szintetikus fajtaérték számítása* c. kandidátusi értekezése. Ez vezetett később *A piacos kertészet – A kertészeti marketing alapjai* c. hatalmas könyvéhez, majd akadémiai doktori értekezéséhez, később pedig *A piaci áruelemzés és marketing terems stratégia* c. angolul is megjelent könyvéhez.

Munkájának más irányú kibontakozása az általa kidolgozott *kutatói ismeretgazdálkodás*. Ezt fejlesztette tovább *általános kutatómódszertanná* és annak *ismeretátadási technikájává* és *tudományává*. Eredményeit szóban és írásban, sok formában, így c. egyetemi tanárként és a kihelyezett tanszék vezetőjeként adja tovább.

80. születésnapjára akadémiai köszöntésén fogalmaztam meg azt a – talán a Fasorban valamelyik tanáromtól hallott – gondolatot: az *alkotáshoz*, a *tudományos eredményekhez* sok egyéb mellett legalább négy személyi tulajdonság kell: *a képesség, a szorgalom, a tudás és az akarat*. Ez vitte el őt a c. egyetemi tanársáig, az akadémiai tagsáig és a Széchenyi-díjig. Oda, hogy ma több tudományterület is a magáénak tekinti őt.

A FASOR SZELLEME

Mindezek után keresem a kapcsolatot az eddigiek, különösen a példaként említett nagy egyéniségek munkája, eredményei, valamint a Fasor között. Teszem mind ezt elsősorban az én ismereteim, tapasztalatom, szemléletem, egyéniségem alapján: mi az, ami ma ráirányítja figyelmünket „*ércnél maradandóbb*” munkájukra, és annak során hol és hogyan jelenik meg tevékenységükben és egyéniségükben a Fasor szelleme.

Azt hiszem ott van a dolgok lényege, hogy mi, régi fasoriak mindannyian *a saját diszciplínájukban* kiváló, egyéniségükben mégis önálló, öntörvényű *tanáraink*tól, az oktató-, nevelőmunkában *összehangolódott tanári kartól* tanultunk.

Ők az *életre neveltek* bennünket, annak *jelenségeit, ismereteit, törvényszerűségeit, azok összefüggés-rendszerét*, tehát *tudományos alapjait és szemléletét* tanították meg nekünk úgy, hogy közben a *felhasználás, az alkalmazás készségét is elsajátítsuk*. Tartották magukat a régi latin közmondáshoz: *„Nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk”*.

Egymással versengve és egymást segítve így alakult ki évenként és folyamatában az a *széles derékbud*, amelynek nagy többsége magas szinten és eredményesen állt helyt az élet különböző területein. Közülük, közöttük emelkedhettek ki a tudományban is a legnagyobbak. A „tudósképzés” tehát nem cél, hanem inkább az intézmény, benne elsősorban *az összehangolódott tanári kar kiváló tevékenységének a következménye*.

A tanulóifjúságnál is végig, de főként az első négy évben folyamatos volt az összehangolódás és a kiválasztódás. A mi évfolyamunk – és csaknem valamennyi – 60 fő körüli, ma irreálisan nagy két első osztállyal kezdte. A 123 elsőosztályosból az érettségire 50-en maradtunk. A 8 év alatt közben hozzánk jött 33 új tanulóból 10 lett, így 60-an érettségiztünk. Az összehangoló kiválasztódás nemcsak a képesség és tudás, hanem a magatartás, a tanulók egész egyénisége alapján történt. Ismereteim szerint azok, akik elmentek tőlünk, máshol jól megtalálták a helyüket.

60-120 évvel ezelőtt az azonos korú népesség 4-8%-a érettségizett. Azóta az iskolai végzettség aránya gyökeresen megváltozott. Ma az egyetemi és főiskolai diplomások 5-10-szer többen vannak, mint régen a középiskolát végzetek. Azt is keresnünk kell tehát, hogy a fasori szemlélet és gyakorlat ma és a jövőben hol és hogyan érvényesülhet. Magam úgy látom, hogy a 10-18 éves korosztályban most is indokolt és lehetséges a nagyobb igényű oktatás és nevelés, *de ennek meg kell teremteni a mai társadalmi és gazdasági feltételeit*. A tanári karnál a magas szintű kiválasztódást, az összehangolódást, a kívánatos munkafeltételeket és a kiváló munka elismerését. Az ifjúságnál a „lehetőségek egyenlőségét” biztosítva a tehetség és a magatartás legyen a „széles kiválasztódás” alapja.

* * *

Közismert, hogy *1952-ben* a Fasort megszüntették. Az akkori 25 fős tanári karból néhányan nyugdíjba mentek. A többiek mintegy fele a felsőoktatásban és a kutatásban, másik fele középiskolai tanárként vagy más területen folytatta munkáját. Kettő közülük Kossuth-díjat kaptak, akik egyike az akkor alakult Geofizikai Kutató Intézet igazgatója lett, a másik középiskolai tanárként 80 éves kora felett is tanított.

Az iskola megszűnése után a fasori szellemet a volt tanárok és diákok ápolták és vitték tovább. Az újrakezdés lehetősége mindig élt bennünk. A tudatos és nyílt szerveződés az *1980-as* évek elején indult meg, melyben a volt diákok meghatározó szerepet vállaltak. Az erről szóló elvi egyetértés, állásfoglalás, majd döntés lényegében *1985-86-ban* megszületett. A folyamatban külföldön élő tagtársaink is részt vállaltak

tak, így alakult meg többek részvételével és *Bogsch Árpád* vezetésével a Genfi Fasor Egyesület.

A következő 2-3 év az iskola új feladatokhoz való átépítésével és az induláshoz szükséges szervezési feladatokkal telt el. Az újjászervezési folyamat és munka irányításában döntő része volt *dr. Gyapay Gábornak*. Ő a megszűnése előtti öt évben már a régi Fasor tanára volt, az új iskolának pedig az első igazgatója lett.

Az újjáélelt intézmény megnyitására és egyben az országos tanévnyitóra *1989. szeptember 17-én* került sor. Ezen az ünnepi beszédet az akkori oktatási és művelődésügyi miniszter, Glatz Ferenc tartotta.

Egykori iskolánk közel 20 éve újra dolgozik. A szándék ma is a régi. Kérdés, hogy a mai helyzetben, a hazai és nemzetközi oktatási-nevelési gyakorlatban mindez hogyan valósulhat meg, hogyan hasznosítjuk a régi Fasor tapasztalatait.

FELEKEZETI ÉS NEMZETISÉGI VISZONYOK FEJÉR VÁRMEGYE NÉPOKTATÁSÁBAN 1722–1900 (1908)

(Történeti áttekintés)

FARKAS GÁBOR

Relations among minorities and denominations in public education in Fejér county. – The paper studies some 200 years of public education in Fejér county (from the early 18th century to the first decade in the 20th century) and introduces the relations among minorities and denominations typical of public education. Church authorities supervised public education, although a government decree issued in the 1840s ordered the county administration to supervise education. The education reform introduced in 1851 based on the Austrian school system had the purpose to establish modern public education, but failed to succeed. It was the Act 38 of 1868 by Eötvös that managed to found a modern civil education system, which remained for decades and regulated institutes of elementary education to meet social demands (six-grade public school, higher elementary school, teacher training school, school for economics, etc.)

FEJÉR VÁRMEGYE FELEKEZETI ÉS ETNIKAI STRUKTÚRÁJA

Az újkori Fejér vármegye felekezeti és nemzetiségi viszonyai a 18. század közepére kialakultak. A nagy- és a középbirtokosok a török kiűzését követő évtizedekben szerb, horvát, német, szlovák (tót) lakosságot telepítettek a lakatlan pusztákra. 1773-ban a vármegyében 73 falu és számos puszta volt. Az 1880. évi népszámlálás hiteles képet nyújtott a lakosság nemzetiségi struktúrájáról: magyar 83,6% (146 868), német (a szakirodalomban: sváb) 12,8% (22 591), szlovák (a forrásokban: tót) 2,3% (3573), délszláv: szerb, horvát, bunyevác, vend (a forrásokban: rác) 1,3% (2569). Németek a Vértes-hegységben, a Vértesalján, a Kelet-Bakonyban, a Gerecsében, a Velencei-hegységben laktak, és a Mezőföld nagyláng-adonyi demográfiai tengelyben alkottak majdnem egységes etnikai tömböt: Mór, Bodajk, Ondód, Kozma, Kúti, Sárkány, Balinka, Gut, Gánt, Óbarok, Iszkaszentgyörgy, Isztimér, Boglár, Etyek, Acsa, Lovasberény, Nadap, Tárnok, Érd, Diósd, Adony, Szentmiklós, Herczegfalva falvakban, Székesfehérvár városban. A rácok a Duna mentén találtak állandó otthonra: Sóskút, Diósd, Tárnok, Batta, Ercsi, Érd, Rácalmás, Adony, Dunapentele, Perkáta és Székesfehérvár helységeiben. Szlovákok Diósdon, Sóskúton, Zámoron, Tárnokon, Adonyban, Ráckeresztúron, Bicskén, Martonvásáron, Pázmádon éltek. Témánk szempontjából megemlítjük a zsidóság lakhelyeit: a nagy- és a középbirtokosok engedélyével és védelme (Schutzjud) alatt telepedtek le Fejér vármegye néhány falvában: Lovasberény, Cece, Velence, Nyék, Felcsút, Sárbogárd, Szentpéter helységeiben, majd a kereskedelmi és a pénzvillág kiteljesedésével a mezővárosokba, dunai kökötőkbe, vasúti csomópontokba költöztek (Bicske, Szabolcs, Mór, Rácalmás,

Dunapentele, Székesfehérvár). Annál inkább kell a kérdésre reagálni, mert iskoláikban német nyelven folyt az oktatás. Időkeretünk nem teszi lehetővé, hogy a cigányság települési helyeivel, esetleges népoktatási viszonyaival foglalkozzunk.

A lakosság felekezeti viszonyait az etnikai hovatartozás determinálta. A török kiűzését követő évtizedekben a vármegye lakossága kálvinista (magyar), pravoszláv (rác), dalmáciai, horvát és vend katolikus (Érd, Ercsi, Perkáta). Az újratelepítés során katolikus németek, felső-magyarországi szlovákok, alsó-magyarországi evangélikus tótok érkeztek a vármegye helységeibe. A kálvinista magyarság körében a rekatolizáció a 18. század évtizedeiben állami beavatkozással folyt, és csak a József-kori türelmi pátens (1782) hozott (nem eléggé kielégítő) megnyugvást számukra. A fehérvári katolikus egyházmegye 1777. évi létrehozásával a protestáns felekezetek katolizációja felgyorsult. 1830 után már nem volt teljesen kálvinista lakosságú község a vármegyében, és a katolikus plébániák egész sorát hozták létre.¹

A NÉPISKOLA EGYHÁZI INTÉZMÉNY

A katolikus és a protestáns egyházi intézmények egyike a népiskola. A plébános vagy a lelkész hivatásához tartozónak tekintette a népiskolát. Vizsgált időszakunk első 100 évében (1851-ig) a népoktatás az egyházak feladata. Állami beavatkozás a közoktatásba első ízben 1777-ben történt, amikor Mária Terézia királynő a népnevelést a politikai szférába emelte, hangoztatva: a közoktatásügy királyi felségjog. (A katolikus iskolaügybe III. Károly idejében, 1722-ben már belenyúlt az állam. Ekkor az alapítványok feletti felügyelet jogát az uralkodó magához vette.) A Ratio Educationis megalkotói az ausztriai tanrendszert tekintették mintának, és annak struktúráját adaptálták a magyarországi viszonyokra. 1770-ben a magyarországi tanügyi viszonyokat az egész országra kiterjesztett adatgyűjtéssel ismerte meg a bécsi bizottság. Ebből a felmérésből tudjuk, hogy az ország településeinek mintegy háromnegyed részében nem is létezett népiskola, a tanítást a falvak felében a nótarius (jegyző) végezte. A rendiség által irányított nemesi önkormányzatok elzárkóztak az iskolázatással kapcsolatos teendőktől, azt egyházi feladatnak tekintették.² *Bogárdon* a kálvinista iskolában 1736-ban a levita, Egredi Sámuel tanított.

Füle helységben a veszprémi káptalan, mint az egyház kegyura, 1745-ben katolikus tanítót helyezett a faluba. A lakosság zöme kálvinista vallású, akiket ezekben az években sorozatos sérelmek értek: korlátozták vallási gyakorlatukat, egyházi szertartásaikat a katolikus plébános ellenőrizte, majd hatósági erőszakkal elvették a lelkészi hivatalt és a templomot. Ez év április 22-én a katolikus tanító megjelenése tumultust idézett elő a faluban. A férfiak vasvillákkal, kaszákkal, az asszonyok konyhakésekkel felszerelve támadtak a tanító kíséretében levő uradalmi hajdúra, a tanítóra, és kiutasították őket a faluból, miközben megöléssel fenyegették őket. A tömeg a katolikus jobbágyok házait is megtámadta, egyik helyen a házkerítést szétrombolták. A plébánost fenyegették, mert szerintük „hamis úton” járt. (A

fülei templom 1704-ig a katolikusoké, amely a Rákóczi-felkelés idején került a kálvinistákhoz.) A templom négy évtizeden át volt használatukban. A vármegye vizsgálatot indított a zendülés okainak kiderítésére, melynek eredménye egyértelműen a vallási sérelem. 1747-ben a kálvinista iskola tanítója, Sóvári Mihály, a katolikus tanító Babai Ferenc. Utóbbinak tanítványai nincsenek, ezért egyházi feladatokat végzett. (Az 1770. évi adatgyűjtésből kiderült, hogy Éri István tanítónak sincsenek még tanítványai.)

Csákváron 1748-ban vették el a kálvinistáktól a templomot, a paplakot, az iskolát. Megtiltották nekik, hogy kőépületet emeljenek bármelyik intézményüknek. Ezért a sövényfonó mester fészert készített a kálvinista híveknek, és ideiglenesen itt tartották istentiszteleteiket, ahol a környék kálvinistái is megjelentek.

Ercsiből 1748-ból származó adat, hogy a falu határában a béresek, pásztorok, csószók és a zsellérség gyermekei egyáltalán nem jártak iskolába.

Etyeken felekezeti ellentétek robbantak ki az uradalom és a kálvinisták között. 1723-ban elvették a kálvinista templomot, a paplakot, az iskolát. A hívek itt is sövényfalból készült fészert tartották szertartásaikat. A katolikus németek az 1740-es évek elejéig végleg betelepültek Etyekre. Az egyházi intézmények eddig eléggé elhanyagolt állapotban voltak. A katolikus tanító háza romossá vált, az új épület 1748-ig nem készült el, amikor új tanító (Mayer János) érkezett a faluba. A kétszobás ház egyik termében volt a tanítás. 1770-ben Szabó István 25 gyermeket tanított. Ugyanekkor a kálvinisták iskolájában 15 gyermek tanult a téli hónapokban.

Érden a lakosság német és szerb, mindkét etnikum katolikus. A közös vallás a két etnikum között kiegyenlítő hatással volt. Iskolájukról nyilván korábbi adatok is vannak, de bizonyosat csak 1733-ból tudunk. A tanító egyben ellátta a kántori teendőket, és a harangozás is feladata. Javadalma 20 forint, ami kevés, ezért elhagyta a falut. (A tanító jövedelméről a helyi hatóságnak is az a véleménye, hogy abból megélni, családot eltartani nem lehetett.) 1738-ban Perpenics Ferenc jövedelme 30 forint; 1770-ben Hadveczky József a 15 gyermek tanításáért 5 mérő gabonát kapott.

Enyingen 1746-ban működött katolikus iskola. Kálmán Péter tanító 25 esztendőre tanított a mezővárosban. 1770-ben 20 gyermeket oktatott hittanra, olvasásra, írásra. A tanításért évi 4 forintot kapott a szülőktől, de a vagyontalan szülőktől nem fogadta el a pénzt. Volt iskolai alapítvány a mezővárosban, innen a tanító évente 16 forintot, az egyházi szolgálatokért 10, a földesúrtól 25 forintot kapott. A tanító éves jövedelme elégséges családja eltartására.³

A *szentgyörgyi* (Iszka) kálvinistáknak 1730 körül működött a népiskolájuk, ahová a katolikus szülők is járták gyermekeiket. (1747-ben 29 katolikus család élt Szentgyörgyön.) Az iskolát egy parasztház nagyszobájában rendezte be az eklézsia, és a helybeli kovácmestert fogadta fel tanítónak. A tanterem a 70 gyermek számára szűknek bizonyult. A hatóság kötelezte az eklézsiát az iskolabóvításra. 1847-ben új épületet emeltek. 1818. évi adat szerint a tanítás memória alapján történt, a gyermekeknek tankönyvük nem volt. A katolikus családok gyermekei számára 1760

után létesítettek iskolát. Erre az időre a betelepettekkel együtt a katolikus családok 90-re gyarapodtak. Új épületet a földesúr 1836-ban emeltetett. 1845-ig az egyik katolikus tanító töltötte be a nótarius tisztséget. Ezt ebben az évben különválasztották.⁴

A *felcsúti* közbirtokosság kálvinista csoportja (1762-ben 32 család) megszűntetett intézményeit újjászervezte; imaházuk és a harangláb az egyik közbirtokos bekerített telkén állt. A felcsútiak bizonygatták, hogy történelmi joguk van a vallásgyakorlatra, mert 1629-1652 között (a hódoltság idején) 4 kálvinista prédikátoruk is volt. Iskoláról nincs adatunk. Katolikus iskoláról csak 1770-ben történt említés, a tanulók száma 12. Templomuk egyelőre nincs, az egyik közbirtokos kúriájában rendeztek be 400 férőhelyes iskolakápolnát. (1762-ben a katolikus közbirtokos családok száma 40.) Danka Gábor tanítónak télen voltak tanítványai. A szülők gyermekeik után évi 25 dénárt fizettek. A tanító szobája egyben a tanterem.

A többségben kálvinisták lakta (Fehérvár-) *Csurgón* iskoláról 1740-ből van adatunk. A tanító Komáromi György. Évi javadalma 30 forint. 1770-ben a tanító elé 40 gyermek járt a téli hónapokban, és csak írást, olvasást oktatott. Ugyancsak 1740-ből van adatunk a katolikus iskolára. 1770-ben Morvay Miklós 20 gyermeket tanított. Javadalma évi 10 forint és 26 pozsonyi mérő gabona.⁵

Gyúron az újratelepítés után magyarul beszélő katolikus tótok laktak, de voltak kálvinisták is. Utóbbiak a hódoltság idején itt és a szomszédos Kuldón éltek. Az első kálvinista lelkészt 1628-ban választották meg, és évszázadokon át a két falunak közös a lelkésze. Az iskola Kuldón, az egyház Gyúron működött. Az iskola eredetét egy okmány az 1650. évre teszi. 1770-ben a tanító Dobozy Ferenc, aki „téli iskolát vezetett”. A tanulók száma 40.

Gánton a betelepedés az 1760-as években ment végbe; a telepések egy része katolikus német, a többi luteránus tót. (Utóbbiak csoportja 30 család.) 1773-ban a tanítási nyelv tót. A luteránus tót családokat a genetikailag erősebb német csoport magába integrálta, a tótok katolizáltak.

Kozmára a német betelepítés 1744-1745-ben történt. 1747-ben a plébánost installálták, aki a plébániaházban kialakított iskolakápolnában misézett. 1748-ban Luczenbach Mátyás a katolikus tanító. 1775-ben javadalmazására háromnyolcados telket hasított ki az uradalom.

Guton a német családok betelepítése 1762-ig tartott, katolikus iskolájukat 1773-ig megszervezték, ahol a nótarius német nyelven tanított.

A német lakosságú *Isztiméren* Nussz Gotthard a tanítóház egyik szobájában (1770-ben) német nyelven 30 gyermeket oktatott, kizárólag a téli hónapokban. 1776-ban a tanulók száma 60 volt. Az 1759-ben harmadízben megkísérelt telepítés sikeres volt, a parasztok felépítették házaikat. Tanítójáról 1770-ből tudunk: Laufer András 10 gyermeket oktatott német nyelven.⁶

Sárkányban a német betelepedés időszakában az ott élő magyar lakosság gyermekei számára működött iskola, 1751-ben Selestei József tanított. 1770-ben

Némethy Istvánnak 15 növendéke volt. Külön iskolaépületet 1771-ben emeltek primitív állagú vályog falakkal, nádtetővel. A tanító 1777-ben kántori feladatokat is látott. A német családok a faluban döntő többségre jutottak. (1774-ben német 37, magyar 19, tót és horvát család 7.)

Balinkán 1758-ban telepedett le a német lakosság. Bár templom még nincs, kihelyezett káplánság működött, a német tanítómester 24 gyermeket oktatott német nyelven.⁷

Mór mezőváros német-magyar lakossága két iskolát tartott fenn. A németek katolikusok, a magyarok kálvinisták. A német iskoláról első adataink 1733-ból származnak. A tanító háza közel volt a magyar templomhoz. A ház a tanítói javadalomhoz tartozott a hozzácsatolt kerti területtel együtt. Az oktatás német nyelven folyt. Az állandó státusú tanító Kerner Benedek, a preceptor (segédtanító) Holczermann Károly. 1781-ben a német gyermekek száma 120. Ekkor a preceptor magyar anyanyelvű. 1841-ben a német iskola tanulóinak száma 290, akik két teremben szorongtak. Az állandó státusú tanító éves javadalma 230 forint készpénz, 70 pozsonyi mérő rozs, egy fél telek hozama, és az uradalomtól 12 öl hasított fa. A móri kálvinista iskola (magyar iskola) 65 tanulója a téli hónapok alatt látogatta a tanítást. A tanító a pápai képzőt végezte el, magyar származású, és a német nyelvet ismeri. Mindkét nyelven oktatott. Javadalmához tartozott az egyház által fizetett évi 25 forint készpénz, negyedtelek szántóföld haszna, kapott még 25 pozsonyi mérő rozsot, 4 öl hasított fát, 5 akó bort, 25 font sót, 5 font gyertyát, 25 font húst, és gyermekekenként a szülők adtak fél-fél mérő zabot, 15 krajcárt, 1 csirkét. A tanító a rétről 1 szekér szénát takarított be. 1860-ból magas szintű oktatást jeleznek az adatok. Egy tanyeremben mintegy 70 tanuló volt. Az 1850-es években a mezővárosban 3 katolikus, 1 kálvinista, 1 magán, 1 izraelita és 1 uradalmi (az árkipusztai) iskola működött. 1854-ben megszervezték a neustifti intézetet, 1855-ben pedig a mezőváros északi részében, Vajalon a katolikus iskolát. A régi móri iskolát 1857-ben főeleminek nevezték, amely 4 osztályos, s benne kétnyelvű az oktatás. Az izraeliták iskolája a zsinagóga melletti házban volt, két tanítója német nyelven oktatott. Az izraelita iskolába a vagyonosabb (nem zsidó) polgárok is beírátták gyermekeiket, mert ott a tanítás színvonala magasabb, és a körülmények is kulturáltabbak. A tanulók száma 80-100 fő között váltakozott. Tanítói közül Beregi Nándor nevét említjük meg, aki 1898-tól tanított Mórton.⁸

A KÖZOKTATÁSI REFORM (RATIO EDUCATIONIS) HATÁSA FEJÉR VÁRMEGYE NÉPOKTATÁSÁRA

Az 1765-ben létrehozott állami tanulmányi bizottság rendező elve: a közoktatás felségjog, azaz, a mindenkori uralkodó kezében összpontosul a felügyelet. A politikai kérdésként kezelt népoktatásban világias elvek érvényesültek. A Ratio Educationis néven ismert iskolareform 1777-ben lépett érvénybe. Az országot felekezeti tagozó-

dástól függetlenül osztotta tankerületekre, élükre a tanulmányi felügyelőkkal, akik feladata az oktatási struktúra teljes jogú ellenőrzése. A falvakban a pátens egy- vagy kéttanítós anyanyelvi népiskolákat állított fel, a tankerületek székhelyein nemzeti mintaiskolákat szerveztek, ahol a vidék tanítóit is kiképezték. A falusi népiskola felügyelője a plébános, a tanítás a falusi nép anyanyelvén folyt: magyar, német, tót, horvát, oláh, illír, rutén nyelveken.⁹ A pátens uniformizálta a népoktatásügyet, állami feladattá tette a gyermeknevelést. Ehhez azonban kevés anyagi háttér állott rendelkezésre. A népiskolák fenntartása 1777 után is az egyházak, a földbirtokosok feladata lett.

A FŐISKOLÁKRÓL KIBOCSÁTOTT TANÍTÓK

A kálvinista egyház a népoktatási reform életbeléptetése előtt már bocsátott ki tanítókat a falusi iskolákba. Ez a gyakorlat 1777 után is megmaradt. Debrecen és Sárospatak főiskoláiról a falusi iskolákba érkezett tanítók a falvak világába új szellemiséget, tehát feltétlen pozitív változást hoztak: egyrészt szakmailag képzett egyének, akik a tanítást a főiskola által adott instrukciók (a korszerű követelményeknek megfelelően) végezték, másrészt élethivatásul választották a lelkészi vagy a tanítói pályát, nem merültek el a falusi posványban, amelyre a közbirtokos falvakban gyakran adódott volna alkalom. A főiskoláról háromfajta tanító érkezett a falvakba, a mezővárosokba. Az első csoportot az academicus rectorok alkották. Ők a tanítói pályát átmeneti hivatásnak tekintették. Ők lelkészek kívántak lenni, de anyagi helyzetük egyelőre nem tette nekik lehetővé, hogy német főiskolákra menjenek. Ezért 2-4 évig tanítókodtak valamely vidéki iskolában, lehetőleg mezővárosban, ahol a fizetés magasabb és civilizáltabbak az életkörülmények. Az academicus rectorok távozása mindig presztízsvesztéssel járt az iskoláknál, mert hivatásukat jól ismerő, feladatukat becsületesen teljesítő egyének távoztak el a ludi magister mellől. Academicus rector volt Kováts Sámuel, aki *Bicskén* működött az 1796-1799. években. Ezután került németországi főiskolára, ahonnan hazatérve csákvári lelkész lett, és bekapcsolódott a hazai irodalmi életbe. Elszigeteltségét érezve a következőket írta: „A félre eső Zugolyákban is iparkodunk a Nemzet dicsőségét emelni.” *Csákvárról*, az Esterházykastélyról írt reális értekezései, versei a grófi családról megkapóan szép olvasmányok. A kor kiválóságaival levelezett: Virágh Benedekkel, Vitkovits Mihállyal, Kazinczy Ferencsel, Édes Gergellyel, Csokonaival, Pálóczi Horváth Ádámmal, Fejér Györggyel, Horvát Istvánnal.

A főiskolákról érkezettek másik csoportját a deákok képviselték. Ők nem kívántak lelkészek lenni, és a főiskolai minősítésükben sem szerepelt a lelkészi pálya. A helyi egyházak szívesen alkalmazták a deákokat, hivatástudatuk, szakértelmük az academicus rectorokéhoz volt hasonló. A deák a kálvinista vallási szertartásokon segéd-szolgálatot látott el: egyházi éneklést, harangozást vállalt, és megbízták a nótariusság

státusával járó írásbeli feladatok végzésével. Találkozunk olyan deákokkal, akik a helyi szolgabírói székek tárgyalásain jegyzőkönyvet vezettek.

A főiskolákról kibocsájtottak között a harmadik csoportot a preceptorok alkották. Ők lettek a segédtanítók. Különösen a téli hónapokban volt rájuk szükség, amikor az iskolák megteltek gyermekkel, és az egytanítós iskolákban összegyűlt 150-200 gyermek oktatása eredménytelen lett volna a segédtanító közreműködése nélkül.

A debreceni főiskola pedagógiai szempontjai között szerepelt a vallásos életre való nevelés és a hazai nyelven való tanítás. Hangsúlyozták, hogy a gyermekkorban lehet megalapozni a pozitív szocializációt, az etikus magatartást, a keresztény erkölcsiséget, és már gyermekkorban eldől, hasznos polgárrá lehet-e nevelni a tanulót. A tanító tartózkodjon a veréstől és mindennemű fenyegetéstől. A tanulót megfélemlítéssel nem lehet pozitív módon szocializálni. A megfélemlített gyermek először az iskolától iszonyodik, azután a tanítótól, aminek társadalmi következménye a felsőbb köröktől való elzárkózás, majd a társadalommal való anarchista szembehelyezkedés. „A tanulókat fenyegető és veréssel fegyelmező tanító nem alkalmas a pályára, azokat el kell bocsátani.” A főiskolák sajnálattal konstatálták a szülők nézeteit a népiskolákról. (Általános vélemény volt a szülők részéről: a gyermeknek elég, ha 1-2 évet elvégez az elemi iskolában, hogy megtanulja az alapvető ismereteket.) A Vértessaljai Református Egyházkerületben megfogalmazódott a preceptorok egy részének pályalkalmatlansága. Az egyházi kerület iskolálatogatásai során, 1816-ban, negatív benyomást rögzítettek az iskolai állapotokról, a tanítók szakmai színvonaláról, a javadalmakról. A preceptorokról leírták: egy részük nem alkalmas a tanítói pályára, melyet ők nem is tartanak hivatásuknak. Kizárólag egzisztenciális okokból vállalták ezt a tevékenységet, mert a társadalmi és a gazdasági élet más területein (katonaság, gazdatiszt, közigazgatás) nem állták meg a helyüket. Ennek a rétegnek tisztességes javadalmazása nincs. A társadalmi megítélés szerint több fizetést vagy javadalmat nem is érdemelnek, amivel ösztönözni lehetett volna őket a magasabb szintű munkára. Nem volt felfedezhető annak a jele, hogy a preceptorok a helyi társadalomba akartak volna beilleszkedni. Szolgálatuk rövid ideig, néhány hónapig tartott. Az 1803-ban keletkezett egyháztanácsai határozat szerint a preceptorokról évente minősítést kell készíteni, amely a munkásságon kívül magába foglalta volna a magatartást is. Más forrásból tudjuk, hogy egyes településeken a fiatal tanítók éjszakákon át kóboroltak, italoztak, vagyonosabb emberek társaságába kerülve züllöttek. *(Bogárdról* érkezett a hír, hogy két tanító áthágta a társadalmi élet szabályait.)

Az academicus recor fizetése jóval kedvezőbb, mint a deák vagy a preceptor javadalma. Őket a tanító fogadta fel, és saját jövedelméből fizette, továbbá az egyház is évi 20 forintot biztosított nekik. *(Abán, Sukorón, Seregélyesen, Sárkeresztúron, Cecén, Pákozdon, Mányon, 15 forint egyházi juttatást adtak Vereben, Velencén, Szentpéteren, Csabdíban, Gyúron.)* 1816-ban a vértessaljai egyházkerületben 12 academicus rector vállalt állást. A preceptorok megalázó és kiszolgáltatott helyzetét jelzi, hogy naponta más-más családnál kaptak ételmet. (Ezt sorkosztnak nevezték.)

Az iskolafenntartók ezt a kellemetlen jelenséget 1810 körül megszüntették, helyette 40-60 forintot fizettek a preceptornak, és ezután magának kellett gondoskodnia élelmezéséről.

Az állandó státusú tanítók jövedelme helyenként változó. A készpénzen kívül természeti járandóságai is voltak: *Gárdony*, *Nyék* évi 150 forintot juttatott a tanítónak, *Bogárd* 60, *Bodmér* 30, *Csákvár* 28, *Baracska* 25, *Lovasberény* 20, *Zámoly* 25 forintot. A javadalom főbb részei: 15-20 pozsonyi mérő gabona, az átlag 4 mérős szántóföld termése. (1 pozsonyi mérő szántó területe 600 négyszögöl.) Kivételt képez a *csákvári*, *zámolyi* egyház, ahol 10-10 mérő nagyságú a szántóföld, *Lovasberényben*, *Sárkeresztúron* pedig 8 mérős. A legtöbb faluban járt a tanítónak káposzta-, kender-, krumpli- és kukoricaföld. Réti szénát néhány boglyával adott a fenntartó a tanítónak, vagy pénzben megváltották a takarmányt. *Vereben* évi 10 forint a szénamegváltási taksa. A legtöbb helységben azonban réti területet csatoltak a javadalmi földekhez, és ez volt az általános gyakorlat. A tüzelőt hasított és ágfa juttatással oldották meg. *Cece*, *Sárkeresztúr*, *Bogárd*, *Seregélyes* 3-3 ölet (1 öl = 1 köbméter), *Csákváron* (ahol bőven volt a közeli Vértesben fa) 8 ölet adtak. A szőlőtermelő községekben venyigét, a mezőföldi helységekben nádat juttattak. Utóbbi mennyisége mintegy 500 kéve volt. Adatunk van arról is, hogy a birtokos a fűtéshez szalmát vitetett a tanítóházhoz és az iskolához. Világításra 10-15 font fagyút adtak. Az állandó státusú tanító évtizedeket töltött el a faluban, a mezővárosban. A tanítócsalád integrálódott a helyi társadalmi viszonyokhoz, a környezethez; a családtagok a javadalmi földeken dolgoztak, a kinyűtt kender minden munkafogását elvégezték, a kendert megfonták, és a fonalat megszőtték. A család jövedelme alacsony: egy negyedtelkes gazdacsalád életnívóját érték el. Értelmiségi létükkel mégis kiemelkedtek a falusi környezetből. A tanító nyugdíjat nem kapott, a család azon igyekezett, hogy a kiöregedett szülők házat vagy házrészt szerezzenek, s hozzá némi termőföldet.¹⁰

TANTERVI UTASÍTÁSOK

A főiskolák által adott tantervi utasítás szerint a tanítandó tárgyakat négy tanévre kell a tanítónak elosztani. Az első évben a tárgyi alapokkal ismertetik meg a gyermekeket: betűismerettel, olvasással-írással, számolással, rövid egyházi énekekkel. A második évben a szépírással, számolással (ezen belül az összeadással, kivonással), a hit alapelveivel ismerkednek meg. Az útmutató a Lácza-féle kátét ajánlotta, énekekből az 1-75. zsolnárt. A harmadik évben a bibliatörténet keretében 104 históriát, számtanból a szorzást és az osztást, földrajzban a hazai terepviszonyokat, a honi történelmet, alkotmány- és törvényismeretet, énekekből a 76-150. zsolnárt ismeretét írták elő. A negyedik évben a heidelbergi káté szerinti bibliaismeret, számolásban a szorzás és osztás ismétlése, továbbá az előző évek anyaga szerepelt a tantervben. A főiskola a társadalmi elvárásoknak megfelelően állította össze a tantervi utasítást. A gya-

korlati élet azonban az utasításoktól eltérően jelezte az iskolai előmenetelt, amely szerint azt betartani lehetetlen volt.

Az iskolák ősztől tavaszig működtek. Ez idő alatt kellett volna az előírt tananyagot elvégezni. A szülők, amint a dologidő elérkezett, a gyermeket kivették az iskolából, a gazdaságban dolgoztatták, a zsellérek fiai napszámba jártak, az uradalokban a szántás alkalmával ostoros gyerekeket alkalmaztak, akik a tizenévesek közül kerültek ki. A 10-12 éves fiúgyermek a megerőltető fizikai munkán kívül minden munkafogást elvégezhetett.¹¹ Arra is akadt példa, hogy a közbirtokosok által fenntartott iskolákban a nemesi származású gyermekek a tanév egészében látogatták az iskolát.

A BOGÁRDI MINTAISKOLA LÉTREHOZÁSÁNAK TERVEZETE

Bogárdon 1777-től levita tanított a kálvinista népiskolában. Az 1782. évi tolerancia-pátens után templom- és iskolaépítésbe kezdtek. Ekkor a kálvinista lakosság száma 839. 1783-ra elkészült az oratórium, és mellé létesítettek egy alacsony házat, amelyet iskolának neveztek. A lelkész (és tanító) Sülye József lett. Az iskolafejlesztést 1791-ben kezdték tervezni. Helyi egyháztanács alakult, amely korszerűbb iskolaszervezetet és új épület létesítését határozta el. 1792-ben a lelkészházzal szemben két bogárdi nemesasszony 1300 négyszögöl területű fundust adott át a „bogárdi szent eccleziának”, amelyen 1797-re épületet emeltek. A tinódi közbirtokosok zsellérterletet vásároltak, amelyen egyszerű ház állt. Ezt elbontották és a mészárosok fundusát a telekhez csatolták, és oda mintegy 100 év múltán 160 négyzetméteres alapterületű új iskolaépületet emeltek. Magas szintű elemi iskolai oktatásról vannak adatok Bogárdról. Itt a tanító a gimnáziumnak megfelelő struktúrát szervezte meg az elemi iskolában (poéta, syntaxis, conjugista és declinista osztályokat állított fel). A vértessaljai kálvinista kerületben ezt az iskolát példaszerűnek tekintették, amelyet érdemesnek tartottak a fejlesztésre. Erre az intézményre ráillett a centrális iskola minősítés. Ezt az iskolatípust valósította meg *Csurgón* (Somogy vármegye) Festetich György gróf, amely gimnáziummá nőtte ki magát. Centrális iskola a Tolna vármegyei *Gyönk* intézménye is. 1826-ban a csurgói és a gyönki modellt igyekeztek megvalósítani Bogárdon. A nemesi közbirtokosság által alkotott kálvinista presbitérium elkészítette az iskola benépesítésének tervét. Egy professzor irányítása mellett néhány academicus rector fogadásra készültek fel. A testület számára ekkor szokatlanul magasnak számító javadalmat állapítottak meg: a professzor évi 600, az academicus rectorok évi 300 forint fizetést kaptak volna. Új épület emelésére készültek, melyben a professzornak és a tanítóknak is lett volna lakásuk, szállásuk. Az idealizmustól túlfűtött bogárdi iskolatervezők nem számoltak a tényleges kiadásokkal. Az iskolafejlesztésre 1000 forint áll rendelkezésre, ami nagy értékű pénz volt, de a fenntartást is vállalni kellett volna, amelyet azonban a közbirtokosság elutasított. A tervezők nem számoltak a személyi feltételekkel. Kaptak volna-e az urbanizált viszonyokhoz szokott professzort és academicus rectorokat abba a sivár mezőföldi világba, ahol

járhatatlanok az utak, és hiányzik a legelemibb infrastruktúra? Gondoltak-e arra, hogy ezek a magas intelligenciájú egyének meg tudnak barátkozni a primitív környezettel, a mezőföldi emberek bizalmatlanságával? („Ki cserélte volna fel a napsütéses Athént a rideg Spártával?”)¹² 1841-ben az egyházkerületben a főiskolát *Bicskén*, majd *Székesfehérváron* tervezték felállítani, de ez a katolikus dominancia ellenállása következtében egyik helységben sem valósulhatott meg. Székesfehérváron a liberális politikai vezetésű városi tanács komolyan foglalkozott a pápai főiskola székesfehérvári elhelyezésével, és a belvárosi iskola helyiségeit ajánlotta fel az intézetnek, működéséhez 10 ezer forintot biztosított. A városi vezetés a helyi piac élénkítését vélte a városban letelepedő diáksággal és tanárokkal.¹³

A bogárdi közbirtokosság katolikus csoportja *Alsóbogárdon* szervezett népiskolát, ahová Greksa János tanítót hívták meg. Ez 1823. december 22-én történt. Az iskola működése a közbirtokosok közönye miatt megszűnt. A kevés nemesi birtokos mellett az alsóbogárdi lakosok zöme zsellérekből, szolgákból, béresekből állt. A birtokosok a tanítónak gyermekeként évente 1 véka tiszta búzát és 30 krajcárt ígérték. A (sillabizáló) olvasás és írás tanítása után a tanító jövedelme évente elérte volna a 45 forintot. A lakosság többi része 3 forintot ígért tanulónként. A javadalmat az alsóbogárdiak nem, vagy csak hiányosan adták meg Greksa Jánosnak, aki 1826-ban elhagyta a helységet és *Kisperkátára* távozott. Az elmaradt javadalom kifizetéséért a vármegye közbejárását kérte.¹⁴

A TANÉV VÉGI EGZÁMENEK

Az iskolai évet március 12 után (Gergely napot követően) „a téli iskolákban” egzámennel (nyilvános vizsga) zárták. A tanulók előmenetelét minősítették: dicséretes, szorgalmas, középszerű, igyekvő; a magatartás minősítése: jámbor, hűséges, engedelmes, hanyag, álnok, ravasz, kemény természetű. A néhány hónapos tanév idején a tananyag elsajátítása nem volt lehetséges. A hiányzás a téli hónapok alatt is magas (betegség, házi elfoglaltság, ruhátlanság, lábbeli-nélküliség, korabeli szóhasználat: csizmátlanság, gyermekdajkálás, állatok etetése). Az iskolát felügyelő hatósági egyén a társadalmi bajokat is felsorolta a hiányzások okaként: szerinte a szegény életmód a legfőbb ok a gyermekek távolmaradásában.

AZ ISKOLAÉPÜLETEK

Az iskolaépületekről a felügyelők elmarasztalóan nyilatkoztak. A vármegyében alig található megfelelő épület vagy tanterem. A legkirívóbb megoldás az, amikor a tanító egyetlen szobájában zajlik a tanítás, esetleg a kétszobás lakás egyikében. Az épületek rozoga állagúak, egykor uradalmi, községi célokat szolgáltak (kocsma, apaállat-istálló, csósz vagy erdész szolgálati lakása, a helyi adminisztráció épülete), melyeket korszerűbbé változtani a renoválással nem lehetett. A vályogból vagy döngölt föld-

ből készült épületek néhány évized alatt tönkrementek, a nád-, sás- vagy szalmafedés gyenge állapotot takart. A legelemibb szolgáltatások is hiányosak. A felügyelői jelentések felháborodottan jegyezték meg, hogy sok helyütt hiányoztak az illemhelyek, a fáskamrák és az egyéb (raktári célokat szolgáló) helyiségek. A tanteremnek nevezett helyiségekben 80-100 gyermek szorong. Egy 1846. évi iskolai felmérés szerint a tanteremek állapota inkább pálinkafőző helyiségekre vagy baromfi menaszériákhoz hasonló, mint kulturális intézményekre. A fenntartók elképesztően hanyagok, legyenek azok egyházi szervek, községek vagy uradalmak. Sürgetik a felügyelőket, hogy a kormányzat avatkozzon be az iskolaügybe, a vármegyétet tegyék felelőssé az állapotok megváltoztatására („...lelketlen bérencek kezében van az iskola, ahol a restség, a tunyaság, a szegénység, a nyomor, a tudatlanság az uralkodó”).¹⁵

A NEMZETI KULTÚRA FEJLŐDÉSÉNEK ÉVTIZEDEI, ISKOLAALAPÍTÁSI LÁZ FEJÉR VÁRMEGYÉBEN

Elhanyagolt a szórványtelepüléseken élő gyermekek iskoláztatása. Ezeken a helyeken nincs lelkész, pap, a gyermekek magukra hagyottak, iskoláztatás nélkül nőttek fel egész nemzedékek a pusztákban, a majorokban. A szórványok népe uradalmi alkalmazott, vagy az uradalomból élő napszámos, zsellér. Nagy számban éltek a szórványokban csőszök, béresek, pásztorok. Ide sorolták a következő pusztákat: Sismánd, Körtvélyes, Felső- és Alsóalap, Nagylók, Töbörzsök, Nagy- és Kiskarácsonyszállás, Előszállás, Venyim, Újmajor, Vért, Szentgyörgy, Háromrózsa, Bot, Szentiván, Ivánca, Ráckeresztúr. 1837-ben a fehérvári püspök lépett fel az alispánnál azért, hogy azokban a pusztákban, ahol a tanköteles gyermekek száma eléri a 12-t, a birtokosokat kötelezzék pusztai iskola megszervezésére. A vármegyei felhívásnak lett némi eredménye: az 1837. évet követően a birtokosok 25 uradalmi iskolát állítottak fel a pusztákban. Egyébként Barkóczi püspök fellépésére, akiről köz tudott, hogy a magyar nemzeti kultúra terjesztésének egyik vármegyei képviselője, valóságos iskolaalapítási láz kezdődött a vármegyében, illetve az egyházmegye településein.

Dinnyépusztán 1837-ben lett iskola. A puszta a felsőörsi préposté. 20 évvel később a tanítást Lóránt Péter végzi. A termet egy volt magtárban alakították ki, ahol az egyik szoba a tanítóé. Szerecsenypusztán nincs iskola, még 1870-ben is a seregélyesi iskolát látogatták a béresek fiai. A dinnyési iskolát szalmával fűtötték, melyet az uradalom adott.¹⁶

1841-ben adatokat gyűjtöttek a pusztai iskolákra: Agárdon nincs iskola, a 18 gyermek a gárdonyi intézetet látogatta. *Gárdony* nemesi puszta, ahol a kálvinista közbirtokosok 1745-ben levitát fogadtak, aki a vallási teendőket mellett a gyermekeket is oktatta. A közbirtokosok olyan termet alakítottak ki, amely az istentiszteletek mellett iskolai célokat is szolgált. Csuthy János levitát 10 nemesi közbirtokos és 10 zsellér tartotta el. 1749-ben a kálvinista vallásgyakorlatot a nemesi pusztán a hatóság be-

tiltotta, azonban az iskola működését nem akadályozta meg. 1816-ban az iskola új épületbe költözött, a tanító fizetése évi 50 forint volt, szolgálati lakása az iskola épülete, ellátása sorkosztón történt. 1841-ig az iskolai viszonyok javultak: 200 gyermek befogadására alkalmas az épület, Kovács Pál 50 forintot kapott és hozzá jött még 180 forintnyi egyéb jövedelem. Gárdonyban katolikus iskola nincs, még iskolakápolnát sem létesítettek.¹⁷

Alsó- és Felsőcikolapusztán a Zichy-uradalom létesített iskolát mintegy 30 gyermek számára. Az iskolába két tanerőt fogadott az uraság saját költségére. *Felsőszentivánban* 23 gyermeknek épített iskolát az uraság, Értő István tanítót az uraság fizette és biztosította az intézmény működését. Bárádon a Vallásalap birtokán 31 iskoláskorú gyermek nélkülözte az iskolát. („Se iskola, se tanító.”) Kajtoron 12 tanketeles számára nem volt iskola. *Petelepusztán* 15 gyermeket Killer József oktatott.

Felsőalapon 1838-ban a Salamon és a Horváth családok anyagi támogatásával létesült iskola, ahová a felsőalapi gyerekeken túl az alapi pusztákról is verbuválták a tanulókat. Mivel az iskola csak a téli hónapokban működött, a cselédség gyermekei közül a nagy távolság és a ruhátlanság miatt kevesen látogatták az oktatást. 1841-ben 15 tanulója volt a felsőalapi intézménynek. A tanító nem volt szakképzett: urasági tiszt vállalkozott a gyermekek oktatására. Az *alsóalapi* iskolában szabómester tanította a betűvetést, az olvasást, és a számolást. Az egyházmegyei hatóság nem ismerte el tanintézménynek ezt a magániskolát.¹⁸ 1843-ban püspöki kezdeményezésre az alsóalapi közbirtokosok 1200 forint költséggel építették fel az új épületet. Alapon (pusztaközség) 1859-ben 2 osztályos intézményt hoztak létre, és tervezték egy izraelita iskola létrehozását is, amely azonban nem valósult meg. *Alsószentiván* (pusztaközség) iskoláját a helyi közbirtokosság támogatásával a vajtai plébános 1860-ban alapította.

Baracson 1862-ben a közbirtokosok építettek iskolát, amely 50 gyermek befogadására alkalmas. 1900-ban egytanerős községi iskola működött Baracson (55 gyermekkel).¹⁹

A *kozmai* intézményt a földesúr tartotta fenn. 1841-ben az épület jó állapotú, 70 gyermeket oktatott a tanító német és magyar nyelven.²⁰ *Kőbányáspusztán* iskola működéséről van adatunk, 1830-ban a tanító 500 négyszögöl területű kertet művelt, amely a javadalmához tatarozik.²¹

Hantoson és Kertpusztán 1783. évi adat szerint korábban katolikus rektor működött, de az adatfelvételkor tanító nem volt. Az iskola a rektor idejében uradalmi fenntartású, 1805-ben tanítóról és iskoláról szólnak a források. A tanítói lakást a küldöttség elfogadhatónak minősítette, a tanítói javadalomhoz 12 hold szántóföld tartozik, és a stólapénz is a mestert illette. 1818-ban 54 pusztai gyermeket tanított Balogh Péter. 1841-ben 74 iskolaköteles gyermek volt a pusztán. Az ekkor Kishantosnak nevezett (egykori Kertpuszta) iskolája viszont sanyarú körülmények közepette tengődött. A 26 gyermek a tanító egyetlen szobájában szorongott. Droppa

János tanítónak nincs képesítése. A kishantosi iskola hamarosan megszűnt, a tankötelesek a nagyhantosi iskolát keresték fel.²²

Az Igar határában levő *Dádpusztán* 1840-től működött katolikus jellegű iskola. A puszta időközben átkerült a Magyar Államkincstár tulajdonába és ott csikótelepet rendeztek be. A kincstár 1887-ben megnyitotta az iskolát Dádpusztán. A rákhegyi tankötelesek az 1860-as évek végéig a szentgyörgyi iskolát látogatták, 1868-ban 1 tanteremben, a tanítói lakásban pedig téli iskolát szerveztek.²³

A NEOABSZOLUTIZUS OKTATÁSI REFORMJA (1851)

A reformot az osztrák kormány vezette be a kultuszminiszter, Thun Leo tervezete alapján. A magyarországi oktatás egészét érintő reform a betűvetés tanításától az egyetemi képzésig egységbe foglalta az állami és a helyi intézkedéseket. Kimondták, hogy az oktatás közügy, a főfelügyelet joga az államé. Az állam ugyanakkor befolyást engedett az egyházaknak, amelyek szélesíthették a vallási elvek oktatását. A reform a 6-12 éves gyermekek számára az iskolalátogatást kötelezővé és ingyenessé tette. Községi feladat lett (az eddig hiányosan működő és a reform szellemével ellentétes) elemi iskolai hálózat megszervezése, fenntartása. A reform az iskola helyi felügyeletét a plébánosra ruházta. A 12 éven túli gyermekek számára létrehozta az ismétlő vagy vasárnapi iskolát. Ebbe az iskolatípusba sorolta a magyarországi tankötelesek döntő többségét, azokat, akik felsőbb tanintézetbe nem iratkoztak be. A reform kibocsátása előtt végzett iskolai felmérések megállapították, hogy az iskolaköteleseknek mintegy fele látogatta csak a magyarországi tanintézeteket, de azok is megszakításokkal. A felmérés viszont kimutatta, hogy városokban a német gyermekek iskolalátogatottsági aránya magas. Ezután a magyar gyermekek következtek. A tót és a szerb tanulók iskolalátogatottsága rendkívül alacsony. E két etnikum fiainak sok hiányzási napja nem minden esetben társadalmi-szociális ok következménye, hanem a gyermekek a nemzetiséget ért sérelem miatt maradtak távol az oktatástól. A Thun-reformok pozitív eleme, hogy a tanítást kötelezően anyanyelven rendelte el. Ezzel a nemzetiségi sérelmek egy részét sikerült eloszlatni. A reform a tanítás tartalmi részébe iktatta a Habsburg-Lotaringiai dinasztia iráni feltétlen hűség ápolását, a vallási buzgóságot.²⁴ A Thun-féle reformok az 1848 előtti iskolapolitika eredményeire alapoztak. Tekintetbe vették, hogy az iskolafenntartók (a katolikus egyház, a nagy- és közbirtokosság) a megváltozott viszonyok következtében anyagi bázisaik egy részétől elestek, így az egyetlen helyi hatóság, amelyre alapozni tudtak, a helyhatóság (község, mezőváros, a kiemelt város). Az alsófokú hatóság rendelkezett mindazon erőforrásokkal, melyekkel az iskolákat képesek voltak fenntartani, működtetni.

URADALMI ISKOLÁK

A zirci apátság előszállási uradalma Fejér vármegye egyik legnagyobb birtokkomplexuma volt. 1811-ig az uradalomban nincs községi státusú település. Iskolákról a József-kori reformok bevezetéséig nincsenek adatok. 1786-1787-ben viszont felépült az újmajori templom és iskola. Az apátság a vallási és kulturális intézményt egzisztenciális okokból létesítette. Ezzel annak a szándéknak adott kifejezést, hogy a ciszterciek a tanítórendek közé tartoznak és megmenekülhetnek a szekularizációtól. Zirc feloszlatására nem is került sor. (Persze, ennek más, főleg külpolitikai okai voltak. A zirci filiális apátság a Poroszországban levő Heinrichau anyaapátsághoz tartozott.) Az újmajori népiskola és a templom földrajzi értelemben az uradalom centrális helyén létesült, ámbar ekkor a major egészen jelentéktelen gazdasági szerepet töltött be az uradalmi struktúrában. A templom és az iskola a Takarmányos-dűlőben kapott helyet, az iskola számára 1125 négyszögöl területet hasítottak ki. Az iskola (akárcsak a templom a pusztai lakosságnak) a tankötelesek számára is nyitott. Fejlődésére Új- és Felsőmajor kolonizálása után került sor. 1811-ben a bakonyi és a vértesi sváb falvakból érkeztek családok a pusztákra, és az apátság megalapította *Herczegfalva* (német nemzetiségű) községet. A többi népes településen, Előszálláspusztán, Nagy- és Kiskarácsonyszálláson, Ménesmajorban, Györgyszálláson, Kis- és Nagyvenyimpusztán, Kokasdon, Mélykúton, Gulyamajorban, Kelemenmajorban, Róbertvölgyben nem volt tanintézet. A nemzeti ébredés korában, a reformkorszak évtizedeiben vagy még később, hatósági nyomásra hozta létre az apátság a pusztai iskolákat, fejlesztette a herczegfalvi intézményt, amelyet a fenntartóról „apátsági iskolának” neveztek. Az 1841. évi tanügyi felméréskor Herczegfalván és az uradalom pusztáin 800-nál több az óvodás korú és az iskolaköteles gyermek. A herczegfalvi iskolaépület céljának megfelelő, tágas, ahol a téli hónapokban 220 gyermek látogatta az iskolát. Két tanító működött: Hanik András és Hanik Antal, akik Pécsen szereztek diplomát. Magyar nyelven tanítottak, holott a német etnikumhoz tartozó családok kétharmadát alkották a község lakosságának. Az istentiszteleti nyelv német és magyar volt. A felnőtt lakosság a későbbiekben az iskolai tanítás magyar nyelvűsége ellen emelte fel szavát, mert ebben méltán denacionalizációt látott. Az 1850-es évek germanizáló törekvései hatást gyakoroltak a herczegfalvi német lakosságra, annak nyomait a magyar érzelmű értelmiség, különösen a tanítók a következő évtizedekben igyekeztek eltüntetni. (1896-ban minden herczegfalvi egyén beszélt a magyar nyelvet.)

1841-ben *Előszálláspusztán, Nagyvenyimben, Mélykúton, Györgyszálláson, Nagykarácsonyszálláson* működött pusztai iskola 1-1 tanítóval. *Herczegfalván* 1845-ben 333 gyermek iskolaköteles, akiket 4 teremben 4 tanító oktatott. Az iskola 3 termes, a negyedik termet magánházban rendezték be. Az egyházmegyei felügyelő, a vajtai plébános az alispán előtt nehezmenyezte, hogy a herczegfalvi iskolai termek túlszűfoltak. Javasolta, törekedjenek arra, hogy egy teremben 80 főnél több gyer-

meket ne zsúfoljanak össze. Felrótta az iskolafenntartónak, hogy a segédtanítót alacsony javadalmazással tartották, aki képzett személy és magyar-német nyelven egyaránt tanított. Kiszközölte, hogy évi 100 forint fizetésemelést kapjon a segédtanító, akinek ezzel 200 forintra emelkedett a jövedelme. 1860-ban a községi előjáróságot a helytartótanács kötelezte egy segédtanító felvételére. Az előjáróság a vármegyei hatóság közbejárását kérlemelte, hogy az új segédtanítót ne kelljen alkalmaznia, mert a községi terhek magasak, a polgárság emiatt zúgolódik. A vármegye a szolgabíró és az iskolai felügyelőt küldte ki a kérelem kivizsgálására. A deputáció megállapította, hogy a segédtanítói státus betöltésére szükség van. Az előjáróság ezután a zirci apáthoz fordult anyagi támogatásért, amelyet megkapott.

Segédtanítók, altanítók működtek az uradalmi pusztákon. *Előszálláspusztán* az állandó státusú mester mellett 3 segédtanító volt, akiknek éves jövedelme 150-150 forint készpénz, továbbá élelmezés, természetbeni lakhatás. A ménesmajori altanítónak a 150 forinton túli természetbeni javadalma további 200 forintot tett ki. Karácsonyszálláspusztán 1841-ben 43 család élt, akiknek 50 tanköteles gyermeke volt. A tanító teológus, 3 évfolyamot végzett, és tanulmányait folytatni szándékozott. Az uradalmi pénztár 80 forintot fizetett az altanítónak, aki elégedett a javadalommal.

A *karácsonyszálláspusztai* iskola elhanyagolt épület, amely egy teremből állt, ahol a tanító szállása is be volt rendezve. 1866-ban Fittler János altanító konvenciót kapott az uradalomtól, amelynek értéke 300 forint volt (3 hold szántóföld, 1 hold kert, 28 pozsonyi mérő kétszeres gabona, 4 mérő tiszta búza, 12 mérő árpa, 5 akó bor, továbbá 2 tehén-, 2 juh-, 6 sertéstartás uradalmi takarmányon). Előszálláspusztán 1862-ben 131 gyermek volt tanköteles, a 9 pusztában a tankötelesek száma 157 fő. Az előszálláspusztai állandó státusú mester jövedelme 655 forint értékű. (37 hold szántóföld, 1 hold kert, 4 hold rét, legelői haszonvétel, párbér. Az uradalom évente 20 forintot adott a tanítónak, aki kántor és harangozó is. A javadalomhoz nem számították a szolgálati lakást, amely 2 szoba, konyha, kamra, pince, kocsiszín helyiségekből állt. A tanító helyett a jövedelmi adót az uradalom fizette. 1858-ban *Kokasdon* 23, *Mélykúton* 43, *Ménemajorban* 16 tanköteles gyermek volt. Az utóbb említett pusztán új épületet emeltek 1872-ben. Kellner János tanító a győri képzőt 1869-ben végezte el. A nagykarácsonyszállási iskolaépület céljának nem felelt meg: a 41 gyermek 1 teremben 12 padban szorong. Az egykori gazdasági épületet kevés átalakítással adta át az uradalom tanítási célokra. Az egyetlen teremben van az altanító, Fittler János szállása is, aki napi 4 órát foglalkozik a gyermekekkel. Éves jövedelme 300 forint körül van az uradalom konvenciójával együtt. A kiskarácsonyszállási iskola szintén korszerűtlen, ahová az antalmajori tanköteleseket is besorolták. 1872-ben a *karácsonyi puszták* tanítója, Gyurikovits Mihály vándortanítóként járta a karácsonyi és a györgyszállási pusztai iskolákat. Nagykarácsonyszálláson hétfő, kedd, csütörtök és péntek délután 2 és félórát tanított; Kiskarácsonyszálláson hétfő, szerda, péntek délelőtti órákban 3 órát, Györgyszálláson kedden és szombaton délután 3 órát oktatott. A vándortanítót a munkahelyekre uradalmi kocsi szállí-

totta. Alkalmatlan tanítási célokra a györgyszállási intézmény, melynek talaja döngölt föld. Ide sorolták be a kisgyörgyszállási tanköteleseket, így az iskolai létszám 18 fő-re emelkedett.

1885-ben felgyarapodott munkaerő népesítette be az előszállási pusztákat. Ennek megfelelően alakultak a tanügyi viszonyok. A tankötelesek: *Herczegfalva 500, Kisvenyim 26, Nagyvenyim 88, Kokasd 36, Mélykút 29, Előszálláspuszta 86, Előszállásszőlőbegy 276, Nagykarácsonyszőlőbegy 43, Gulyamajor 16, Györgyszállás 34, Kelemenmajor 22, Kiskarácsonyszállás 69, Ménesmajor 20, Nagykarácsonyszállás 82, Róbertvölgy 6.fő.* Az összes tanköteles 1334.

Az 1903-1904. évben 1-1 teremmel bővült a kokasdi és a kisvenyimi iskola, 1902-ben pedig megnyitották az előszálláspusztai leányiskolát, 1908-ban a herczegfalvi óvodát, melynek telkét az uradalom ingyen adta a községnek. 1909-ben új iskola-épület létesült, amelynek kiadásaihoz az apátság 800 forinttal járult hozzá. A községi iskola tanítóinak száma 7. A uradalom a századfordulón 10 tantermet működtetett, 7 tanítót fizetett. Ezekon kívül a herczegfalvi apátsági iskola fenntartásához 450 koronát adott.²⁵

Fülén a felekezeti villongások csillapultával a két felekezet iskolai viszonyait sikerült rendezni. A katolikus iskola 1781-től 35 tanulóval működött. Nemes István tanító nyomorúságos épületben lakott, amely egyben tantermül is szolgált. A kőalapon álló vályogfalakat 1840-ig átépítették, és zsindefedést kapott. 1846-ban Magyar Imre 54 gyermeket oktatott. A tanító bizonyítványát képzőben szerezte. A tanítói javadalom: 23 hold szántóföld és 3 hold rét évi haszna. Az uradalom (veszprémi káptalan) 32 forintot és 6 öl fát adott a tanítónak. A segédtanítót 25 forinttal fizették. 1857-ben a fülei iskolát benépesítették a csajági, a sándorkamajori, a kölestelki katolikus szülők gyermekei. A kálvinista iskoláról elégedetten nyilatkozott a felügyelő. Az iskolát 99 gyermek látogatta.

Tinódon a katolikus lakosság egyezer főnél is nagyobb létszámú. Az iskola fenntartója az egyházmegye, és a költségeket az egyházmegyei pénztár fizette. 1860-ban Moór Károly a tanító. A tinódi kulturális intézmények között az izraelita népiskola is szerepelt. Az iskolát a hitközség tartotta fenn, amelyet az egyháztanács irányított. Ennek tagja a hitközségi elnök, a rabbi, a pénztárnok, az igazgató-tanító. Kálvinista népiskolájukról 1856-ból maradtak fenn adatok: ebből tudjuk, hogy a tinódi iskolát a külső települések gyermekei is látogatták (Bogárd, Kislók, Körtvélyes, a Dörögdi-kúria lakói, Fecskemajor, Mindszent, Aba, Sörkemajor, Alsótöbörzsök, Szentmiklós, Szarvas, Sismánd.)

A tinódi iskola leltárából értesülünk az infrastrukturális ellátottságról: a térkép-tárban 32 db szemléltető kartonon vannak ábrák, a könyvek között volt abc-s, zsol-táros könyv, keresztény vallás alapjai, bibliatörténet, Magyarország leírása (pataki kiadásban), természettan (kecskeméti kiadásban), történelem, természetrajz (pataki kiadásban), és mértékismeret (forint, font, icce). A segédtanítói oklevéllel rendelkező tanító 3 osztályba sorolta a gyermekeket. Az első osztályt két csoportra bontotta:

az első csoport iskolaelőkészítésen vett részt, ahol a beszédgyakorlat, írás, számolás, olvasás és vallásismeret alapjaival foglalkoztak, a másik csoportban olvasás, nyelvtan, imatanítás, bibliaolvasás, vallástörténet, földrajz és írás tárgyak szerepeltek. A 2. osztályban számtani négy alapl művelet, ének, hazai földrajz, történelem; a 3. osztályban olvasmányok értelmezése, mondatok szerkesztése, retorika szerepeltek a tantárgyak között. Rendelkezésünkre áll a segédtanító lakásából a berendezés leltára: a felügyelő a lakásban takarót, ágyat, széket, konyha asztalt, kispadot, bádogmeszelyt, 2 fejpárnát, 2 lepedőt, 2 sajtárt talált.²⁶

Abán 1841-ben két iskola működött: a katolikus intézményben télen 50, nyáron 12 a gyermekek száma. Az épület szűk és egészségtelen. A tanítónak képzettsége nincs, aki 30 esztendeje (1811-től) van Abán állandó státuszban. A kálvinista iskola látogatóinak száma 130, nyáron is mintegy 100 körüli a tanuló. Az épület légköre egészséget tükrözött, a tanító Nagy Zsigmond, Debrecenben szerzett diplomát, javadalma kielégítő.²⁷

Adonyban a lakosság német és szerb anyanyelvű. Két iskolájukban német és szerb nyelven oktattak: 1841-ben a német iskola 2 tanítója 483 gyermeket tanított. Az adonyi szerb lakosság számban megfogytakozott. Iskolájukhoz szerb nyelven tanító oktatót nem kaptak, ezért éveken át a pópa tanított. 1807-ben nagyobb csoport vándoroltak el Adonyból a Bánságba.²⁸

AZ 1868. ÉVI 38. NÉPOKTATÁSI TÖRVÉNY VÉGREHAJTÁSA FEJÉR VÁRMEGYÉBEN

A polgári oktatásügy gerincét képező elemi iskolai hálózat alapjait az 1868. évi iskolatörvény rakta le. Az alsó szintű népoktatás az 1868. évet követő évtizedekben a törvényben kijelölt keretekben zajlott. Az iskolák felügyeletének központi szervei a tankerületek voltak, élükön a tanfelügyelővel. Mellette működött a társadalmi funkciót betöltő vármegyei iskolatanács, amelyben helyet kaptak az iskolafenntartók. (Az egyházi iskolákat az iskolaszék, a községi iskolákat a gondnokság működtette.) A törvény a községek, mezővárosok, kiemelt városok köteleességévé tette a népoktatás alsófokú szervezését. Kiemelten szerepeltette a községi iskolák felállítását azokon a helyeken, melyekben a tankötelesek száma elérte a 30 főt. A törvény meghatározta a népoktatási struktúrát: elsőként szerepeltette a kötelező népiskolát, azután az ismétlő iskolát, a felső népiskolát, a polgári iskolát és a tanítóképzőt.

A népiskolai szerkezethez az alábbi megjegyzéseket fűzzük: a népiskola megszervezése minden településen az alsó fokú hatóságok feladata; az ismétlő iskolákba a 12 éven felüli gyermekeket iskolázták be, akik nem folytatták tanulmányaikat felsőbb intézményekben. (A felső népiskola nem ment át a gyakorlatba.) A polgári iskolát azokon a településeken, főleg mezővárosokban (kiemelt városokban) szervezték meg, ahol a lakosság száma 5 ezer fön felüli. A polgári iskolába az elemi 4. osztálya után vették fel a tanulókat. A polgári iskolát 6 osztályosra tervezték, de az

5-6. osztály nem ment át a gyakorlatba. A polgári iskolát többségükben leánytanulók látogatták, bár a polgárral a leánynevelést megoldani nem sikerült. Az elemi iskolai oktatás általános műveltséget adni nem tudott, erre nem is vállalkozhatott.²⁹

Fejér vármegye megszervezte az iskolatanácsot. Ennek elnöke Kolossváry Miklós tanfelügyelő, tagjai: Eltér József vármegyei tisztifőorvos, Vajda Ödön ciszterci szerzetes, Barnaffy Balázs szolgabíró, Boda Imre abai közbirtokos, Bóné Géza vármegyei tisztviselő.³⁰ A törvény arra kötelezte az iskolatanácsot, hogy a vármegye törvényhatósági közgyűlésének évente adjon számot az oktatási helyzetről. Az alispán utasította a járási szolgabírákat, hogy a községi iskolákról rendszeresen küldjenek jelentést, a járási orvosokat pedig arra, hogy kísérik figyelemmel az iskolák egészségügyi helyzetét.³¹ Az 1872. évi jelentésben olvasható, hogy az alispán elmarasztalta a községi elöljáróságokat, mert a rendszeresen mulasztó gyermekek szüleivel szemben nem alkalmaztak szankciót. Több iskolában felfedezték, hogy a gyermekek az iskolai beíratáskor nem jelentek meg a tanító előtt. Ezért utasították az elöljárókat, hogy a születési és a halálozási anyakönyvek adatait egyeztessék az iskolai beírási naplóval, és ezzel kideríthetik, kik maradtak ki a beíratásnál. (Ezt az egyeztetést alkalmazta az elöljáróság az újoncozás alkalmával, mert a felnőtt férfiak a sorozás előtt eltávoztak az országból.) 1872-ben az iskolatanács kénytelen megállapítani, hogy a népoktatási törvény érvénybe lépése óta eltelt 5 évben nem sikerült a tanköteleseket 100%-ban beiskoláznia. Elsősorban az uradalmi puszták gyermekei bújtak ki az iskoláztatási kötelezettség alól. A tanács konkrét adatokkal bizonyította, hogy az előszállási pusztákban, továbbá Hardon, Kajtorban, Csalán, Kisfaludon, Cséripusztán, Tükrösmajorban, Kápolnapusztán, a bicskei cigányok körében, Tornyon, Újmajorban, Szerecsenyben, Selymesmajorban, Körtvélyesen, Sismádon, Pusztasárosdon, Jakabszálláson, Csillagmajorban nem sikerült a tanköteleseket beírni az iskolába. Eltér főorvos több iskola bezárását terjesztette a testület elé, mert az épületek az alapvető egészségügyi követelményeknek sem feleltek meg.

1872-ben az ismétlőiskolásokkal együtt 27 274 tanköteles volt a vármegyében. A rendszeres iskolalátogatók száma 26 439. Tankönyvvel 6 487 tanuló nem volt ellátva. Az iskolalátogatás elmulasztása miatt 110 szülőt bírságolt meg a hatóság. Ennek némi eredménye lett. A következő évben a Bodajki járásban a hiányzást 1-2%-ra sikerült visszaszorítani, viszont a rácalmási és a váli járásban 15%-nál is több a tankötelesek távolmaradása. Az iskolatanács elnöke megjegyezte, hogy az 1868. évi népoktatási törvény alkotója (Eötvös József kultuszminiszter) „A jóért és szépért lángoló idealizmusában, a jelenkori viszonyok nem ismeretében, megfeledkezett a társadalmi nehézségekről. 1873-ban 5719 gyermeket vettek ki az iskolákból.”

1872-ben az oktatást 280 teremben 258 tanító végezte, a tantermekre átlag 94 gyermek jutott, tanítónként viszont 102. A gyakorlati oktatást 150 faiskola, 166 mintakert szolgálta. Testnevelést 179 udvaron lehetett folytatni. Nevelési célokra a következőket fordították: a tanulóktól beszedett tandíj 8 276, államsegély 2 041, községi segély 12 792, egyházi segély 6 023, alapítványi pénz és társadalmi segély 6 189 fo-

rint. A befolyt pénzeket a tanítói fizetések kiegészítésére, épületek renoválására, működésre, tanszerre, segélyezésre használták fel. (A tanítói javadalmak között nagy eltérések voltak: 22 fő jövedelme nem érte el a 200 forintot, 92-nek 300, 144-nek 400-600 forint között volt a jövedelme.) 1872-ben tanfolyamokra is küldtek tanítókat: testnevelési ismeretek elsajátítására Enyingre és Fehérvárra; nevelélméletre Pápára; 20 fő vett részt Enyingen kertészeti gyakorlaton; 3 főt küldtek Keszthelyre gazdasági szakismeretek elsajátítására; 3 főt pedig Budára szőlészeti tanfolyamra. A tanítói póttanfolyamokról negatív kép bontakozott ki a tanítótság körében. Az elméleti ismereteket e helyeken nem gyarapították, inkább a módszertani kérdéseket ismételgették. 1874-ben az a nézet kristályosodott ki, hogy a tanítóegyletekben elhangzott előadások az eredményesek. 1972-ben alakult meg a Katolikus Tanítók Egyesülete, majd annak analógiájára 1873-ban a Néptanítói Egylet Vértesaljai Szervezete a kálvinista tanítók számára. Az iskolatanács kérte az alispánt, utasítsák a községi előljáróságokat, hogy tanítóknak a Falusi Gazda és a Népkertész című folyóiratokat rendeljék meg. 1872-ben községi elemi iskolák építésére, tatarozására 7 890 forintot fordítottak.

Az 1873. évben iskolát szerveztek, részben új épületben Óbarokon, Óguton, Timár- és Ödönpusztán, Seregélyesen, Magyaralmáson, Kisapostagon, Rácalmáson. Az iskolák között egyháziak: a kálvinisták Seregélyesen, Magyaralmáson szerveztek iskolát, luteránus iskola lett a kisapostagi, községi fenntartású a rácalmási. Seregélyesen a község 100 forinttal segélyezte az izraelita iskolát, 2330 forint állami segélyben részesült a pusztazámori, 1110 forintban a dobozi, rácalmási, óbaroki iskola. Ez évben Perényi Béla székesfehérvári tanítót Bécsbe a múzeumok meglátogatására, Móroczt Istvánt pedig Keszthelyre gazdasági tanfolyamra küldte az iskolatanács. A felügyelők elégedetlenek az ismétlődő iskolákban folyó agrártantárgyak oktatásával. A tanítók nincsenek felkészítve a fanevelés, a gazdanevelés, a méhészet, a kertészet tárgyra. Hasonló a helyzet a testgyakorlással kapcsolatban. A tantárgy oktatásának kimondott célja, hogy az újoncállítások alkalmával kevesebb legyen a katonai szolgálatra alkalmatlan egyén. (1874-ben a sor alá állt 3300 legényből 2096 fő alkalmatlan katonai szolgálatra; 1875-ben 4329 főt sikerült a sorozóbizottságok elé állítani, ezek közül a közös hadseregbe 745, a honvédségbe 39, póttartalékba 335 fő került, felmentettek 500 főt, nem jelent meg, mert távoli országokban tartózkodott 217.) A tanfelügyelet a testi edzésnek tulajdonított volna nagyobb jelentőséget. (Ekkoriban terjedt el a hír, hogy a törvényhozásban a katonai szolgálati idő leszállítását tervezik.)

Intézkedés történt a leánynevelés tömegesebb megvalósítására, mivel a leányok oktatása elhanyagolt. A hatóságok tanítónők alkalmazását fontolgatták. A vagyonosabb szülők leánygyermeküket magánintézetekbe, úri házakba, egyházi intézményekbe adták, ahol háztartási ismereteket sajátítottak el, részben házvezetők, szakácsnők, nevelők irányítása alatt. A leánynevelés társadalmisítása az elkövetkező évtizedek feladata lett.

1874-ben két mezővárosban, Mórton és Ercsiben szorgalmazta az iskolatanács a polgári iskolák megszervezését. Ekkor mindkét város vezetése anyagiak hiányára hivatkozva visszalépett a szervezéstől.

A hatóságok utasítására az iskolaépületek korszerűsítésére is sor került: Keresztesen, Bodmérén, Szentágótán, Bárándpusztán, Sáregresen. Zichy Ödön birtokos a hatvanpusztai intézmény elkészültét 1875. évre jelezte.³²

Mór mezőváros községi iskolája korszerűtlen, céljának nem felelt meg. Az 1870. évi adat szerint az iskola a kocsmá szomszédságában volt. Mintegy 10 éven át állandó a panasz a kocsmái randalírozások miatt, amelyek zavarják a tanítást, a gyermekek erkölcsi nevelésére káros hatással volt. A vármegye Közigazgatási Bizottsága 1880-ban felszólította móri elöljáróságot az iskola áthelyezésére, vagy a kocsmá megszüntetésére.³³ Az elöljáróság a Piac téri nagylaktanyát javasolta községi iskolának, illetve annak az emeleti részét. A községi iskolai alap 1885-ben 9200 forint, amely pótdadóval elégséges lett volna az átalakításra. 1885-ben a községi iskola termében működött a tanonciskola. A foglalkozásokat vasárnap 18-20 óra között tartották.³⁴

Az 1874. év végén az iskolatanács összefoglalta az 1869 óta végzett tevékenységének eredményeit. Az adatok szerint 1869-ben 207 alsófokú iskola volt a vármegyében, 1874-ben viszont 223. A tanítók száma is emelkedett: 1869-ben 273, 1974-ben 318 fő. Az 1869. évben a tankötelesek 18%-a nem látogatta az iskolát, ez most 5%-ra csökkent.³⁵

A népiskolai hálózat országszerte gyarapodott. A törvényhozás gondoskodott arról, hogy a vármegyék, a törvényhatósági jogú városok, a nagy- és kisközségek a népoktatás fejlesztésére anyagiakat fordítsanak. A társadalmi segítségnyújtásnak nagy szerepe volt az iskolahálózat fejlesztésében. 1872-1873-ban a következő birtokosok adományoztak kisebb-nagyobb összegeket saját pusztáikban vagy falvaikban iskoláiknak: 1872-ben Zichy Domokos püspök Felsőszentivánban, Zichy Ödön Ödönpusztán, Sándor Móric Háromrózsamajorban, a zirci apát Ménesmajorban, Szluha Benedek Alsószentivánban az iskolák éves költségeit fedezték. József főherceg Alcsúton és az uradalom egy pusztáján 1350 forinttal járult hozzá a működéshez; a fehérvári püspök a helyi nőnevelőnek évente 50 köbméter hasított fát és 200 forintot, a sárkeresztúri iskolának (mint kegyúr) évi 100 forintot juttatott. A fehérvári káptalan a sóskúti iskola adósságának törlesztésére 2800, Vénosz Imre kanonok ugyancsak Sóskútnak 1300 forintot adott. A zirci apát a herczegfalvi tanítói javadalom kiegészítéséhez, továbbá az általa fenntartott uradalmi iskolák felszerelésére Előszálláspusztára, Ménesmajorba, Kis- és Nagykarácsonyszállásba, Kis- és Nagyvenyimbe 2 680 forintot fordított és ezzel határozottan előrelépés történt az uradalom által fenntartott intézetekben.³⁶ 1874-ben a vármegye arról intézkedett, hogy az előszállási tanító ne végezzen jegyzői feladatokat.³⁷

1872-ben a felsőörsi prépost Dinnyépusztán fenntartásra 245, a Zichy família lángi uradalma 4 ezer forinttal támogatta Adony, Alsó- és Felsőcikola, Szabolcspuszta,

Kis- és Nagyláng, Föveny, Egres, Tarnócza iskoláit. Boda Imre az aba-szentmihályi pusztai iskolának 200, Cziráky János Lovasberénynek és Börgöndnek 500, Esterházy Móric a fornai, kőhányási iskolák összes költségét fedezte, a kegydíjas tanítóknak 600, Hoffmann Ágoston Németegyháznak 250, Sándor Móric Háromrózsamajornak 500, Sina Simon az érdi, tárnoki, alsó- és felsőbesnyői, göböljárasi, ágszentpéteri, sinatelepi intézeknek 1000, Sigray Fülöp 212 forintot adott tanítói fizetések kiegészítésére, Szluha Benedek az alsószentiváni iskola fenntartásához 300, a Zichy fivérek (Domokos és Ödön) Kishörcsök, Vám, Szentiván, Szentmihály iskolák fenntartásához 1550 forintot juttattak. A másik Zichy család (Pál famíliája) Hantos, Kis- és Nagylók, Alsó- és Felsőtöbörzsök, Nagyhörcsök iskoláinak 1500, Zichy János (Zichy-) Újfalura 400 forintot áldozott, Végh János 1550 forintnyi alapítványt tett a verebi két iskolára, 1873-ban Kégl György a csalai iskolát 2753 forint segélyben részesítette, Esterházy Móric Magyaralmásnak 150, a fehérvári püspökség Sárkeresztúrnak 300, Góbel János tanító Isztimérnek 100 forintot juttatott.³⁸

A hantosi tanító, Stohlmár Sebestyén pedagógiai tevékenysége kimagasló. Mielőtt Hantosra, a pusztai iskolába került, 1842-1843-ban isztiméri, 1844-1845-ben bodajki, 1845-ben verebi segédtanító. Életírásában kiemelte, hogy a bodajki Herder János tanító mellett sok pedagógiai tapasztalatot szerzett. Az 1847-1849. éveket Esztergomban az érseki intézetben töltötte, ahol képesítést szerzett. Hantosra 1849 őszén került mint kinevezett iskolamester. (Az uradalom vezetői – a helyi denunciánsok miatt – óvatos politikai megnyilatkozásokra intették, mert a hantosi plébános, Pados Jánost a nemzeti küzdelem melletti kiállása miatt 7 esztendőre Kufstein várába zárták.) Stohlmár jövedelme 1869-ben is alacsony: 329 forint, éppen hogy elégséges 10 tagú családja eltartására. Idősebb fiai felsőfokú iskolákban tanultak. Álláspályázatai nem sikerültek. 1875-ben más helyre szóló sikertelen pályázata során a kegyúr (Zichy Károly) házi igazgatónak alkalmazta a tanítói fizetés háromszorosáért (600 forint és a természetbeni bőséges járandóságok). 26 évig volt tanító, 13 évet pedig kastélyigazgatóként szolgált.³⁹

Az 1884. évi 17. tc. kötelezővé tette a tanoncok oktatását. A iskola 3 éves volt, ahová 12 éves kortól vették fel a tanoncokat. A tanulóidő heti 2 nap, amely 10 hónapon át tartott. Fontos helyet foglalt el a tanoncoktatásban a rajzkészség fejlesztése. Az 1888. évi Fejér vármegyei nevelésügyi adatok az iskolahálózat kétségtelen előbbrejutását jelzik. Ekkor 62 községi, 162 felekezeti intézmény működött. (Ez utóbbiak megoszlása: katolikus 80, kálvinista 55, luteránus 9, izraelita 16, pravoszláv 2.) Magánosok 3 intézményt tartottak fenn, állami fenntartású 2. Uradalmi iskola a pusztákban 49. Községi fenntartású 2 tanonciskola. Könyvtár 63 intézményben volt, a kötetek száma 9489. Az iskolákban a tanítási nyelv túlnyomóan (212) magyar, németül 8, németül és magyarul 2, szerb és magyar nyelven 2 iskolában oktattak. A felmérés évében 314 tanterem volt: a gyermeklétszám 33 752, ebből rendszeresen mulasztott 22 131 fő.⁴⁰

A polgári iskolát Móron 1894-ben szervezték meg. Az igazgató, Gurgulits Antal

a birodalmi szemléletet igyekezett kiiktatni a település német lakosaiból. (Ferenc Józsefet a móri gazdák osztrák császárnak tekintik, és nem magyar királynak.) Az előjáróság 1896-ban a kultuszminisztériumba delegációt küldött azzal a céllal, hogy a nagyközségben szervezett polgári iskolának államsegélyt szerezzenek, vagy a katolikus iskolát államosítsák. Az előjáróságban azonban opponálták az államosítást, mert abban az asszimilációs folyamat felgyorsulását látták. A katolikus iskola tanulóinak 90%-a parasztivadék és német nemzetiségű. 1911-ben az államsegély 80 korona, a tanoncok száma 250.⁴¹ 1897-ben tanítóképző szervezésének gondolatával keresték fel Mór szülöttjét, Wekerle Sándort. Az államsegély és a tanítóképző iskola felállítása nem realizálódott. Helyette a kultuszminisztériumban azt javasolták a delegációnak, hogy gazdasági iskolát szervezzenek. Ipariskola 1885-től működik 121 tanonccal. Az ipariskola államsegélyt kapott: 1906-ban 360 koronát. A kiadások többségét a nagyközségi pénztár fedezte.⁴² A polgári iskolát az előjáróság a Piac téri nagylaktanyában tervezte megindítani. E célból a laktanyát 1891. október 12-én az iskolai alap megkapta, és az emeleten 2 termet berendeztek. Az első tanítási nap 1894. október 11-én volt. Felszerelést a községi elemi és az izraelita iskola adott kölcsön. Az iskolában kevés gyermek volt. Főleg iparosok és kereskedők fiai voltak a polgáriban. Az épületet 1913-ban államsegéllyel a nagylaktanya udvarán létesítették, építőanyagot a romos állapotú laktanyából nyertek.⁴³

Az 1900-1901. tanévben a vármegyében 235 alsófokú tanintézményben 31 982 tanköteles tanult. A gyermekek 11%-a maradt távol az iskolától. A tanulók 84%-a magyar ajkú, 13%-a német, 2%-a szlovák, és 1%-a szerb. Iskolafenntartók: állami 5, községi 22, magán 2, egyesületi 1, felekezeti 205, ez utóbbiból katolikus 129, kálvinista 54, luteránus 9, izraelita 10, pravoszláv 2, unitárius 1 (Polgárdi). A tanítási nyelv fényt vet a vármegye nemzetiségi struktúrájára. A 235 intézet közül 218-ban magyarul, Móron németül, 13-ban magyarul és németül, 2-ben szerb és magyar nyelven, 1-ben pedig szlovákul folyt a tanítás. A törvényhatóság a nemzetiségi asszimilációt segítette, elrendelte, hogy a nemzetiségi iskolákban a magyar nyelvet is beszélő tanítók oktassanak. Egyetlen iskolában, Százhalombattán volt eredménytelen a magyar nyelv tanítása. Ennek okát a Közigazgatási Bizottság a helyi szerb vezetés „megkövesedett szemléletében” vélte. Az iskolából távolmaradókat felmérték nemzetiségi szempontból. Úgy találták, hogy a magyar anyanyelvűek közül 13, a németek 7, a szerbek 17, a szlovákok 25%-a nem látogatta az iskolát. Kétségtelen, a családok szociális helyzete a meghatározó a gyermekek távolmaradása szempontjából, bár a szerb és a szlovák gyermekek elmaradozását nem lehet csak szociális helyzetükkel magyarázni. Elemzések során a vármegyei Közigazgatási Bizottság megállapította, hogy a szerb és a szlovák gyermekek számára nem volt elég anyanyelven oktató intézet. A szlovák és a szerb tankötelesek, akik nem beszéltek a magyar nyelvet, kimaradtak az iskolákból. A 14 német-magyar tannyelvű intézmény a német etnikum gyermekeit felvette. Egy-egy ilyen intézményre átlag 316 tanuló jutott. A magyar nyelven oktató iskolákban ez a szám 143-ra tehető. Meg kell jegyezni, hogy

az épületek számába bele kell érteni a pusztai iskolákat is, amelyek egytermesek. Valamennyi iskola zsúfolt, különösen a sárbogárdi, a kálozi, a két perkátai, a sárosdi. A tanulók körében gyakoriak a járványos betegségek: 1907-ben járványok miatt bezárták a sárkányi, acsai, boglári, guttamási, bicskei és sárosdi iskolákat.

Az 1906. április 8-i váltással hatalomra került második Wekerle-kormányban a közoktatási ügyeket Apponyi Albert vette át. Az 1907. évi 26. és 27. tc-ek végrehajtása kedvező változásokat eredményezett a népoktatásban (lex Apponyi). A tanítók anyagi helyzete jobb lett, ügybuzgalmuk, munkakedvük javult. 1908-ban a vármegyében korpótlék és fizetéskiegészítés címén 46 ezer koronát fizettek ki.

Gyarapodott a tanítók száma: 1901-ben 349, 1904-ben 358, 1908-ban 448 működött a vármegye községeiben. Az új osztálytermek létesítése elodázhatatlan feladat lett, amelyet a felekezetek, a gazdasági szervek, a községi előljáróságok tudtak megvalósítani. 1901-ben Alap-Aranypusztá (Arany László birtoka), 1902-ben Nagylók-Felsőkörtvélyes, 1907-ben Mór-Timárpusztá, Ercsi- Franciskamajor, Aba kapott 1 tanerős egytantermes intézményt. 1908-ban katolikus iskola létesült Százhalombattán, a szerb lakosságú községben, az előszállási uradalomban 2 tantermet alakítottak ki, ahol még mindig vándortanítót alkalmaztak. Több pusztai iskolát, a többi között a csalait, a zichyujfaluit, a felsőtöbörzsökit, a pötölleit a birtokosok néhány éve bezárták. A velencei magán és az érdi izraelita iskola működését a fenntartók nem tudták biztosítani. A Közigazgatási Bizottság szorgalmazta a bezárt iskolák újbóli megnyitását, és egyben arra kötelezte a birtokosokat, hogy az iskola fenntartási költségeit a tanító javadalmával együtt vállalják el. Államosításra került a dunapentelei, az érdi, a sóskúti községi iskola, amelyek 1907 őszén 8-8 tanteremmel és 8-8 tanítóval működtek. Mindhárom községben a magyarok mellett jelentős a szerb és a szlovák lakosság. 1907-ben a nagyperkátai izraelita, a baracsi községi, 1908-ban az alsószentiváni, diósdí, ráckeresztúri iskolák államosításáról tárgyaltak. Állami hozzájárulással 1-1 tanítói állást szerveztek Nagylángon, Lovasberényben, Iváncsán, Tácon, Örspasztán. Adonyban szerzetesnővérek vették át a tanítást a községi elemi iskolában.⁴⁴

JEGYZETEK

- ¹ Farkas G. (1980): *Politikai viszonyok Fejér megyében 1919-1945*. Bp. 15-23.
Farkas G. (2000): Fejér megye nemzetiségei. In: *Honismeret*. 3. sz. 48-52.
- ² Hóman B.-Szekfű Gy. (1935): *Magyar történet* 4. k. Bp. 529.
- ³ Fejér Megyei Történeli Évkönyv 16. k. 1985. 14., 79., 113., 374-379. (Továbbiakban: FMTÉ)
- ⁴ Iszcaszentgyörgy története (1976) 62-66.
- ⁵ FMTÉ 16. k. 1985. 265., 327-328.
- ⁶ Uo. ua. 17. k. 1987. 9-10., 53., 249., 254-255.
- ⁷ Uo. 10-11., 35., 53-55., 76-77., 254-255., 277., 356.
- ⁸ Mór története. 1977. 100-101., 233-234., 282-286., 290.; FMTÉ 11. k.1977. 315-319.

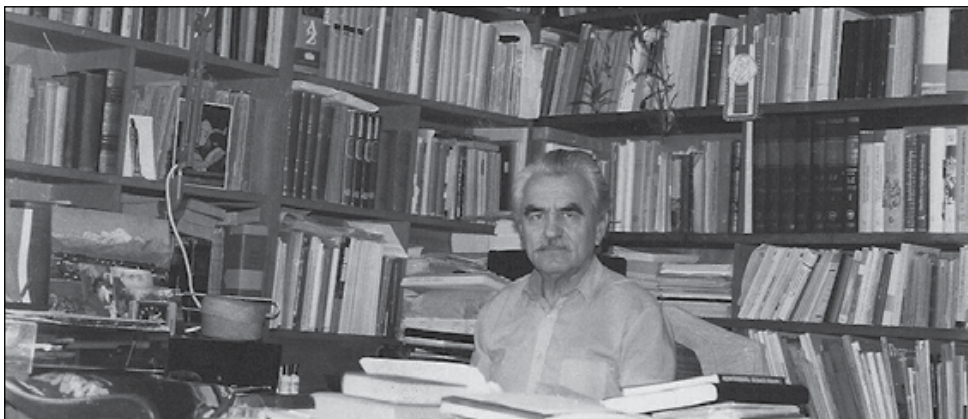
- ⁹ Hóman B.-Szekfű Gy.: uo. ua. 530-534.
- ¹⁰ FMTÉ 10. k. 1976. 113-130. Passim. (151-200.)
- ¹¹ Uo. ua.
- ¹² Uo. 120-122., 127-128.
- ¹³ Székesfehérvár Város Levéltára (SZVL). A város tanácsának levéltára; jegyzőkönyvek 1840; 1525, 2075. sz.
- ¹⁴ FML. A nemesi vármegye közgyűlési okirataiból kialakított gyűjtemény; acta locorum, Bogárd-Tinód, 1826.
- ¹⁵ FMTÉ 10. k. 1976. 113-130. Passim.
- ¹⁶ FML. Nemesi vármegye közgyűlési iratai 1841-1273. sz. (Továbbiakban: Nemesi kgy. Ir.)
- ¹⁷ Gárdonyi története. 1983. 10-11., 13., 21., 29., 106., 134-135., 161., 171-172.
- ¹⁸ Nemesi kgy. Ir. 1841-1273. sz.
- ¹⁹ FMTÉ 13. k. 1979. 84., 88., 157., 426.
- ²⁰ Nemesi kgy. ir. uo.
- ²¹ FMTÉ 17.k. 1987. 31.
- ²² Uo. ua. 131-133.
- ²³ Uo. 184., 193., 212-213., 244., 431.
- ²⁴ *Magyarország története 1848-1890.* 6-1. k. Bp. 1979. 468.
- ²⁵ Farkas G.: *Az előszállási uradalom története 1659-1945.* c. kézirat. (Elhelyezve a zirci apátság újlevéltárában.) (Továbbiakban: Kézirat a zirci apátság újlevéltárában)
- ²⁶ Sárbogárd város története. 1989. 74-77.
- ²⁷ FMTÉ 13. k. 1979. 18., 22., 36., 38.
- ²⁸ A nemesi kgy. ir. 1807-173. sz.
- ²⁹ *Magyarország története 1848-1890.* 6-2. k. Ua. 1399-1405.
- ³⁰ FML. Fejér vm. törvényhatósági lt. Kgy. jk. 1872- 130. sz.
- ³¹ Uo. ua. 1873-75, 76. sz.
- ³² FML. Fejér vm. törvényhatósági lt. Alispáni jelentések 1872-1874. (Továbbiakban: Alisp. jel.)
- ³³ FML. Községi levéltárak. Mór nagyközség ir. Képviselőtestületi jk. 1888-8. sz.
- ³⁴ Mór története. Uo. 283-286.
- ³⁵ Alisp. jel. 1872-1874.
- ³⁶ Uo. ua. 1872-1873.
- ³⁷ Kézirat a zirci apátság újlevéltárában.
- ³⁸ Alisp. jel. 1872-1873.
- ³⁹ FMTÉ 11. k. 1977. 309-312.
- ⁴⁰ Alisp. jel. 1888.
- ⁴¹ Fejérmegyei Napló, 1895. febr. 21.
- ⁴² FML. Iskolai levéltárak. A móri községi fiú- és leánypolgári iskola ir. 1889-222. sz.
- ⁴³ Mór története. Uo. 284-285.
- ⁴⁴ FML. Fejér vármegye Közigazgatási Bizottsága ir. 1900, 1901, 1904, 1907, 1908.

MEGEMLÉKEZÉSEK

HOGYAN NEVELJÜNK SZABAD EMBEREKET?

Emlékezés Komlói Sándorra (1920-2007)

How to educate people to be free? To the memory of Sándor Komlói (1920-2007) – *This commemorative editorial paper presents the course of life of an extraordinary person in teacher training, who lectured for many decades. His scientific and academic work in family education methodology is much renowned. He was a great researcher of the history of education and his personality influenced teacher trainees significantly. He published and organized academic work both at national as well as international levels.*



Nem véletlen a kérdésfeltevés a címben. Komlói Sándor egész életében az emberi kiteljesedés lehetőségeit, a felnövekvő generációk Emberhez és Istenhez máltó nevelését, pásztorlását, „növelését” kutatta emberként, tanítóként, tudósként. Ha ezt monográfiában nem is rögzítette, életében megmutatta tanítványainak, és írásaiban kifejtette ennek részleteit az értő olvasó számára.

Egy békéscsabai négygyermekes család legkisebbje volt, ahol megtapasztalta a hagyományos, tekintélyelvű nevelés előnyeit és hátrányait. Előnyként a puritán, tisztességes, református erkölcsösséget tanulta meg, hátrányként az autokratikus atyai bánásmódot tapasztalta meg, ami viszont úgy hatott rá, hogy ő agressziómentesen nevelt, szelíden elfogadva, sőt tisztelve a másik ember egyéniségét, legyen az akár felnőtt, diák vagy gyerek. A saját példájával tette le egy életre a voksát a szabad emberré nevelés mellett. A Sic fata volunt címet adta önéletrajzi írásának a Magyar pszichológusok kötetében. A sors nem véletlenül sodorta Karácsony Sándor, debreceni református professzor mellé, előbb tanítványként, később díjtalan gyakornokként, majd tanársegédként. Életfilozófiáját, pedagógiai hitvallását Karácsony Sándor szilárdította meg.

Magyar-latin szakosként, majd nevelésfilozófiai doktorátusával elkötelezett munkát végzett az ifjúsági mozgalmakban. A Keresztyén Ifjúsági Egyesületben, az Soli Deo Gloriában, a MEKDESZ (Pro Cristo)-ban, mint országot járó utazó titkár, a Turul Szövetség népi szárnyában, majd a debreceni Győrffy Kollégiumban, illetve középiskolai tanárként, középiskolai diákotthoni, egyetemi internátusi nevelőként, később igazgatóként folytatta azt az ifjúsági, mozgalmi, közösségi tevékenységet, amelyet korábban a cserkészletben „megtanult és megszokott”.

Hogyan neveljünk szabad embereket? címmel jelent meg első díjnyertes pályamunkája, melyet 1949-ben a nyomdából elkoboztak és bezúztak. Utólag értelmezve e korai történéseket, talán ez a „nyertes-vesztes” viszony jellemezte életét; „sic fat volunt”, amit ő egyenes gerinccel tudott végigélni, elfogadni, de bele nem törődni. A látszat ellenére mindig ő volt a győztes.

Az 50-es évek szorongató légköre miatt, amikor Karácsony Sándort, mélyen tisztelt professzorát keresztyén pedagógiai nézetei miatt elbocsátották a debreceni egyetemről, neki is el kellett hagynia Debrecent, ahonnan Pécsre költözött, felesége, Nagy Piroska baranyai hazájába. A pécsi Tanító- és Óvónőképző Intézetbe került tanárnak, majd a képző igazgatója lett. Társaslélektani szemléletű pedagógiai koncepcióját a tanításban, a tanítványokkal, ill. kollégáival való kapcsolatában „élte meg”, azt el nem árulva, jóllehet nyíltan fel nem fedve a diktatúra évtizedei alatt. Bölcs volt. Ott szólt, és akkor, amikor érezte, hogy lehet változtatni. Másokról soha nem mondott rosszat; inkább nem szólt semmit. A kívülálló a nyugodtságát, megfontoltságát érezte, egy teljes belső lelki béke kisugárzásával. Később volt megérthető, hogy honnan eredt ez a belső, lelki béke. Pedig viharos időket élt meg.

1953-tól, négygyermekes családapaként, a pécsi Pedagógiai Főiskola docense, majd tanára lett.

1954-ben kezdett önálló kutatómunkát a családi nevelés és szocializáció témában. Kutatásmódszertani megközelítéséről, az esettanulmány-készítés preferálásáról (a nagy statisztikai törvényszerűségek keresésével szemben) Mérei Ferenc 1956-ban a Balatonfüredi Pedagógus Konferencián a következőket mondta: *„Komlói Sándor tanulmánya a családi nevelésről érdekes és eredeti munka. Figyelemre méltó módszertani szempontból, amennyiben a szempont gazdag, sokrétű, aprólékos elemzések bevezetését jelenti a magyar neveléstudományba. Vérbeli magyar munka, amelyben nem érvényesülnek ... sémák: nem más földön, más körülmények közt szerzett tapasztalatok, általánosítása’, hanem sokat ígérő magyar kezdeményezés.”* Komlói Sándor töretlenül haladt tovább ezen az úton. Később már szociálpszichológiai összefüggéseket is kimutatott szülő-gyermek interakciókban, a kapcsolat fejlődésmenetében, amelyekből kandidátusi értekezés, tanulmányok sora, hazai és nemzetközi konferenciaelőadások születtek. (Ő az otthoni dolgozószobájában még logarlécen számolta az országos mintával felvett kérdőívekből a chinégyzet-próba elemeit, amikor már mások számítógéphez juthattak.)

Nemzetközi kapcsolatai ezekben az években gazdagodtak. Német, orosz és ame-

rikai családkutatókkal kezdett együtt dolgozni. Tanítványai a szakkollégiumi csoportokban tőle kapták az első külföldi szakirodalmat, amelyet közösen dolgoztak fel. Nagy felelősséggel és őszinte odafordulással foglalkozott minden érdeklődő diákjával. Mindenkit önálló kísérletezésre bíztatott, segített, támogatott a tudományban való előrehaladásában. A sokezres könyvtárát minden érdeklődő diákja rendelkezésére bocsátotta. Mindig ő „járt elől” és a követőket „táplálta”.

A Janus Pannonius Tudományegyetemen a tanárképzési rendszer átalakulásakor a pedagógusképzés színvonalának védelmében sokszor fejezte ki aggodalmát, de már nem hallgatták meg őt a döntéshozók. Nem támogatták azok a volt tanítványok sem egyetemi tanári kinevezésében, akiknek ő adta az első külföldi szakirodalmakat, illetve ő hozta össze őket nemzetközi híru külföldi professzorokkal, abban az időben, amikor ez még „nem volt szokás”. Láttá az egyetemi képzés minőségét ellehetetlenítő folyamatokat. Sokszor beszélt kollégáival az intézményrombolások „déja vu” előképeiről, felidézve a Debrecenben viláagsóként létrehozott „Társaslélektani Intézet” esetében a napi politika „csíragyilkos” munkáját, ahogyan ezt Deme Tamás aposztrofálta. Tapasztalta azt a folyamatot, amelyben a Tanárképző Intézetből indoklás nélkül durván eltávolították az intézetigazgatót négy, a pedagógusképzés mellett elkötelezett kollégával együtt. (Közöttük volt Európa első romológiai tanszékének létrehozója is.)

Komlói Sándor a családi nevelés, a családi életre nevelés, illetve a neveléstörténet elismert kutatója hazai és nemzetközi szinten egyaránt. Tankönyvszerzőként és több mint 150 magyar és idegen nyelvű cikk szerzőjeként, számos konferencia előadójaként tarthatjuk számon. Apáczai Csere János díjas (1988.). Aktív tagja volt az MTA Neveléstörténeti Albizottságának, a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályának, ill. Családi Nevelési Szakosztálynak, elnöke volt a Pécsi Akadémiai Bizottság Társadalomtudományi Szakbizottságának. Szerkesztőbizottsági tagja volt a Magyar Pedagogia és a Historia Pedagogica (Belgium) folyóiratoknak. Több éven keresztül végrehajtó bizottsági tagja volt a Carnegie Foundation által támogatott International Study Group on Early Child Care kutatócsoportnak, amely 12 ország közreműködésével tevékenykedett. E területen való munkásságából született Hermann Alice-zal közös könyvük 1973-ban, az Early Child Care in Hungary, a nemzetközi kutatócsoport 12 kötetének legelsőjeként.

Komlói Sándor egyike volt azoknak a vezető oktatóknak, akik képesek voltak lépést tartani a világgal, sőt akkor is képviselték az emberi, tudományos értékeket, amikor a hivatalos előrejutásban ezek kimondottan gátat jelentettek. Gazdag nemzetközi elismertsége volt. Németül, franciául, oroszul, angolul egyaránt tudott, tanulmányútjain az NDK-ban, Franciaországban, a Szovjetunióban, Svájcban és USA-ban gazdagodott összehasonlító pedagógiai tapasztalatokkal, amelyeket megosztott tanítványjaival. A legszorosabb tudományos együttműködése az amerikai Cornell Egyetem professzorával, Urie Bronfenbrennerrel volt. A közös munkából sok kiad-

vány született 1970-1979 között, a szülő-gyermek kapcsolat, és magatartásformák, értékrend-változások, valamint dilemmakutatás témákban.

Komlósi Sándor gazdag nemzetközi tapasztalatai alapján még inkább hitte és tanította, hogy létezik „magyar nevelés”, mint ahogy létezik sajátos „magyar észjárás” is. Életével tett tanúbizonyságot e karácsonysándori pedagógia mellett, amit tanítványainak nagy része minden bizonnyal megértett és tovább is visz. Ma még a legtöbb egyetemen nem tananyag e „magyar pedagógia”, amit szerényen, de határozottan képviselt a változó környezeti feltételekhez igazodva is, megtartva és hirdetve az egyetemes emberi értékek alapjáról el nem tántorítható, autonóm pedagógus szabadságát. Munkásságával tett hitet ama meggyőződése mellett, hogy szabad embereké csak szabad pedagógus tudja nevelni a gyermekeket, amely egyben megkérdőjelezhetetlenül felelősséggel, kötelességgel, fáradtsággal és állandó önfejlődéssel jár.

* * *

Komlósi Sándor publikációinak száma 158. (Önálló és társszerzős kötetek, könyvszerkesztések, tanulmányok, cikkek, könyvismertetések, kutatási beszámolók stb., közöttük több német, angol, orosz és francia nyelveken.)

(Szerkesztőség)

EGY ELFELEDETT PEDAGÓGUS, SAJÓ SÁNDOR (1868-1933)

SZARKA EMESE

Sándor Sajó, a forgotten pedagogist (1868-1933) – *After sketching the social and authorial work of Sajó primarily known as a poet, the author introduces him as teacher and schoolmaster. The latter ones give a more complete picture of the person whose pedagogic work was as successful as his career in literature, but in his life the first pushed pedagogy aside. The publication is a relevant assessment of Sajó's work in pedagogy.*

„Dicsérni jöttem Sajó Sándort, nem temetni.”

(Dr. Madai Gyula, az OKT elnöke)

Sajó Sándorról elsősorban mint irredenta költőnkéről szokás megemlékezni, igaz, amolyan „belső körökben”, hiszen sem az elmúlt kb. tíz évnyi hazai egyetemi évek alatt, sem a magyarországi kerületi szavalóversenyeken nem jellemző, hogy felhangozzon egy-egy jelentősebb költeménye. Költeményei azonban csupán egyike azon sokrétű, már-már polihisztori, de ízig-vérig pedagógusi vénájának, amelyről keveset tudunk.

Tanári pályája elágazásai közül most csupán a legjelentősebb útjaira térnénk ki. Heringer Sándorként született 1868. november 13-án Ipolyságon. Középiskoláját Petőfi Sándorhoz és Mikszáth Kálmánhoz hasonlóan Selmechbányán végezte, majd 1886-ban a budapesti egyetem bölcsészettudományi kara magyar-latin szakán tanult. 1890-ben önkéntesként bevonult a budapesti Károly-kaszárnyába, ahol egy évvel később hadnaggyá léptették elő. 1891-től Nyitrán, majd Újverbászon középiskolai tanár Sajó (Schaeffer) Sándor néven (amit majd 26 éves korában hivatalosan is felvesz), ahol az úri kaszinóban az ő javaslatára vezetik be a magyar nyelvű jegyzőkönyvvezetést. Önálló publicisztikai tevékenységbe kezd, elindít egy magyar közéleti újságot, szerkeszti a *Verbász és Vidékét*. Pedagógusi munkásságát 1897-től számíthatjuk, amikor – az általa nagyra becsült Apponyi Albert városában –, Jászberényben tanít, majd 1903-ban eredményes tanári munkássága és költői sikerei¹ elismerésképpen Budapestre helyezik át az akkori III. kerület gimnáziumába, Óbudára. 1921-től tankerületi főigazgató, 1932-től pedig az MTA levelező tagja.

Sajó nehezen oldódott társaságban, inkább baráti körben engedte jobban megmutatni érzelmeit. Magas termete, acélos lépte, széles gesztikulálása és érces hangja mellett tréfás kedély, elmésség, sajátos „sajósándori” humor jellemezte – ahogyan azt Sziklai Aladár a kőbányai Szent László reál-gimnáziumból a pedagógus-költő temetésén mondta –, amelyen mindig ott csillogott valami magyar mélabú ama rendkívül szerény, de büszke önértetű, 52 éven át tanító pedagógus-igazgató mögött.

1933. február 1-jén, 65 évesen halt meg. Sírjánál négyen mondtak beszédet: dr. Madai Gyula (az OKT elnöke), Áprily Lajos az MTA és a Kisfaludy Társaság nevében, Britsis Frigyes a Szent István Akadémiáról és Sziklai Aladár a kőbányai Szent László reálgimnáziumból. Magyaroknak lenni c. verse kultuszszá vált, aktív tanári szereplésének híre pedig országsszerte eljutott pályatársaihoz.

A HÚSZARCÚ EMBER

„Ő nem volt visszhangja senkinek, ő maga volt a kürtészó.”

(Dr. Madai Gyula, az OKT elnöke)

Sajó társadalmi és irodalmi működése (legalább) húsz irányba ágazik szét:

1. A Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének elnöke
 2. A győri Kisfaludy Irodalmi Kör tiszteleti tagja (1922)
 3. A budapesti Aurora-kör irodalmi társaság tiszteleti tagja (1922)
 4. Az Országos Ifjúsági Irodalmi Tanács tagja
 5. Jászberény város képviselő-testületének megbízott tagja
 6. A jászberényi Nőegyesület titkára
 7. 1903-tól az Országos Középiskolai Tanáregyesület rendes tagja, 1918-tól főtítkára
 8. A Balatoni Társaság irodalmi szakosztályának elnöke
 9. A Magyar Nemzeti Szövetség igazgatóságának külügyi és irodalmi bizottságának tagja
 10. A Szent István Akadémia tagja 1924-től
 11. A Társadalmi Egyesületek Szövetségének társelnöke (1925)
 12. A Népkönyvtárak szépirodalmi szakbizottságának tagja (1926)
 13. Az Irodalomtörténeti Társaság választmányi tagja
 14. A Nyelvtudományi Társaság rendes tagja
 15. A Magyar-Holland Társaság középiskolai alosztályának elnökségi tagja
 16. A Magyar Jövő Szövetség elnöki tanácsának tagja
 17. A Magyar Ifjúsági Irodalmi Társaság igazgatóságának tagja
 18. Budapest székesfőváros törvényhatósági bizottságának tagja stb.
 19. Részt vesz továbbá a X. kerület különféle társadalmi egyesületeinek munkájában
 20. 1927-től a Kőbányai Hét c. helyi lap főszerkesztője
 21. 1933-tól a Magyar Tudományos Akadémia tagja²
- +1 1921-ben közadakozásból megalapítják a *Jutalomdíj-alapítványt*: ez volt a II. Kőbányai Polgárok Sajó Sándor jutalomdíja, mivel Sajót a király tankerületi királyi főigazgatói címmel tüntette ki.

(+ ...) és vajon még mi mindenből vette ki névleg vagy a gyakorlatban is a részét?

Verseskötetei, drámái mellett cikkei, tanulmányai, évkönyvi tájékoztatói együttesen több mint 800 oldalt tesznek ki.

HÁBORÚS TANÁRI SORSOK, ISKOLAI HELYZET(KÉP)EK

„... a fejlődő lélekre például nagyon károsan hat az aránytalanul nagy zsebpénz, a sok haszontalan mozi, az utcai élet hangos durvasága stb.”

(Sajó Sándor)

Az 1867-iki kiegyezés után az iskolák fellendülésnek indultak, a lakosság száma nőtt, az iskolák idővel megteltek és magas létszámú osztályok jöttek létre annak is köszönhetően, hogy az 1868-as törvénycikk előírta az iskolai kötelezettséget.

Sajó a budapesti VII. kerületi *Dobány utcai elemi és iparostanuló-iskolában* kezdett belekóstolni az igazgatói teendőkhöz. Az iskoláról írt részletes tanulmányában³ sok neveléstörténeti érdekességet találhatunk. 1888/1889-re a magas tanulói létszám miatt nyitottak egy új első leányosztályt, de csak 11 tanterem állt rendelkezésükre. A helyhiányt délelőtti és délutáni megosztással oldották meg. A magas létszám miatt azonban olyan tanév is előfordult, hogy 16 osztályból 10 osztály váltakozott. Az iskola több mint 500 főnyi diákjára 16-22 rendes tanár (a tanári kar szinte évente frissült) és 4 hitoktató jutott.⁴ Egy átlagos tanári óra alkalmával átlagosan 53 fő volt jelen (ez a hatalmas osztálylétszám manapság meglehetősen izzasztó középiskolai tanári munkát igényelne). Sajó pedagógusi vénájának köszönhetően túllepott a frontális oktatáson, és a szaktárgyak tanításának és minőségének átbeszélést, megvitatását szorgalmazta, vagyis a tanárok (ön)képzése és a fejlesztés mellett állt ki pályája során.

Az évről évre egyre több hallgató lassan kiszorította a tanárokat bentlakásukból. Már 1883-ban felszabadult az összes magánlakás, s a tantermek száma elérte a maximum 11-et. A nyári szünet idejére azonban gyakran visszarendezték, „szobásították” ezeket a tantermeket, hogy olcsó lakásoknak kiadhassák őket a „felránduló vidékiek részére” – akkoriban ez bevett szokása volt a pénzszerzésnek. A pénzgyűjtés másik módja az „*Amerikai Gyermeksegélyező Akció*” volt, amely keretében 100 növendék részesült ingyen ebédben.

Az 1896-1897-es évben az akkori igazgató betegsége miatt Sajó Sándort kérte fel ideiglenesen az év vezetésével tanítási órái mellett. Ezzel kezdődött igazgatói pályafutása, amelyet később (1917-től 1930-ig) már a budapesti X. kerületi Kőbányai Magyar Királyi Állami Főgimnáziumban kamatoztatott.

Az intézet 1907-ben nyílt meg és 1915-ben nyitotta meg kapuit új helyén. A főgimnázium 1924-től *Állami Szent László Reálgyimnázium* néven élt tovább. Sajó

igazgatóként minden évben alapos *értesítőt* adott közre. Az értesítő – vagy mai szóval inkább évkönyv – stílusában is különbözött az egykori igazgató összefoglalótól. Sokkal természetesebb, közvetlenebb hangvételű, amely ugyanakkor precíz és tényközlésre törekvő volt. Az értesítőben pontos kimutatás készült a tanév rendjéről, az iskoláról, a tanulókról, a hivatalos látogatásokról, jótékonyságokról, ösztöndíjakról stb. A statisztikai kimutatás pedig a tanulók számáról, vallásáról, anyanyelvéről, nyelvismeretéről, születési helyéről, a szülők foglalkozásáról, a szülők lakóhelyéről, a tanulók magaviseletéről, a tanulók előmeneteléről⁵, a tanulók mulasztásáról és a magántanulók arányáról közölt adatokat. Mindez a részletes nyomon követés és adattárolás lehetővé tette az évenkénti összehasonlító elemzéseket, és a rendelkezésre álló pénzzel való helyesebb gazdálkodást is.

Az 1910-es évektől kezdődően a gimnáziumba való fölvétel nem volt ingyenes. Tandíjmentességért az igazgatónál évi kétszer lehetett folyamodni szegénységi bizonyítvánnyal. A szabályzat szerint az igazgató a tanulók 25%-át mentheti fel. A jó magaviseletű, vagy a jó tanuló mindig is előnyt élvezett. Sok család az iskolázásban és a tanulásban látta gyermeke felemelkedését, viszont nem rendelkeztek megfelelő anyagi háttérrel, ezért az egyetlen „kiugrási pont”, a szülőkön való segítség az volt, ha a gyerek szorgalmasan tanult.

Az intézet fegyelmi és tanulmányi állapota a háborús viszonyokhoz mérten eleinte megfelelő volt, azonban idővel egyre nagyobb kívánni valót hagyott maga után. A diákok majdnem $\frac{1}{4}$ -e vidékről, vasúton járt be, ők voltak a kevésbé fegyelmezettek. A féltelenségek megszüntetését elsősorban a vallásos nevelésben látták (gyónás, áldozás, vasárnapi misék, félév végi önkéntes hittani dolgozatok pl. Milyen szeretnék lenni? címmel stb.). A vallásos nevelés és általában *a nevelés* célja az egyéni oktatás (ma úgy mondanánk: differenciált oktatás) és az akaraterő nevelése volt.

A diákok különleges tantárgyakat is tanultak heti két órában (1918-tól kezdődően). Ennek számítottak az olyan nyelvek, mint az angol vagy a francia az általános görög, latin és német mellett, a közgazdaságtan, a társadalomtan, az egészségtan, a gyorsírás, egy rövid ideig volt példa műénekre, táncra, a hangszeres tanulás során hegedűre, a sportok közül kardvívásra és korcsolyázásra, továbbá művészettörténeti előadásokra. E tantárgyak oktatása erősen függött attól, hogy éppen milyen tanárral bővült a folyamatosan cserélődő tantestület. Aki egy kicsit is értett valami máshoz, akinek volt affinitása a művészetekhez, sportokhoz, tarthatott külön foglalkozásokat a diákságnak. Ezek nem számítottak különóráknak, hanem kötelező érvényűek voltak mindenki számára. A tehetséggondozást figyelembe véve azonban szabad idejükben külön foglalkoztak az arra érdemesekkel, ill. az érdeklődő gyerekekkel. Sajó több területen is tanított, volt például könyvtáros, kézimunkát oktató, osztályfőnök, tanított földrajzot, matematikát, latint, filozófiát, fizikát és tornát is. A sportok közül a kardvívás éveken keresztül listavezetőnek számított a diákok körében, de meg kell említenünk az egy időben felkapottá vált svédturnát is, amely az anatómiai és élettani sajátosságokat is figyelembe véve olyan izomcsoportokat fejleszt,

amelyek elősegítik a helyes, szép testtartást és a belső szervek működését. A tanulók tanulmányaikkal kapcsolatosan több kulturális programban is részt vettek. Így például nem egyszer ellátogattak a vasműbe, megtekintették a Kossuth-kiállítás, előadást hallgathattak a rádióról akár „bennfentesektől is”, gyakori vendégei voltak a Magyar Nemzeti Múzeum Állattárának, az Állatkertnek, Aquincumnak, és több tanító célzatú, leginkább természettudományos dokumentumfilm-mozielőadásnak is. Évente kétszer szerveztek több napos tanulmányi kirándulást. Minden évben megemlékeztek Petőfi Sándorról, Vörösmarty Mihályról és Gárdonyi Gézaról. Mindezek mellett folyamatos sírgondozást is folytattak, így például évente megkoszorúzták Kisfaludy Károly, Sárosy Gyula és Csiky Gergely nyughelyét. Láthatjuk, hogy az iskolai élet mennyire széles körű volt, milyen sok területet felölelt, s hogy a kulturális tevékenységeket mennyire igyekeztek beépíteni és minél természetesebbé tenni az ifjúság mindennapjai során.

SAJÓTÓS PROGRAMOK

Néhány tanfolyam Sajó igazgatóságának idején és a tanári karral egyeztetett javaslatok alapján került be a különböző programok sorába. A *Zrínyi Sportkör* lehetőséget biztosított úszásra, atlétikára és labdarúgásra; a *Magyar Cserkész-Szövetség* keretében kirándulásokat, több napos táborokat szerveztek, pipere- és kosárfonásra tanították (nem csak) a lányokat, a fiúk elsősorban a cipészet, a mechanika és a villanyszerelés csínját-bínját sajátíthatták el. Népszerű volt még a „*Kis Kör*”, az alsóévesek szavaló és rajzoló szakköre, ezen kívül pedig a *játékfaragó tanfolyam*.

Az intézmény fontos támasza volt a *Segítő-Egyesület*. A tanulók által évente összegyűjtött vagyont értékpapírokba fektették, a befolyt összegből tankönyvtámogatást nyújtottak, illetve a könyvtár állományát bővítették, több tanulónak pedig pénzsegélyt juttattak. Kiemelkedett még a Kőbánya első orvosáról elnevezett *Dr. Müller Ede-jutalomdíj*⁶, és a már említett *Amerikai Gyermeksegélyező Akció*. 1921-ben, Sajó (királyi fő)igazgatói munkássága iránti tiszteletből közadakozással létrejött a *Kőbányai Polgárok Sajó Sándor jutalomdíja*.⁷ Sajó *alapítványokat* hozott létre a jó magaviseletű, jeles előmenetelű, szorgalmas, keresztyény árva és szegény tanulók részére, amelyekből évente csak egy nebuló részesülhetett az év végén. Ehhez kapcsolódott az *ösztöndíjak* kiosztása is, ugyanis tandíjmentességet évente a tanulók fele kapott. Talán ma is aktuális Sajó azon véleménye a külföldi ösztöndíjas utakról hazatért ifjúkról, hogy azok a különböző nagyvárosokból visszatérve túlságos szeretettel dőzsölnek idegen eszmeáramlatoktól megfertőződve. Sajó vidékre küldené őket, hogy a tősgyökeres magyar föld illatát is megízlelhessék, mert meg kell tanulniuk megbecsülni és megszeretni saját népüket.

Sajó Sándor rendkívül kreatívan állt hozzá az intézményvezetéshez, a színes programok kialakításához, a gyermekek segítéséhez. Természetesen sajátos univerzaliz-

musát (gondoljunk csak arra, mennyi szaktárgy oktatásában vett részt), nem tudta volna kibontakoztatni, ha nem lett volna mellette egy segítő, támogató tanári gárda.

Utaltunk már a gyerekek fegyelmezetlenségére, amelyet nem egyszer növelt maga az intézet épületszerkezete és felszerelése. Az 1914-15-ben készült „hadi” épületből egy kétemeletes „új” épület lett, leginkább csak céljában új. A nem egyszer életveszélyes körülmények (betört ablakok, omló vakolat, törékeny kilincsek, beázások, hideg, zord termék, amelyek rosszul fűthetőek) nem csak a tanítás körülményeit nehezítették meg, hanem a tanulását is. Eme ínséges idők ínséges tárgyi környezete, az épület demotiváló állapota, a higiéniai hiányosságok hatással voltak a tanártestület és az ifjúság egészségi állapotára is: a kisebb megbetegedésektől egészen a ritka halálesetekig minden előfordult néhány év alatt. A hely adta lehetőségeket igyekeztek kihasználni, ennek ellenére a termék felosztása nem mindig felelt meg a célnak. Nem csak a tanulás vált így egyoldalúvá – például fizikai, kémiai kísérleteket alig lehetett elvégezni a rossz vízvezetékek miatt –, hanem általában a nem megfelelő tisztasági környezet csak fokozta a bent élők komforttalan érzését is, gondoljunk itt a mellékhelységek használatára, a mosdók működésképtelenségére, mert a „*klozetekkel örökösen baj van*”, „*az intézet igazgatója pedig valóságos antitalentumnak érzi magát ezen a téren*”. (Sajó, 1922. 5. o. – Kőbányai Értesítő)

A háborús idő rányomta bélyegét a gyerekek otthoni életkörülményeire is. Az egyesület jótévedői (szülők, külső adományozók) cipő- és kalapadományban részesítették a gyerekeket. A diákok a tanulással egy időben dolgozhattak is az úgynevezett *diákfoglalkoztató műhelyek*ben, ahol könyvkötő és asztalos munkákat, később cipőjavítást végeztek, alkotásaikat vagy az épület és saját maguk javára fordították, vagy pedig némi pénzért, áruért cserébe eladták. A zaklatott családi állapotok, az apa(i tekintély) hiánya, a szegény sors és az otthoni szabadabb légkörtől sokban különböző iskolai fegyelem idővel súlyos nehézségekhez és válságokhoz vezetett. „*A tanárság mindjobban belefárad a nehéz munkába; lelket egyre jobban őrli a gond: a mindennapi élet s nemzeti jövőnk gondja. A tanuló ifjúság egyre könnyelműbbé lesz: szorgalma megcsappant, erkölcsé meglazult, fogy benne a kötelességérzet, növekszik a féktelenkedésre való hajlam. Jobb ha bevalljuk: a magyar iskola züllő állapotban van; legfőbb ideje komoly ügyet vetni rá, hogy egyfelől a humanizmusból fakadó enybeség, másfelől a tanárság helyzetével való nemtörődés végképp el ne züllessze.*” (Sajó, 1918. 21. o.)

A tanárokat munkájukban kettős cél vezérelte: „*Tanításunkban az új ismeretek közlése mellett a hiányok pótlása, nevelőmunkánkban pedig a kötelességérzet, a magyar öntudat és az irredenta-szellem⁸ ápolása és fejlesztése. A minisztérium által elrendelt nemzeti hiszekegyet mi már a rendelkezés előtt, a magunk kezdsére, mindennap imádkoztuk.*” (Sajó, 1921. 2. o.) E szellemi út eredménye nem váratott sokáig magára. Sajó elégedetten írta, hogy „*Azt a szellemet, mely nem régen azt hirdette itt, hogy tanulni nem kell, kiűztük az intézetből, a pöffeszke-*

dő dologtalanságot és lébaságot megfelelő eljárással jórészt sikerült kiirtanunk.”
(Sajó, 21, 2.)

EGY REFORMGONDOLKODÁSÚ EMBER – OKTATÁSÜGYÜNK VÁLTOZÓ VILÁGÁNAK ELŐHÍRNÖKE

„Nembánomságunk következményei rosszak.

Kinőttünk már a hátulgombolós nadrágból.

Mindezt csak töredékesen és hangfogóval tompítva mondtam most el.”

(Sajó Sándor)

A kiegyezés után Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter az egész magyar közoktatás gyökeres átformálását tűzte ki célul, amelyben fontossága miatt elsőbbséget biztosított a népoktatás-ügy megoldásának. Javaslati közé tartozott a községi *népiskolák* felállítása az egyházi népiskolák mellett, ahol minden gyermek anyanyelvén tanulhatott, színvonalas népiskolai tankönyvek írása, illetve az iskola-kötelezettség bevezetése stb. Az új törvényjavaslatot 1868-ban szentesítette a király.

Trefort Ágoston minisztersége alatt 1890-ben új törvényt fogadtak el a középiskolákról. Csak a klasszikus *gimnáziumot* és a *reáliskolát* tartották számon a középiskola-típusok között. A törvény az ország területét tizenkét tankerületre osztotta, élükre tankerületi főigazgatót neveztek ki. A minisztérium főigazgatók közreműködésével gyakorolta a középiskolák feletti felügyeletet. Sajónak kiemelkedő (igazgatói) munkássága miatt Magyarország Kormányzója 1921-ben a tankerületi királyi főigazgatói címet adományozta. Gyakori vendégei voltak az iskoláknak a tankerületi szakfelügyelők. Csoportjuk tagjai nem feltétlenül voltak pedagógusok, ellenőrző látogatósaik azonban nagyon hasznosnak bizonyultak, mert sokszor nekik volt köszönhető egy-egy új felszerelés, ha tőlük nem is feltétlenül remélhetek anyagi támogatást. Az ő megjelenésük kellett ugyanis ahhoz, hogy a különböző fórumokra eljusson az iskolák híre, különösen rossz felszereltsége, olykor lehetetlen tárgyi körülményei.

1918-tól ismét nagymérvű átalakuláson ment át a közoktatás, például az iskolakötelezettséget tizennégy éves korra emelték fel, és hangsúlyozták a képzés gyakorlatiasabbá tételét. A gimnázium tanulóit nem kötelezték többé a görög nyelv és irodalom tanulására, hanem helyette görögpótló tárgyakat választhattak. 1919-ben a kommunista párt jutott hatalomra, kikiáltva a Tanácsköztársaságot. A magyar iskolaügy irányítása a Közoktatásügyi Népbiztosság kezébe került. Az állam és egyház teljesen szétvált, s bevezették a szabad vallásgyakorlásra vonatkozó rendeletet is. Felállították az új, egységes tanügyigazgatási szervezetet. A tankerületi főigazgatóságok helyére művelődési osztályokat szerveztek.

1919 őszen a vallás- és közoktatásügyi miniszter a Tanácsköztársaság minden közoktatásügyi rendelkezését érvénytelenítette. A kultuskormányzat egy rendeletet

hozott a hazafias szellemiskolákon keresztül történő ápolásáról és erősítéséről. Egy évvel később, 1920-ban a trianoni békediktátum jelentős veszteséggel érintette oktatásunkat is. Az elcsatolt területeken maradt a népiskolák kétharmada, a középiskoláknak több mint a fele. A gazdasági összeomlás, az áruhiány és a pénzromlás következtében kellett valamiféle egyensúlyt és hitet biztosítani az ifjú lelkeknek az iskolák falai között is – ennek volt kiváló eszköze az irredenta eszmével átítatott nevelés.

Klebelsberg Kuno miniszter (1922–1931) hivatásában a keresztény-nemzeti ideológiát követte a neonacionalizmus „zászlajára” tűzve. Kultúrfölény-programjában a művelt és jómódú ifjúság „kinevelésére” fektetett hangsúlyt. *Népiskolák* tömeges felállításával és az iskolán kívüli népművelés megszervezésével kívánta a tömegek műveltségének színvonalát emelni. A reformokat nem egyszer erőszakkal és büntetés ellenében vitte végig a minisztérium, mert a tömegek iskoláztatását például a földbirtokosok luxusnak tartották, a munkásszülők és a szegényparaszti családok pedig jogos igényt tartottak gyermekeik kétéves munkájára iskolába járásuk helyett. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2005)

A társadalmi igények, a fejlődés iránya világosan kijelölte az új középiskola típus létrejöttét, a *reálgimnáziumokét*. Fő jellegzetessége szerint a latin és a német nyelv mellé fölvetett még egy modern nyelvet (angolt, franciát vagy olaszt). Így a „profiljában” folyamatosan változó és fejlődő X. kerületi Kőbányai Magyar Királyi Állami Főgimnázium 1924-től reálgimnáziumként kamatoztatta tovább tantárgyainak és programjainak hírét. Sajó Sándor reálgimnáziumi körülmények között, azt is mondhatnánk, már eme iskolatípus létrejötte előtt 'a reálskola szellemében' foglalkozott a diákokkal.

Élénk palettája ellenére (vagy éppen annak okán) azonban a klebelsbergi reformsorozatnak nem volt ideje a kibontakozásra. A harmincas évek ideológiai légköre és társadalmi, gazdasági helyzete nem tudott táptalajává válni a friss intézkedéseknek. A korszak izmusainak kaotikus hatása, a rendezetlen és feszült légkör mindenki munkáját megnehezítette a különböző iskolákban és más intézményekben egyaránt. A korszak kultuszminisztere és vezető pedagógusa, Hóman Bálint 1932-től 1942-ig állt a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium élén. Vezérgondolata a *nemzetnevelés*, a nemzet mint önálló létező elfogadása, és ennek fényében az új nemzetegységes nevelése volt. Sajó Sándor már az 1920-as évek elején bő publikációban és nyilvános pódiumon is hangoztatta ennek időszerű és szükséges gyakorlati megvalósítását. Sajó 1933-ban bekövetkezett halála miatt már nem élhette meg az 1934-ben elfogadott középiskolai reformokat, amely megszüntette a reálgimnáziumot és a reálskolát, ezzel teljesen és ismét új alapokra fektetve a középiskolai oktatást. Sajó minden változáskor hű maradt tanárságához, pedagógusi-igazgatói teendőihez, ugyanakkor az állandó fejlődés mellett állt, a korszerűsítés és a hazafias szellemben nevelés elkötelezett híveként – nem egyszer a valós cselekedetek színpadán is megelőzve az oktatási törvényekben foglaltakat.

Míg az 1924-es törvényjavaslat a sokszínűség és a differenciálás mellett szólt, egy-

ségesítve a nemzeti-ideológiai tárgyakat, de kiszélesítve a választási lehetőségeket, addig az 1934-es reform egyetlen középiskolai tanulmányi utat javasolt. Az egységes magyar középiskola a gimnázium lett. Sajó minden bizonnyal örült volna, ha megéri, hogy (reál)gimnáziumában nagyobb teret kapnak a nemzeti tantárgyak, karöltve az általa mindig is hiányolt, illetve kevesellt állami, gazdasági, néprajzi és a társadalmi élet jelenségeit vizsgáló tantárgyakkal. Örömmel köszöntötte volna a tehetségmentő törekvéseket, hiszen maga is ezt szorgalmazta.

A *Népművelés* folyóirat 1915-ben már a modern *reformpedagógiák* hazai hatásaival foglalkozik (úgy mint Kerschensteiner munkaiskolája, az amerikai erdei iskola, Montessori, Herbart, Dewey), de mindezen külföldi és hazai ihletettséggű törekvéseket mintha figyelmen kívül hagyná Sajó. Se nem bírálja, se nem dicséri őket, hanem inkább nem vesz róluk tudomást.⁹ Hogy meglássunk némi reformpedagógiai vonást – bár Sajó mindig szerette szoros határok között tudni diákjait, és sem tekintélyes kiállása, sem jelleme (talán) nem állt (volna) összhangban a reformpedagógiák szellemiségével –, említsük meg példaként Sajó gyermeknevelői felfogását, amely rokonítható a gyermektanulmányi mozgalmak kiindulási pontjával, miszerint a nevelésnek a gyermek megfigyelésén kell alapulnia. Sok más reformiskolai szemlélettel megegyező módon alkalmazta a tapasztalatok, érzékszervek útján való tudáshoz jutás tevékenységi formáit, ezt látszik megerősíteni a sok szabadban tartott óra, a kísérletek és az önálló megfigyelések, megélések gyakorlatának elsajátíttatása a tanulókkal. Mindezzel egyszerre igyekezett maga körül erősíteni és képviselni a magyar nemzeti oktatás szellemét.

EGY ÍRÓ TANÁREMBER – A STÍLUS POETA DOCTUSA

„A költői tehetség Nessus-ingét bordozza magán; nemzete költője.”

(Dongó Orbán)

Sajó költészetéről úgy tartották, hogy nagy jellemképző és nemzetnevelő értékkel bír, lelki táplálékul szolgálva a trianoni nemzedéknek – nem csupán verseivel, hanem értekező esszéivel és nyelvészeti cikkeivel is. Legalább annyi értekezést, kritikát, összefoglalót írt, megalkotva a titkári jelentések műfaját is a különböző szaklapokban, mint verset.

Nem csak a saját érzésvilágát közvetítette kifelé, hanem többnyire a közérzést és ízlésvilágot rendkívül hazafias belső indítatásból és hangnemben, a stílust mindezek fölé emelve. Meggyőződésből vallotta azt, hogy stílusunkat a minél pontosabb megfigyeléseink során csiszolhatjuk, leginkább úgy, ha minél többet érintkezünk a vidéken élőkkel, a magyar parasztságból ugyanis elégedetten és bőségesen él(het)ne) a nyelvünk. Azonban „avatatlan szeszélyek csúfítják” azt, s nem tudunk magyarul. Ahhoz, hogy helyesen bírjuk nyelvünket, helyesen kell megformálnunk őket, a helyes megformálás pedig csak helyes, ép gondolatokból születhet. Szerinte turáni

nyelvünk azért is vergődik indogermán bilincsek között, mert sokáig csak latinból és németből fordítottunk. A pedagógus feladata lenne a helyes stílusra, a tudatos beszédre és írásra tanítani. Ehhez azonban példamutató pedagógusokra van szükség, hiszen a tanár beszéde mintaadó. Ezért: legyenek mintaszerű tankönyvek, és valódi írók írják őket; az iskolai önképzőkör csakis nyelvmvelő, stílusképző legyen; az egyetemeken a tanárjelöltek olvassanak többet, készítsék fel őket a helyes beszédre és írásra.

IRREDENTA PEDAGÓGUS-SZELLEM

*„Kossuth imádatával szerette magyar hazáját
s Rákóczi büszkeségével szállt harcba a tanárság igazaiért.”*

(Dongó Orbán)

A középiskolai tanítás ma tömegtanítás, nem felel meg az életpályák szempontjából választott követelményeknek – valljuk most, a 21. század elején... és vallotta ezt szóról szóra Sajó Sándor a 20. század elején. Vajon ennyire konzerváltuk volna azóta oktatásunkat? Vagy hullámokban újra és újra elkövetjük a régi hibákat? Tény, hogy a Sajó korabeli középiskolai helyzet sok mindenben mutat rokonságot a mai megoldandó feladatokkal.

A diákok továbbtanuláskor a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola közül választhattak. Ezek azonban nem voltak egységes karakterűek, így amikor egyik-másik diák „átköltözött” egy másik középiskolába, a tanárok és a tanuló munkája megnehezült, nagyfokú alkalmazkodást és rugalmasságot igényelt ezek leküzdése. Sajó azt javasolta, hogy már a felvételik alkalmával válogatni kellene a tanulók között, hogy kinek melyik típusú iskola felelne meg leginkább.

Sajó azon példaértékű pedagógusok közé tartozott, aki nem csak a diákok tanulmányi előmenetelével foglalkozott, hanem figyelembe vette a gyerekek családi helyzetét, a lakásviszonyokat és az anyagi hátteret egyaránt. Fontosnak tartotta a családlátogatást, a szülőkkel való személyes kontaktust is. Még csak éppen elkezdett terjedni az a nézet, hogy a gyermek személyiségét is meg kell ismerni és egyéniségét tiszteletben tartani, amikor Sajó már javában hangoztatta a minél mélyebb gyermekismeret jelentőségét. Abból indult ki, ha megismerjük a gyermek családi, kulturális és tárgyi hátterét, akkor helyesen következtethetünk jellemére, szokásaira és gondolkodásmódjára. Mindez pedig a gyermekkel való helyes bánásmódhoz és nevelésének hatékony útjához fog vezetni. Tapasztalati példáiból következtet arra, hogy *„az életközelmektől idegbajossá lett szülők gyermekei”* (Sajó, 1930. 6. o.), az iskolában végzett idegmunkától csak még jobban kikészülnek, így ők másféle bánásmódot, módszert és képzést igényelnek. Súlyos tanulási zavart, koncentráció hiányt lát a beteges, alultáplált gyerekek szellemi tevékenységének okán. Az 1910-es évek végén megállapítja, hogy *„tanulóifjúságunk 40%-a gyengén táplált, sápkóros és*

vérszegény, két órát képesek figyelni a tannapon". „Végül ne felejtjük el, hogy a tanulók a szülői házból még egy általánosan elterjedt társadalmi betegség csíráit hozzák magukkal: a könnyen boldogulás vágyát.” (Sajó, 1929. 6-7. o.)

Sajó tisztában volt azzal, hogy a társadalmi és gazdasági körülmények az iskolákon is nyomot hagynak, így az olykor felületesebb tanulmányi értékeléseken is. Ő mégis következetes és szigorú szeretett volna maradni. „Én, a jövő érdekében [...] nem vagyok hajlandó elnézést adni a züllést, a lébaságot, a laza erkölcsöt, a féltelenséget, a dologtalanságot.” (Sajó, 1919. 32. o.) A nehéz sors figyelembe vétele azonban nem jelenti azt, hogy azok is bizonyítványt kapjanak, akik még nem készek rá. Társadalmi felemelkedésük, előrelépésük ugyanis csak látszólagos lesz. Ezért javasolja azt, hogy a szülők gyermekeiket ne küldjék mindenáron középiskolába.

Sajó *Középiskoláink és a magyar irredenta* című tanulmányában a nemzedékek tanulóinak szerepéről írja, hogy nincs jövő nemzedék, csak *jelen* nemzedék. Nem a jövőben kell cselekedni, hanem a mában és nem a jövő számára – bár az esetleg elérendő mintacélként lebeghet előttünk, pedagógusok és fáklyavivő költők előtt –, hanem az ittnak és a mostnak. A nevelésnek mindig egyben nemzetnevelésnek is kell lennie. Szorgalmazta, hogy a nevelők válogassák ki a tanulók legjavát, és megbecsülve őket gondozzák és fejlesszék tovább tehetségüket. Egyelőre nem tantervi reformokra, „hanem lobogó magyar lelkű és jellemes nemzetnevelőkre: tanítókra és tanárookra van szükség!” (Sajó, 1921. 54. o.) – jó fizetéssel, hogy a diákok ne idegenbe pillogató halvérű, de ne is frázisos hazafiaskodást sajátítsanak el. Az iskolákban ülő közömbös tanulólelkeket fel kell rázni nemzetneveléssel, „magyarabb magyarokat neveljen – nem azért, hogy majdan visszaszerezze, amit mi »most« elvesztettünk, hanem, hogy a most visszaszerzendő soha többé veszendőbe ne mehessen.” (Sajó, 1922. 204. o.)

Kevés olyan állami iskola van, ahol a magyar értelmiség nevelése már a középiskolában megkezdődne, holott Sajó szerint ennek a feladata lenne. „A magyar középiskolai tanárság a legszentebb naivságú és legbensőbb értéke a magyar értelmiségnek; lelkülete szerint a legcsöndesebb szenvedője a mai magyar életnek s ugyancsak lelkülete szerint a leghűségesebb ápolója és fejlesztője a magyar érzésnek – az irredentát illetően is. Dolgozik és tűr – csak az a kérdés, meddig bírja még...” De mindeközben igaznak tartja, hogy „A magyar irredenta leghatásosabb nevelője – a szenvedés.” (Sajó, 1922. 212. o.) „Minden tanárnak elsősorban jellemnek kell lennie: [...] nagy kár, hogy a tanárképzés a jellemre nem vetthet ügyet s hogy az erkölcsi érzületből nem lehet vizsgálatot követelni. A hivatás szeretete teszi tanításunkat türelmessé, fegyelmezésünket igazságossá és következetessé; hálás ezért a gyermeki lélek, mert ösztönszerűen szereti az igazságot és szívesen viseli a szigorúságot is, ha kiérzi belőle a szeretetet.” „»Szeresd a gyermeket! – ezt írnám kánonul minden tanár lelkébe – nevelni csak szívvel lehet! Nevelj erkölcsös jellemmé: legyen mindenekfölött erős magyar érzésű és kö-

telességtudó. Hogy ilyenné nevelhesd, ilyen légy magad is!» Az idézet a *Magyar műveltség, magyar iskola* című tanulmányból való, amelynek felolvasásával Sajó köztetszést keltett (1918), és ezzel a közgyűlési előadók sorába léphetett. Ha azonban komolyan törődünk a magyar jövővel, akkor komolyan kell törődnünk a jövődőt nevelő magyar tanársággal is. Sajó ezt a törődést elsősorban a tanárság érdemi és anyagi megbecsülésében látta, miszerint nagyobb társadalmi tekintélyt és politikai súlyt kell adni a magyar tanítónak és tanárnak.

Sajó irredenta – vagy ahogyan Áprily Lajos nevezte el ezt „szenvedélyes nemzet-szerelem”-nek – nevelési törekvéseinek célja, hogy művelt magyar középosztályt neveljünk. A műveltség azonban nem azon mérhető le, hogy ki mennyire bírja a német nyelvet – holott teszik ezt sokan a hamisan értelmezett kultúra nevében. *„Mintha a kultúra valami különálló, fölöttünk lebegő bálvány volna, mely az élet kötelékeiből kiszakítva boldogítja az embert s nem lelkünk tartalma, melynek magunkból: családi, társadalmi, nemzeti életünk talajából kell kifejlődni. [...] a műveltség nem külső máz és nem csupán tudás és nem elsősorban idegen nyelvek ismerete, hanem bensőbb, komolyabb és szentebb valami, melynek a tudás csak egyik tényezője, a nyelv ismerete csak hathatós eszköze.”* Nemzetinek, nemzeti zamatnak kell lennie a műveltségnek. *„Enélkül az európai műveltség csak üres szó, mert műveltség tekintetében Európa sincs, csak népek és nemzetek vannak.”* *„Élhet közöttünk világlátott ember, az ismereteknek mégoly nagy mennyiségével: magyar érzés nélkül csak műveltnék mondott idegen, valójában műveletlen magyar. [...] a műveltség: ész, szív és jellem együtt s ez együttesben éppen nem a tudás a legértékesebb.”* A tanári katedra nem állás, nem hivatal, mert más pályával nem hasonlítható össze; nem mérhető tevékenység, mivel eredménye *„csak az életbe kikerült nemzedékek lelkületéből ítélhető meg”*. (Sajó, 1908. 63. o.)

A másik vád, amivel sokan a középiskolákat annakidején és ma is meglehetősen gyakran illetik (ez alól leginkább a több száz alternatív iskola kivétel), az, hogy szükségtelen ismereteket tanít és alig nevelnek, ráadásul sokat buktatnak. Sajó a tantervben lát hiányosságokat és hibákat. Sürgősnek tartja, hogy végetvessenek a tankönyvek üzletszerű gyártásának. A jó tankönyvírónak elsősorban nem tudósnak, hanem íróművésznek kellene lennie.¹⁰

Sajó Sándor a polgárosuló társadalom igényeit követte a műveltségesezményben is, amelynek már nem felelt meg a klasszikus nyelvek túlhangsúlyozása – itt is élet- és korszerűséget sürgetett. Az *élő idegen nyelvek* tanításában hangsúlyozza az „élő” szót. A nyelvek tanítása nem korlátozódhat csak nyelvtanra és hangos olvasásra; sokkal inkább beszélni és beszélve kellene tanítani.

Sajó nagyon is jól értette a tanári társadalmat ért vádakokat, és nem mentegette magát. Sőt, világosan látta, hogy az iskola és a tanuló társadalom egyaránt a tanár tükre. Amilyen a tanár, olyan az iskola. Azonban a tanári közösség majdhogynem együttműködés-képtelen, ennek következtében egységes összefogásra csak nehézségek árán lehet jutni.

MEG NEM ÉRTETT ÉS FÉLREÉRTETT PEDAGÓGUSOK

„Nem a középiskola terbeli túl a tanulókat,
hanem a tanulók tömege terbeli túl a középiskolát,
sőt munkájában megbénítja.”

(Sajó Sándor)

Sajó Sándor Négyesy László titkáráként rendszeresen írt az Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlönyben. Többször visszatérő cikkei közé tartozott a ma is aktuális kérdéseket feszegető és a kor jellemzője miatt is érdekes témája, a *tanári fizetések* tárgyalása.

A pedagógusok előmenetelüknek megfelelően, különböző fizetési osztályokba tartoztak, anyagi feljebb jutásra azonban nem nagyon kerülhetett sor, egyik fizetési osztályból a másikba még a szolgálati idő figyelembe vételével sem lehetett átkerülni. „A tanári fizetés, a nagy tékozlások e klasszikus hazájában szomorúan csekély [...] A magyar társadalom nem tudja, talán nem is akarja megérteni a mi bajunkat s szerénytelenségnek ítélve panaszainkat szemünkbe vágja a kérdést: miért tódulnak hát annyian a nyomorúságosnak hirdetett tanári pályára? Miért? Isten tudja.” (Sajó, 1910. 99. o.)

Másik figyelemfelhívó cikksorozata a nyugdíjazás témakörét járta körbe. Egy középiskolai tanár szolgálati ideje 30 év volt, amit az 1910-es évek végén 35-re akartak felemelni, holott „30 évi tanári munka a legtöbb esetben megőrli, elkoptatja az embert” (Sajó, 1910. 98. o.). Erőteljesen tiltakoztak tehát a szolgálati év felemelése ellen, akárcsak a heti 18 óraszám 20 órára történő növelése miatt.¹¹ Mindezek következtében nem csoda, ha annyi váddal illetik a tanárságot, és „barátságtalan a bangulat a tanárság iránt, mert barátságtalan általában az iskola iránt. A mai élet nagyon is gyakorlati én önző; ennek a társadalomnak a szemében az iskola, bár megszokásból kultúrintézmény a neve, valójában szükséges rossz. Szükséges az érettségi bizonyítvány s ezt a tanárok csak nagy gyöttrődések árán adják kézbe.” (Sajó, 1913. 539. o.)

Sajó nézete erőteljesen tanárközpontú és nem diákközpontú, ez tűnik ki abból a meggyőződéséből is, hogy az iskola nem az épület falai között kezdődik, az iskolát nem az épület falai, hanem a tanárok teszik azzá, ami. Mivel a társadalom nyűgnek érzi az egész iskolarendszert, nem szereti a tanárokat sem. „Így lesz az egyén a rendszer mártírjává.” Az iskola csak tanít, tanít, de nem nevel – hangzik százsorosan: „de éppen mikor legfőbb nevelő tisztét gyakorolja, mikor a tanulók nagy tömegét úgyahogy rászorítja a legszükségesebb erény gyakorlására, a kötelességteljesítésre: ezt rossz néven veszik – a tanároktól. [...] S a tanár hibás ha enged, hibás, ha nem enged, [...] mindenképpen kellemetlen ember.” (Sajó, 1913. 540. o.) E külön kis világ szövedékét nem ismerve arra a meggyőződésre jut sok szülő, hogy tanárnak lenni nagyon szűk körű, tehát jelentéktelen és nem úri foglal-

kozás. Látszat szerint nem életbevágó pálya és nincs közvetlenül ható, kézzelfogható eredménye sem, amit munkaideje után azonnal felmutathat és büszkén lobogtathat. A tanár az orvosokhoz, jogászokhoz képest *„kicsiny és jelentéktelen körben, gyerekekkel foglalkozik: tanít, tanít deklinációkat, képleteket, száraz és unalmas elméleteket, amelyek csak gyötrődésre vannak s valók. És ha nem így van is, ha az iskolai munka elsőrangú fontossága általánosan elismert volna is: ki képes megítélni a tanári munka nehezségét? Senki, csak az, aki maga is tanít. És ki képes helyesen megítélni az egyes tanár munkájának értékét? Csak nagyon kevesen. A tanulónak van érzése róla, de ítélete nem lebet; a nagyközönség pedig gépiesen ismételteti a nagy kulturálatlanságra valló ítéletet: napi 3 órai munka, évi 3 hónapi vakáció.”* „Pedig csak egy kis jóakarattal kellene annak a megértéséhez, hogy a tanítás és a fegyelmezés a legnehezebb munka, hogy a jövő nemzedékek emberré és magyarrá nevelése, tehát éppen a középiskola munkája a legnemzetibb, a legfontosabb munka, hogy pl. ha egy tanár egy mindennapos fegyelmi esetet helyesen, igazságosan, – s ehhez pedig türelem, hangulat, sőt ihlet szükséges – szeretetre és erkölcsre nevelőn tud elintézni: ezzel érdemesebb és fontosabb munkát végzett bármiféle akta elintézésénél.” (Sajó, 1913. 541. o.) A közvélemény rossz néven veszi, ha a tanárság ezek után még panaszkodni mer. *„A tanárság sorsa hasonlító e tekintetben a rossz mostohájú gyermekéhez: sír, mert verik – verik, mert sír. [...] viszont a tanárnak, akinek a jellemnevelés a legfontosabb hivatása, nem is volna szabad önérzet nélkül való, gerinctelen bábnak lennie. A jogos panasz még nem lázongás, a jogos elégedetlenség még nem féktelenkedés.”* (Sajó, 1913. 542. o.)

Sajó önmagát képviselve nem mások szavát ismételte, amikor a közoktatási miniszterek rendelkezései előtt már javában alkalmazva és hirdetve a szükséges változtatásokat, a növendékek szellemi-erkölcsi és jellembeli, magyar öntudatú felnevelése mellett állt ki. A huszonegyedik századra azonban alakja sok más neves és újat alkotó pedagógustársa árnyékába olvadt. Csupán költőként jegyezzük. A Felvidéken megbecsült szeretettel ápolják, amikor nevében szavalóversenyeket szerveznek, holott tanári pályafutása, értekezései legalább annyira élénkek és építőek, mint hazafias költeményei. Természetesen nem emlékezhetünk meg mindenkiről egyformán, de irredenta költészete miatt az utókor fekete báránnyá váló ítéletén tompíthat, ha kiváló tanári mivoltát közelebről is megnézzük. Egy volt a sok közül.

Erkölcsei erő, nemzetnevelés, jellemformálás, a nyelv szeretete és helyes művelése, tudatosság, kötelességtudat, öntudat és akarat... talán ezek voltak Sajó Sándor legfőbb kincsei, amelyeket mind több fórumon szeretett volna bemutatni minél szélesebb közönség elé tárni, továbbadni, mert ő így élt és szeretete volna, ha hozzá hasonlóan élnek meg mások is a pedagógusi minőséget és életformát. Tanítsanak inkább kevesebbet, de azt jól; legyen inkább kevesebb tanár a pályán, de elhivatott – vallotta egykor Sajó Sándor.

IRODALOM

- Ady Lajos (1917) (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1915–1917.
- Barna Mihály (1900) (szerk.): *A Jászberényi Magyar Királyi Állami Főgymnasium Értesítője (iskolai évek 1897– 1900-ig)*.
- Dongó Orbán (1928): Sajó Sándor hazafias lírája. In: *A budapesti X. kerületi Kőbányai Magyar Királyi Állami Főgimnázium Értesítője az 1927–1928-iki tanévről*. 3–20.
- Dongó Orbán (1933): Sajó Sándor mint tanárvezér. In: Dr. Nagy Pál (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1933–1934*. 175–179.
- Hadas Miklós (2002): A tornászat, avagy a gimnasztika államosítása. In: *Szociológiai Szemle*, 2002. 3. 3–23. <http://www.mtapti.hu/mszt/20023/hadas.htm>
- Lévay Ede (1909) (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny*, XLII. évf., 1908–1909.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005) (szerk.): *Neveléstörténet*. Osiris, Budapest.
- Dr. Nagy Pál (1933) (szerk.): Sajó Sándor halálára. *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1933–1934*. 146–151.
- Sajó Sándor: *A budapesti X. kerületi Kőbányai Magyar Királyi Állami Főgimnázium Értesítője – tanévek 1917–1930-ig*. Budapest.
- Sajó Sándor (1914): A monarchia. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1913–1914*, 1914. december 1. 123–124.
- Sajó Sándor (1901): *Adatok a Budapesti VII. kerületi Dobány-utcai elemi és iparos-tanuló-iskola történetéhez (1880-1901)*. Budapest.
- Sajó Sándor (1928): A magyar nyelv válsága. In: Dr. Kovács Dezső (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1928–1929*, június. 335–337.
- Sajó Sándor (1909): Az országos tanári kongresszus végrehajtó bizottságának ülése. In: Lévay Ede (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1909. jan. 7. 353–359.
- Sajó Sándor (1909): Dr. Székely István a főtitkár! A tanári kongresszus végrehajtó bizottságának ülése. In: Lévay Ede (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1908. nov. 1. 161–170.
- Sajó Sándor (1918): Jegyzőkönyv. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1918–1919*. 18–23.
- Sajó Sándor (1922): Középkolaink és a magyar irredenta. In.: Dr. Kisparti János (szerk.): *Magyar Művelődés – A magyar középkolai tanárok Nemzeti Szövetségének folyóirata*. 203–219.
- Sajó Sándor (1908): Magyar műveltség, magyar iskola. In: Lévay Ede (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1908. okt. 4. 55–66.
- Sajó Sándor (1933): Négyesy László halálára. In: Dr. Nagy Pál (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1933–1934*. 121–126.
- Sajó Sándor (1921): Nemzetnevelés. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1921–1922*. május 1. 52–54.
- Sajó Sándor (1914): Stílustanítás. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középkolai Tanáregyesületi Közlöny 1913–1914*. 1914. november 1. 73–85.

Sajó Sándor (1915): Stílustanítás. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1913–1914*. 1915. március 1. 281–284.

Sajó Sándor (1910): Tanárok dolgai. In: Lévy Ede (szerk.): *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*. 97–99.

Sajó Sándor (1930): Tanárok háza. In: Dr. Nagy Pál (szerk.): *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1929–1930*. 128–129.

Sajó Sándor (1913): Titkári jelentés. In: *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1912–1913*. 1913. február 6. 534–544.

Sajó Sándor (1914): Titkári jelentés. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1913–1914*. 1914. október 1. 5–12.

Sajó Sándor (1918): Titkári jelentés. In: Ady Lajos (szerk.): *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny 1918–1919*. 24–33.

http://www.museum.hu/museum/index_hu.php?ID=41 – Bihari József gyűjteménykezelő cikke a Kőbányai Helytörténeti Gyűjteményről.

JEGYZETEK

- ¹ A Zrínyi György házassága c. történelmi vígjátékával elnyerte az MTA Teleki-díját, a Magyarnek születtem c. verse az MTA Farkas-Raskó pályázatán dicséretet aratott.
- ² Elhíresült akadémiai felolvasó beszéde, illetve Négyesy László halálakor tagságba emeléséről való megemlékezése: *„Megható tisztesség rámmézve, hogy utolsó nyilvános szereplése éppen engem illetett: halála előtt 5 nappal, január 2-án akadémiai székfoglalásomkor elnöki tisztében ő üdvözölt engem, rögtönzötten, közvetlenül és melegen. Ez az üdvözlő méltatás is gondolattermő alkalom volt neki. Első mondata megnyugtató volt arra a kifejezett aggodalmamra, hogy talán szokatlan dolog az MTA-ban versekkel foglalni széket. Hivatkozott Kisfaludy Károlyra és Vörösmarty Mibályra”,* akik már az MTA alakulása idején mint költők lettek tagokká.
- ³ Ez egy 15 évre (1880-1901-ig) visszaemlékező összefoglaló, amelyet az anyakönyvek segítségével és saját emlékeiből táplálkozva írt búcsú emlékül.
- ⁴ Az alábbiak: rabbi, evangélikus lelkész, református vallás tanár, római katolikus hittanár és Esztergom főegyházmegyei áldozó papja, illetve egy unitárius lelkész is tanított az intézményen kívül. A tanulók zöme római katolikus és izraelita vallást követett.
- ⁵ Az osztályzatok a német mintához hasonlóan alakultak, vagyis egy négy fokú skálán az 1-es jelölte a jó magaviseletet és a jeles szorgalmat, míg a 4-es osztályzat a rossz magaviseletet, illetve az elégtelen előmenetelt.
- ⁶ Csak érdekességképpen jegyezzük meg, hogy az orvos egykori rendelőjéből lebontott Zsolnay klaszicista cserépkályha darabjai mai napig láthatóak a Kőbányai Helytörténeti Gyűjteményben. A díj egy 1000 K névértékű, 1914. nov. 1-ei kibocsátású 6%-os hadikölcsönkötvény. Minden tanév végén egy jó viseletű, jeles előmenetelű, szorgalmas, keresztény árva és szegény tanulónak volt adandó.
- ⁷ Évente egy 7. vagy 8. osztályos jó magaviseletű, legalább jó előmenetelű a magyar fogalmazásban legkiválóbbnak bizonyult tanuló kaphatta meg a 10 000 korona névértékű, 4%-kal kamatozó koro-

naajándék-kölcsönkötvényt, amelyet tanévzáraskor adtak át. A jutalomdíjnak volt egy olyan feltétele, ha megszűnne az iskola, a díj egy másik kőbányai középiskolába kerül.

- ⁸ Az 'irredenta' olasz eredetű szó, és egy olyan nacionalista mozgalmat takar, amely a területi igényeket nemzetiségi összetartozás, vagy történelmi jog címén kívánja érvényesíteni. Az irredentizmus elvét az Italia irredenta mozgalom hirdette, amely az Osztrák-Magyar Monarchia területén élő olaszoknak az olasz állammal való egyesítését kívánta elérni.
- ⁹ Noha az általa is nagyra becsült *cserkészet* reformpedagógiai ihletésű angol eredetű pedagógiai mozgalom volt, igazgatósági évei alatt programjaiban és önképzőkörökében helyet kapott a cserkészmozgalom is, elsősorban az állóképességre, az önművelésre és a jellemre gyakorolt előnyös hatásai miatt.
- ¹⁰ A *földrajz* tanításában a szépen megírt, a képzeletre ható úti- és néprajzok olvasását tartja helyesebbnek a hosszúságú leírásoknál. A *bazai történelem* tanításán is változtatni kell, mert az jelenleg inkább a királyok története, mint a népé. A *magyar nyelv* tanításába az alsó fokon könnyedebb olvasmányokat venne be (pl. Herczeg Ferenc, Gárdonyi Géza); a kötelező tárgyak közé sorolná az *éneket* szívképző fontossága miatt, egybekötve népdalköltészetünk ápolásával.
- ¹¹ A gyakorlatban, különösen a háborús időkben átlagosan 17-25 óraszámban tanítottak hetente. Ez talán ma ideálisnak lenne mondható, ám ne feledjük, hogy az akkoriban tartott órák dinamikája, menete, sőt az emberi beszéd tempója is lassabb volt, mint századunkban.

KÖNYVISMERTETÉSEK

Selections from the history of teacher and nurse training in Transylvania – *This massive book of studies of several authors introduces teacher training of several centuries in Transylvania from various aspects. In addition to training in Hungarian, and incomplete review of teacher training in other languages is also given.*

Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés történetéből. Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai Aradtól Zilahig (1777-2000). Az anyag gondozta és sajtó alá rendezte Szabó K. Attila. Marosvásárhely, Mentor Kiadó, 2006. 929 p. + 2 melléklet – A közelmúltban, 2006-ban jelentette meg a marosvásárhelyi Mentor Kiadó egy tekintélyt parancsolóan vastkos, 60 ív terjedelmű könyvben az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés történetét. A 22 különböző terjedelmű és műfajú írást tartalmazó tanulmánykötetet *Szabó K. Attila* – maga is több dolgozat szerzője vagy társszerzője – körültekintő alaposággal állította össze és rendezte sajtó alá.

Előrebocsátva a kötet elemző értékelésének összegzését, megállapíthatjuk, hogy a 22 fős szerzőgárda jelentős mértékben gyarapította az értékekben eddig is oly gazdag erdélyi művelődéstörténetet. Munkájuk fontos hozzájárulás a határainkon túli magyarság iskolaügyének viszontagságos történetéhez, s – egyben – hiánypótló fejezete az egyetemes magyar nevelés történetének.

A visszatekintések átlélik a történelmi Erdély földrajzi határait, s – mint azt az alcím is jelzi –, „Aradtól Zilahig” terjedően, azaz a tágabban értelmezett, a Partiumot és a Bánságot is magába foglaló térség tanító- és óvóképző intézményeinek sorsát mutatják be az intézményesülő képzés 18. század végi kezdeteitől az ezredfordulós változásokig.

A történet tehát arról a régióról szól, amely korábban – évszázadokon át – a történelmi Magyarországhoz tartozott, aztán önálló fejedelemség, később a Habsburg-birodalom, illetve – az 1867-es kiegyezés után – az Osztrák–Magyar Monarchia része volt, de az első világháborút lezáró békekötéstől számítva (gyakorlatilag már 1918 végétől) – rövid megszakítással, majd a második világháború után újból megerősítve – Románia része lett, ahol a magyarok mellett számos más nemzetiség – román, szász, szerb, örmény – élt, dolgozott, hol egymással békében, hol egymás ellen fordítva-fordulva.

* * *

Szabó K. Attila két bevezető tanulmányában arra vállalkozott, hogy áttekintést adjon a magyar népoktatás és a tanítóképzés, valamint a kisdedovás és az óvóképzés erdélyi történetéről. A feladat nehézségét egyfelől az úttörő vállalkozás nagysága, másfelől az elsődleges – levél- és irattári, statisztikai – források hiányos hozzáférhe-

tősége, valamint az egyébként nagy hagyományú iskolatörténeti kutatások kényszerű megszakítottasága, a folytonosság és – ebből következően – a másodlagos források hiánya, az eseti feldolgozások egyenetlen színvonala jelentette. Ez utóbbi hiányosságot ugyan nagymértékben pótolták a kötetben olvasható iskolatörténeti áttekintések, ám ezek integratív feldolgozása, szintézise természetesen nem kérhető számon a bevezető írásokon. A lehetőség felemlítésével elsősorban a további teendőkre kívánok utalni.

A népoktatás és a kiseddóvás történeti áttekintését illetően az az olvasó benyomása, hogy – minden bizonnyal a fentebb említett tájékozódási nehézségek miatt is –, az 1918-ig terjedő időszakban aránytalanul nagyobb teret kap a magyarországi oktatásügy modernizációs folyamatának, illetve az ezt befolyásoló állami szabályozási eszközöknek (Ratio Educationis, népoktatási és kiseddóvási törvény) a részletező ismertetése, mint ezen intézkedések hatásának, kiváltképpen az erdélyi vonatkozásoknak konkrét tényeken, statisztikai adatokon nyugvó, áttekintő elemzése. Ez a féloldalasság egyébként a belső arányokban is jól tükröződik: a konkrétan Erdéllyel, az erdélyi viszonyokkal foglalkozó részek a tanulmányok terjedelmének viszonylag kisebb hányadát teszik ki.

Egyoldalúnak, csak a modernizációs hatásokat hangsúlyozónak tartom a dualista korszak magyarországi oktatáspolitikájának ábrázolását. Erdély iskolaügye ugyanis nehezen értelmezhető a korabeli nemzetiségi viszonyok – magyar kisebbség, nemzetiségi: román és német többség! – és az ezeket befolyásolni akaró magyarosító-államosító nemzet- és oktatáspolitikai törekvések bemutatása és hatásvizsgálata nélkül. (Emlékeztetül csupán: Erdélyben a magyar lakosság aránya 1850-ben 26,11 százalék, s 1910-ben is csak 34,20 százalék volt, szemben a román lakosság 52,28, illetve 55,08 százalékos részarányával. A magyar nyelvű népiskolák aránya viszont – ez országos adat –, 1869-től 1913-ig 44,9 százalékról 80,38 százalékra nőtt, a nemzetiségi iskoláké pedig 20 százalék alá esett vissza.) A magyar oktatási intézmények tehát nem steril, légtelen térben működtek, ha úgy tetszik, nemzetpolitikai küldetés (is) teljesítettek. Elég csak az állami iskolák fokozódó expanziójában vagy a magyar nyelv elterjesztésének, a nem magyar nyelvű nemzetiségek elmagyarosításának, asszimilációjának egyre erőszakosabb eszközeiben is megnyilvánuló politikai stratégiára utalnunk. (L. az 1879. évi XVIII., az 1891. évi XV., az 1893. évi XXVI., az 1907. évi XXVIII., az 1908. évi XLVI. – lex Apponyi! – és az 1913. évi XXVII. törvénycikket!) Ezeknek az összefüggéseknek a feltárása és őszinte elemzése nélkül bizony értelmezési nehézségeket okozhat és torz, egyoldalú magyarázatokhoz vezethet akár a korabeli nemzetiségi reakciók, akár a Trianon után tragikusan visszajára fordult állapotok megítélése – a megoldás és a feloldozás esélye nélkül.

Vázlatos, pontosabban mozaikszerű az erdélyi népoktatás és kiseddóvás 1918 utáni bemutatása, ami a kutatómunka folytatásának további, elengedhetetlen feladataira is utal. Megjegyzendő, hogy több figyelmet – és elismerést – érdemelne a két világháború közötti román oktatáspolitikának a kezdeti, az 1924-es polgári de-

mokratikus iskolareformban tükröződő modernizációs szándéka (a tankötelezettség kiterjesztése 5-től 17 éves korig, az egységes, általános népiskola bevezetése, a tanítóképzés szervezeti és tartalmi átalakítása stb.), amit aztán a 20-as évek toleranciáját sutba dobó agresszív, a nemzetiségi iskolákat felszámoló, erőszakosan románosító „nemzetpolitika” követ a 30-as években, hasonlóan az események 1945 utáni alakulásához, amikor is a „kezdeti szocializmus” türelmesebb nemzetiségi politikáját az 50-es évek második felében, majd – még durvábban a ceau escui időszakban – ismét a könyörtelen és erőszakos nacionalizmus váltja fel, az iskolapolitika terén a korábbiaknál is végtetesebben.

Ugyancsak elnagyoltnak, mozaikszerűnek látom a rendszerváltás utáni helyzetképet: hiányolom az erdélyi magyar közoktatás adatokon, tényeken, elemzéseken nyugvó, tárgyyszerű ismertetését.

Nem illetheti viszont a fentebbi, kritikusabb hangvétel – legfeljebb az említett szemléletbeli, elvi vonatkozásokban – a tanító- és óvóképzés történetét áttekintő részeket.

A tanítóképzésről átfogó és alapos képet kapunk az első erdélyi normaiskoláktól (Temesvár, Nagyvárad, Nagykároly) a 19. századi reformtörekvéseken, a folytatást jelentő preparandiákon és mesterképzőkön, valamint az 1850-es években létrehozott felekezeti tanító/nőképzőkön (Csíksomlyó, Kolozsvár, Nagyenyed) át a modern tanítóképzést megalapozó 1868. évi népoktatási törvényig és az új típusú – három, majd négy évfolyamos-tanítóképezdék dualizmuskori elterjedéséig.

Az adatok is alátámasztják, hogy ez volt az erdélyi magyar nyelvű tanítóképzés fénykora (1868 és 1918 között 14 településen összesen 21 tanítóképzőről vannak adatok, közülük 9 állami, 12 pedig felekezeti intézmény, a tanítóképzők száma 13, a tanítónőképzőké pedig 8.) A teljesség kedvéért viszont említést érdemelt volna a nemzetiségi tanítóképzés is: 1868/69-ben a 4 magyar intézmény mellett 5 német és 4 román, 1917/18-ban – 20 magyar mellett – 2 német és 5 román tannyelvű tanítóképző szerepelt a statisztikákban; a magyar nyelvűek aránya a duplájára nőtt, a nemzetiségieké a korábbiak felére csökkent. Ebben az összefüggésben utalhatott volna a szerző – a korabeli magyar nemzet- és oktatáspolitikai sajátosságaira való tekintettel – a magyar tannyelvű kezdetben még nemzetiségi nyelveket is oktató, esetenként két tannyelvű állami tanítóképzők (Arad, Déva, Kolozsvár, Székelykeresztúr, Temesvár, Zilah, illetve Sepsiszentgyörgy) földrajzi elhelyezésében is kifejezésre jutó stratégiai szándékokra: „a magyar nyelvhatár védelmére” és a magyar nyelv terjesztésére a nemzetiségek körében, azaz az „elmagyarosításra”, amire az egyes iskola-történeti tanulmányokban számos utalást, illetve konkrét adatokat is találhatunk (l. nyelvtanfolyamok a nemzetiségi tanítók számára). Jellemző az is, hogy az állami tanítóképzőkben a tanulók túlnyomó többségének anyanyelve magyar volt és arányuk a korszak végéig erőteljesen növekedett. Még magasabb volt ez a római katolikus és szinte kizárólagos a református képzőkben; kétnyelvűséggel egy-két evangélikus német, illetve görög katolikus román képzőben találkozhatunk, a görögkeleti román

képzőkben pedig csak román anyanyelvű fiatalok tanul(hat)tak. (*Donáth Péter* kutatásai alapján). A magyar nyelv adminisztratív, illetve iskolai úton történő „elterjesztésének” korlátaira, viszonylagos eredménytelenségére utal az, hogy a korabeli statisztikák szerint az alfabetizáció rohamos terjedése ellenére a magyarul tudó nemzetiségek aránya – országosan – az 1880-as 5,7 százalékról 1900-ig csupán 11, 1910-ig pedig mindössze 15,2 százalékra emelkedett, – meg nem értett tanulásigul a korabeli magyar és a 20. századi más „nemzetpolitikuskos” számára.

A továbbiakban tömör, lényegre törő áttekintést, tárgyilagos képet kapunk a két világháború közötti Romániának a magyar nyelvű tanítóképzést sújtó intézkedéseiről (államosítás – románosítás, a felekezeti képzők működési feltételeinek és nyilvánossági jogának a korlátozása és felszámolása), de a fennmaradó intézményekben folyó tevékenység magasabb szerveztségéről és tartalmi korszerűsödéséről is (l. a képzés időtartamának emelése, tantervi modernizáció).

Jó összefoglalást olvashatunk a romániai tanítóképzés – ellentmondásokban, előkészítetlen, kapkodó átszervezésekben és visszalépésekben bővelkedő – 1945 utáni történetéről is, amelynek az átmeneti időszak (1948-1955/56) fellendülése után ugyancsak a nemzetiségi, elsősorban az erdélyi magyar tanítóképzés volt a szenvedő alanya.

Az óvóképzés történeti bemutatása terjedelmi és tartalmi szempontból egyaránt szerényebb, de jól követhetők a változások – a fejlődés és a visszafejlődés egyaránt – az első, *Wesselényi Miklós* nevéhez fűződő reformkori próbálkozásoktól az 1891. évi kisdodóvási törvényt követő fellendülésen át a 20. századnak – a tanítóképzésével összefonódó – drámai fordulataiig.

A második bevezető tanulmány záró része – a tanítóképzésre is kitekintve – összefoglaló áttekintést ad a magyar nyelvű óvóképzésnek az 1989-es fordulatot követő, reformelgondolásokban és útkeresésekben bővelkedő, olykor hektikusan változó helyzetéről, amit mi sem jellemez jobban, mint a hároméves – kétirányú, de három szakot kombináló – főiskolai képzés és a visszaállított, négyévesre redukált középfokú képzés sajátos, nyilvánvalóan a pedagógushiány kényszerhelyzetével magyarázható egymás mellett élése az ezredfordulót követően.

Ami tény: jelenleg (pontosabban 2000-ben, amint ezt a könyv belső borítóján látható térkép is jól szemlélteti) négy önálló intézményben (Kézdivásárhely, Kolozsvár, Nagyenyed és Székelyudvarhely), valamint öt román intézet (Bábó, Marosvásárhely, Nagyvárad, Szatmárnémeti és Zilah) magyar tagozatán folyik a magyar tanítók és az óvodapedagógusok képzése, 13 intézmény végérvényesen (?) megszűnt. Jóleső érzéssel regisztrálhatjuk viszont, hogy az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés – az érintettek által is elismerten – nagy segítséget kapott, kap számos magyarországi, mindenekelőtt a békéscsabai és a jászberényi tanítóképző főiskolától.

A kötetben közétett 22 iskolatörténeti dolgozat bemutatása, részletező áttekintése és tartalmi elemzése nyilvánvalóan meghaladná egy recenzio terjedelmi korlátait. Ezért csupán néhány általánosabb megállapításra és a tanulmányok áttekintő ismertetésére szorítkozom.

A tanulmányok mind terjedelmi, mind tartalmi szempontból rendkívüli módon különböznek egymástól. A skála a szűkszavú, tényekre, adatokra (vagy éppen ezek hiányának jelzésére) szorító, néhány oldalas írásoktól (Arad, Bákó, Lugos) a több íves, alapos és szakszerű, tudományos igényű disszertáció értékű feldolgozásokig terjedt. (L. pl. *Kardalus János*: A csíki tanító- és óvónőképzés rövid története; *Szabó Kálmán Attila*: A dévai Magyar Királyi Állami Tanítóképző Intézet; *Bakó Botond*: A nagyenyedi tanítóképzés; *Ozsváth Anna*: Óvónő-, tanítónő- és tanítóképzés Sepsiszentgyörgyön; *Szabó Kálmán Attila*: A székelykeresztúri állami tanítóképző).

Az eltérések elsődleges magyarázata – feltehetően – a felhasználható forrásanyag hozzáférhetősége, illetve hozzáférhetetlensége. A tanulmányok elsősorban a korabeli iskolai értesítőkre, évkönyvekre, s részben az azokban fellelhető korábbi, jórészt a millennium táján született vagy iskolai évfordulókra készült történeti feldolgozásokra, visszaemlékezésekre támaszkodnak, legalábbis a dualista korszakot, valamint az 1940–44 közötti időszakot illetően. A források között felbukkannak a korabeli helyi vagy regionális sajtónak az adott iskolával kapcsolatos cikkei, közleményei is. Érthető módon viszonylag kevés az irat- és levéltári hivatkozás; több szerző is utal (pl. Nagyvárad, Zilah esetében) az illetékes iskolai, hivatali szervek mereven elzárkózó, elutasító magatartására. Ugyanakkor több tanulmány is támaszkodik a későbbi korok ma még élő tanúinak, egykori tanároknak, diákoknak a visszaemlékezéseire.

A szerzők – a szerkesztő írásos útmutatója alapján – a hozzáférhető forrásanyag egységes szempontú rendezésére, feldolgozására törekedtek: többnyire eredményesen. Így a későbbi szintetizáló feldolgozások számára is bőséges és rendszerezett információ áll rendelkezésre az iskolák létesítéséről, átszervezéséről, megszüntetéséről, az intézmény és a helyi társadalom kapcsolatairól, a működés anyagi, tárgyi és személyi feltételeiről. Részletesen tájékozódhatunk az iskolai tanácsok összetételéről, az iskolák igazgatóiról, a nevelőtestületek szakmai, tudományos és közéleti tevékenységéről. Több írásban találkozhatunk a kiemelkedő, nem egy estben országos hírű pedagógus-személyiségek kitűnő miniportréival is (L. pl. *Gyertyánffy István*, *Kozma Ferenc*, *Borbély Sámuel*, *Újvári Mihály* – Székelykeresztúr; *Koós Ferenc*, *Hetyei Károly* – Déva; *Gáspár János*, *Nagy Lajos*, *Fejes Áron* – Nagyenyed; *Kiss Tibamér* – Sepsiszentgyörgy). Közülük *Gyertyánffy* a székelykeresztúri iskolaalapítás után a budai képzőből általa kifejlesztett „mintaintézmény”, a Paedagogium igazgatója lett. *Gáspár János* országosan elismert és népszerű tankönyvek és vezérkönyvek szerzője, *Hetyei Károly* a TITOE (a Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületének) kezdeményezője, a *Magyar Tanítóképző* című szaklap alapító szer-

kesztője volt. *Kiss Tibamér* a sepsiszentgyörgyi évek után a debreceni tanítóképzőben folytatta tanári pályáját.

A tanulmányok betekintést engednek az iskolák mindennapi életébe, az oktató-nevelő munka tartalmi és módszertani kérdéseibe, a tanulók tanórán kívüli tevékenységébe, a „bentlakók” világába, a különböző alapítványok és a diákszociális jutatások változatos formáiban.

A feldolgozások talán legnagyobb értéke azonban a tanulóokra vonatkozó adatok összegyűjtése, rendszerezése, jó néhány esetben pedig az információk tudományos igényű, statisztikai-történet-szociológiai feldolgozására tett kísérlet. Ez a hatalmas adatbázis – kiegészítve, összerendezve és átfogó módon feldolgozva – páratlan lehetőséget kínál a különböző tanintézmények tanulóinak földrajzi, vallási, anyanyelvi és társadalmi összetételére, valamint a végzett tanítók elhelyezkedésére vonatkozó további vizsgálódásra és az összehasonlító elemzésekre is. Ezáltal minden eddiginél mélyebb betekintést nyerhetünk az iskola és a szűkebb-tágabb társadalmi környezet viszonyrendszerébe, a kölcsönös determinációk és az iskolai hatásmechanizmusok természetébe. Mindez egy-egy intézmény, illetve a teljes intézményrendszer adott körülmények között – „ott és akkor” – megvalósuló társadalmi funkcióját segíthet alaposabban megvilágítani és értelmezni.

Az erdélyi tanítóképzésnek a kezdetektől számítva összesen 24 település adott – huzamosabban vagy átmeneti időre – otthont. Azt összeszámolni azonban, hogy voltaképpen hány intézményről is esett szó, komoly matematikai feladványt jelentene, hiszen történetüket a szakadatlan változás, a folytonosság és a megszakítottság dichotómiája jellemezte. Alapítások és megszüntetések, összevonások és újrakezdések, gyakori profilváltás, azaz: lenni vagy nem lenni – ez napjainkig az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés kálváriája és súlyos dilemmája. Az iskolatörténetek azonban drámai sorsok ellenére is optimista választ sugallnak a hamleti kérdésre: van megmaradás, van újjászületés...

Hogy az állandó változás, a „pantha rei” örvényei között eligazodhassunk, abban a kötet függelékében található alapos kronológiai táblázat segít, amely nem kevesebb, mint 52 tételben (és számtalan „altételben”) tekinti át – szigorú időrendben – a valaha is magyar nyelvű tanító- és óvóképzést folytató erdélyi iskolákat.

Elismeréssel szólhatunk a kötet gazdag képmellékletéről is (arcképek, iskolaépületek, oklevélmásolatok stb.).

Itt jegyzem meg, hogy a táblázat záró részében említés történik négy polgári iskolai tanító/nőképzőről is, a tanulmányok között azonban csupán egyről, a szatmárnémeti római katolikus képzőről esik szó. Vajon mit lehet(ne) tudni a másik háromról (pontosabban a temesváriról és a nagyszebeniről, hiszen – mint erre utalás történt –, a kolozsvári működéséről nem sikerült adatokat találni)?

Végezetül: ha a nemzetiségi tanítóképzők kívül rekedtek is a dualizmuskori „magyar” képzők körén (bár magyarországi intézmények voltak, ilyen értelemben tehát magyarok), nem tartoznák-e az erdélyi magyar (= magyar nyelvű) tanítóképzők so-

rába a szamosújvári görög katolikus tanítóképző, amelyben a dualista korszakban – a korabeli statisztikák szerint – két tannyelvű (román-magyar) oktatás folyt?

* * *

A fentiekben jelzett – főképpen elvi, de részben módszertani jellegű – kritikai észrevételeken túlmenően néhány olyan „sajtóhibára”, elírásra szeretném még felhívni a figyelmet, amelyek egy pótlólagos hibajegyzék révén vagy majd egy átdolgozott, bővített kiadás esetén orvosolhatóak:

- A tanítóképzésről szóló 1934. évi XIV. sz. tv. szerint a négyéves líceumra épülő akadémiai képzés két(kettő) és nem hét éves (51. oldal).
- A kisdedovási törvény (1891. évi XV. tc.) tervezetét *Csáky Albin* vallás- és közoktatásügyi miniszter és nem *Trefort Ágoston* terjesztette az országgyűlés elé (94.o.)
- A 17. sz. táblázat fejlécén 1889-99 a helyes évszám, nem 1989-99 (107-108.o.)
- Félreérthető az Eötvös-levélre történő hivatkozás egy 1873-as iskolaalapítás esetén, hiszen Eötvös 1871-ben elhunyt (125.o.)
- Az alcímekben – helyesen – Tanítónő- és nem Tanítóképző (439., 563.o.)
- Ugyanarról a személyről szólva egy helyütt *Káspári János*, később *Káspári Sándor* neve szerepel (532., 535.o.)
- A Függelékben felsorolt Kárpát-medencei magyar képzőintézmények listája korántsem teljes. Hiányzik például a dombóvári, a sárbogárdi tanító-, vagy a hajdúböszörményi, a hógyészi és a püspökladányi óvóképző intézet; a dualizmus-kori magyar (a VKM irányítása alatt működő magyarországi!), de nem magyar tannyelvű iskolákat nem is említve (919-924.o.)

* * *

Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés története hatalmas, új tudományos eredményekben gazdag, de korántsem befejezettnek tekinthető vállalkozás, amelynek folytatásán nemcsak érdemes, hanem szükséges és fontos is lenne elgondolkodni, továbbmunkálkodni.

A reménybeli folytatást illetően három konkrét javaslattal szeretnék élni.

1. Szükség lenne az intézménytörténeti részkutatások egységes szempontú továbbvitelére, az egyenetlenségek és a „fehér foltok” felszámolására. Ennek nyilvánvalóan elengedhetetlen feltétele a ma még elzárt vagy nehezen hozzáférhető levél- és irattári források feltárása, amire a politikai változások a jövőben – remélhetően – megteremtik a lehetőséget. Annak viszont nincs akadálya, hogy az értesítőkből kigyűjtött, és az egyes tanulmányokban közreadott adatok alapján – hiszen erre jó néhány kitűnő példát találunk a jelen kötetbe is –, átfogó(bb) történetstatisztikai, történet-szociológiai elemzések készüljenek, mind a pedagógusok, mind a tanulók vonatkozásában. (Ehhez a munkához *Karádi Viktor* és *Nagy Péter Tibor* hazai történet-szociológiai kutatásai, a tanítóképzés vonatko-

zásában pedig *Donáth Péter* oktatástörténeti munkái kínálnak szemléletbeli és kutatás-módszertani segítséget.)

2. Az eddigi eredményekre alapozott további kutatómunka lehetővé tenné az erdélyi népoktatás és a tanítóképzés, valamint a kisdedovás és az óvóképzés történetének összefoglaló, monografikus feldolgozását. Ennek a munkának a letéteményese adott a jelen tanulmánykötet gondozójának, szerkesztőjének és több kitűnő tanulmány szerzője, társszerzője, Szabó K. Attila személyében. További tájékozódásában a magyarországi és a romániai tanügyi statisztikák teljes(ebb) körű és alaposabb feldolgozása mellett a magyarországi történeti és neveléstörténeti szakirodalomnak – a jegyzetek és a bibliográfiák tanúsága szerint is – eleddig figyelmen kívül hagyott, fel nem használt kutatási eredményei nyújthatnak segítséget. (L. a magyar társadalom-, politika-, nemzetiség- és művelődéstörténeti irodalmat; oktatástörténeti vonatkozásban pedig *Mann Miklós*, *Nagy Péter Tibor*, *Donáth Péter*, *Vág Ottó* és mások munkáit.)
3. A kutatást érdemes lenne kiterjeszteni – a kiegyezés előtti és a dualizmuskori Erdély tekintetében feltétlenül, de az 1918 utáni időszakra is – a térség közoktatásának komplex, azaz a nemzeti-nemzetiségi kérdésekre is kitékinthető vizsgálatára, értelemszerűen kapcsolatot teremtve a romániai nem magyar – román, szász, szerb, rutén stb. – neveléstörténészekkel. A soknemzetiségű Erdély „múltjának bevállása” különösen fontos feladat – bármely korszakot illetően –, az oktatásügy vonatkozásában különösen, mind az oktatáspolitikai szándékokat, mind az iskolai oktatás tényleges hatásait és következményeit tekintve. Kölcsönös felelősség feltárni azokat a mechanizmusokat és folyamatokat, amelyek hatására az egyéni és a közösségi azonosságtudat akaratlan vagy szándékolt, vélt vagy valós sérelmei és az ezekből kialakuló konfliktushelyzetek a nyelvi-kulturális szférán túlmutató társadalmi tényezővé, politikai természetű indulatokká és cselekvésekké, azaz politikummá formálódtak – Trianon előtt és Trianon után, pro és kontra. És csak a viszonyosság alapján lehet(ne) feltárni és felmutatni a tradicionális – a nyelvi-kulturális, a vallási és a társadalmi – közösségek magatartásának valóságos motivációit, megtartó és védelmező erejük értékeit és jelentőségét. Ez lehetne az erdélyi magyar és nem magyar neveléstörténet-írás szerény, de fontos hozzájárulása a „közös dolgok” megkerülhetetlen és elodázhatatlan rendezéséhez, ami aztán például szolgálhatna más magyar kisebbségek, más környező országok neveléstörténészei és oktatáspolitikusai számára is!

A könyvet jó szívvel ajánlom mindazoknak, akiket érdekel a magyar iskola múltja, jelene és jövője – határainkon innen és túl.

Kelemen Elemér

Teacher training then and now. – *A collection of conference papers presented at the international conference held in Subotica in the Republic of Serbia.*

Káich Katalin, Czékus Géza szerk.: A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2008. – 191. o. – A 2006-ban alakult kar 2007-ben már nemzetközi konferenciát szervezett, amelynek előadásait tartalmazza e kötet. A különböző tematikus egységekbe sorolt előadások a tanítóképzés múltja, jelene és aktuális pedagógiai akciói gazdag tárházát jelenítik meg. A kötet harminchárom közleménye a klasszikus történeti posztulátumok mellett olyan innovációsokat is tartalmaz, amelyek az oktatáskorszerűsítés új útjai felé vezetnek.

Természetesnek tartható az az anyaországi szakmai-tudományos elméleti és praxis jellegű érdeklődés, amely a határokon túli magyar nyelvű tanítóképzés felé irányul, legyen ez bármely szomszédos országban. Az, hogy a korábbi időszak meglehetősen hektikus információi után napjainkra ezek már értékelhető mértékben és színvonalon jutnak el a hazai szakmai közélet körébe, azt jelzik, hogy a kölcsönös érdeklődés és együttműködés ma már alapvetően fontos mindkét fél számára.

E kötet éppen ezt példázza: a vajdasági, belgrádi és anyaországi oktatók, kutatók specifikációi leképezik azt az egyetemességet, amely a nemzeti (nemzetiségi) tanítóképzés két évszázados múltjában gyökerezik. A (részben) közös múlt eredményei és a jelen problémái között húzódó tudományos ív ad válaszokat arra, milyen feladatokat oldottunk meg, és melyek azok, amelyek napjaink teendői, s a jövőre tekintettel: milyen irányokban kell kutatnunk, munkálkodnunk azért, hogy a 21. században (ennek első harmadában) meg tudjunk felelni a globális, a kontinentális és a nemzeti, nemzetiségi szinteken jelentkező pedagógiai szükségleteknek.

Ez utóbbiak tükrében vizsgálva a kötet közleményeit, megállapítható, nem csak a szerzők által megjelenített kutatási irányok divergálódtak megfelelően, hogy a szervezőknek lehetőségük legyen a tanítóképzés összetett problémái áttekinthető megjelenítésére, hanem az aktoroknak az a tudományos gondolkodása is, amely lehetővé tette az általuk választott téma színvonalas szakmai megjelenítését.

A történeti előadások (tanulmányok) különböző időszakok és időintervallumok tanítóképzését mutatják be. Valamennyi egybefűzhető azzal a gondolattal, hogy tanítókat képezni minden időszakban különös felelősség volt az anyanemzet és a nemzetiségek számára. Ez történelmi küldetésnek is nevezhető: az anyanyelvű alpműveltség segítheti hozzá a mindenkori tanulókat ahhoz, hogy egész életükre szóló identitás alakuljon ki bennük. A 20. század történelme sok vonatkozásban éppen erről szól: anyanyelv nélkül, vagy akár csak ennek korlátozásával hogyan alakul az egyén és a közösség élete, habitusa, viszonya a helyi többségi nemzethez és az anyaországhoz.

Amire a hazai szakmai elit nem vállakoz(hat)ott, a Vajdaságban megteremtették

az egyetemi szintű tanítóképzést. Az, hogy a hazai politikai (s oktatáspolitikai) elit ellenállt az ilyen törekvésnek (mert például Zsolnai József tervezett egyetemi szintű tanítóképzést), némileg ambivalens döntésként értelmezhető, de a praxis és a finansziális oldalairól nézve (anno) akkor ez kompromisszumos megoldásnak volt tekinthető. Ugyanakkor éppen a vajdasági tapasztalatok lehetnek iránymutatók számunkra arra vonatkozóan, a jövőben szükség lesz-e arra, hogy új irányt szabjunk az anyaországi tanítóképzésnek, vagy pedig a jelenlegi képzési struktúra továbbra is olyan erős deklarált hagyományokkal és érdekcsoport-egzisztenciákkal lesz körülbástyázva, amely kizár bármilyen változtatási akciót.

A határmenti térségek egymásra figyelő szakmai tekintete, szerepvállalásuk különös felelősségű. S különösen azzá vált és lesz az Európai Uniónak azzal a törekvésével, hogy a határok menti régiók együttműködése segítheti a (még meglévő különböző intenzitású) politikai, gazdasági és kulturális feszültségek csökkentését, mert ez kiegyensúlyozó szerepet tölthet be a kétoldalú és a multilaterális együttműködésben.

A hat történeti előadás mai szerepe tehát nem csak abban érhető tetten, hogy emlékeztetnek a múltra, s némiképp a jelenre is, hanem azt a szükségletet indukálják, hogy egy térség oktatáspolitikája, a képzés gyakorlata határon innen és túl (egy adott, ez esetben magyarnyelvű) környezetben számos olyan közös tartalmat hordoz, amely ezek elemeiben is a kölcsönösséget feltételezik, még akkor is, ha a végzett hallgatók más-más lokális társadalmi közegben végzik majd munkájukat.

Ezt megtapasztalni ajánlom szakmai elmélyüléssel olvasásra (a jelenről szólva) Káich Katalin, Milica Andevski és Svetozar Dunderski, Pintér Krekity Valéria, Grdinić Branislav és Branković Nataša, Olivera Gajić, Ružica Pertović, valamint Gasparics Gyula írását. S az előbbiekre visszatérve, Pintér János, Tóth Lajos, Silling István, Hegedűs Gábor, Erdész né Molnár Marietta és Rabár Ferenc tanulmányai e fentiek-ről (is) szólnak azzal az általuk ki nem mondott textus-küldetéssel, hogy a tanítóság olyan egyéni lét-életforma, amely (bármely) nemzet számára nélkülözhetetlen, mert (hogy egy extrémnek ható, de ma már köznyelvi kifejezéssé vált megnevezést használjak:) ők a humán-erőforrás újrateremtésének szakemberei.

Ezt Káich Katalin így fogalmazta meg: „...az idők folyamán mindazok, akiket megilletett a tanítói cím, felismerhetően meghatározó szerepet játszottak egy-egy közösség, nép, ha úgy tetszik: az emberiség életének alakulástörténetében... (...) ...a tanítás nem csak szakma, de mindenekeelőtt *hivatás, küldetés*, s ténykedésünk minden pillanatában tudatában kell lennünk annak, hogy a hivatástudat hiánya mindenkor nélkülözi mind a tanítói egyéniség erejét, tudásának szilárdságát, mind pedig a szolgálatra való hiánytalan alkalmasságot”.

Három témakörben kaptak helyet az oktatás innovációi, az informatikai képzés és az alkalmazott tudományok területéről tartott előadások. Az újítások (bármilyen mértékűek és széles dimenzióban valósulnak meg), mindig fejlesztő hatásúak, mert pozitívan befolyásolják a képzés minőségét, és növelik a hallgatók szakmai tudás-kompetenciáit. Az ezekről szóló közlemények széles skáláját vonultatják fel abból a

kínálatból, amelyek segítői a hallgatók képzésének a megnevezett tanítóképzőkben. A projektpedagógia, a személy- és tevékenységközpontú képzés, a tanító-tanuló viszony aspektusainak vizsgálata, a kortárs magyar irodalom szerepe a képzésben, az állatkerti oktatás (a zoopedagógia) térhódítása, a horvátországi képzés új paradigmáinak összefoglalása, az irodalmi szövegek szerepe, felhasználása, a kétnyelvűség és a kisebbségi oktatás fejlesztése, a ba-képzésben megvalósított új képzési programok mind megannyi új szempontot felvázoló törekvések arra, hogy a minőségi képzés ne csak elv, hanem gyakorlat legyen.

Azok, akik oktatói (és nem melleleg, kutatói) munkájuk tapasztalatait, eredményeit publikációkban jelenítik meg, különös szakmai figyelmet érdemelnek, mert általuk (is) alakul, formálódik a tanítóképzés jövője. S ebben a folyamatban figyelniünk kell azokra, akik az új műszaki-technológiai (informatikai) fejlesztések alkalmazásával segítik megteremteni a hallgatók szerteágazó érdeklődésének információbázisát, alkalmazási készségüket, mert a nevelés-képzés történelmi múltja is igazolja, hogy a pedagógusok, valamint a tanulók folyton változó társadalmi közegben teljesítik feladatukat. (Ezért ajánlom az olvasó figyelmébe Kisné Bernhardt Renáta, Gordana Mišćević és Námesztovszki Zsolt írását.)

Az alkalmazott tudományok köréből készült előadások (Konczos Csaba és Ihász Ferenc, Josip Lepes és Rajić Dragutin, valamint Vesna Trifunović munkái) fontos adalékkal szolgálnak a megvalósított és megvalósítható olyan gyakorlatokról, amelyek objektivitást, hatékonyságot és eredményességet feltételeznek a hallgatókkal történő interakciókban.

E kötet egyike azoknak, amelyek tartalmukkal nem csak üzennek a szakmának, hanem utat is mutatnak arra vonatkozóan, merre és hogyan keressük az együttműködés és a korszerű tanítóképzés új kereteit, tudásmezőit, s milyen területeken kellene újra fogalmaznunk egy korszerűbb (magyar nyelvű) tanítóképzés feladatait.

Tölgyesi József

* * *

In memory of József Csige (1937-2007) – *With the help of inserted documents this volume introduces the pedagogist, the schoolmaster, and the public figure.*

Ungvári János szerk.: Csige József emlékezete (1937-2007). Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen. 2008. – 183. – A kiadvány Csige József, a balmazújvárosi pedagógus emlékét idézi fel három fejezetben: I. Személyes emlékezések – a munka- és küzdőtársak, tanítványok, családtagok és a barátok. II. Dokumentumok a köztisztviselésben álló pedagógusról és a kibontakozó vezetőről. III. Képmellékletek – melyek kiemelik a rá jellemző egyéni vonásokat.

Csige József általános iskolai tanítóként kezdte pályáját, később a Veres Péter Gimnázium igazgatója lett, majd ny. címzetes igazgatója maradt élete végéig.

Az Ungvári János által írt Előszó felkeltheti az érdeklődő olvasó figyelmét a korán elhunyt pedagógusról. Ebben szól a kiadvány létrejöttének indítékáról, a kötet tartalmáról, annak szerkezeti felépítéséről és hangsúlyozza munkásságának értékeit, „amely az ő szándéka szerint is mindannyiunk életét jobbítja”.

I. Csige József Balmazújvárosban, 1937. november 10-én született a ‚paraszti világ mélységében’. (I. m. 17. o.) A szülők hat gyermekük taníttatásáról gondoskodtak. József a debreceni Közgazdasági Technikumban érettségizett 1956-ban, de mégsem a közgazdász pályát választotta. 1957-ben a KISZ balmazújvárosi szervezetének lett vezetője, és pártmunkát végzett az MSZMP-ben, majd dogozott a községi tanácsnál is.

Azonban 1961-ben elhatározta, hogy pedagógus lesz, gyerekeket akar tanítani „...a szépre, a jóra, az életre, hogy felkészült ifjúként léphessenek tovább, kezdhessék felnőtt életüket”. (Uo.) Kezdetben kérésére a debreceni Járási Tanács Oktatási Osztálya szülőfaluja 4. Számú Általános Iskolájába nevezte ki tanítónak; kezdetben képesítés nélkül tanított 1962-től. 1962-ben az Egri Tanárképző Főiskola levelező tagozatán magyar-történelem szakos általános iskolai tanári oklevelet szerzett. Tanulmányait a KLTE-n folytatta, szakterületén középiskolai tanári diplomát kapott. 1976-ig általános iskolában tanított, majd a gimnázium tanára, később igazgatóhelyettese lett az akkori igazgató, az intézményt alapító Kalmár Zoltán mellett. Javaslatukra vette fel a közös igazgatású intézmény a Veres Péter nevet. Ám Kalmár Zoltán nem vállalta az önálló középiskola vezetését, az általános iskola igazgatója kívánt maradni – emlékezett Király István, egykori kolléga. Kalmár Zoltán a középiskola vezetőjének a tapasztalt helyettesét, Csige Józsefet javasolta.

Csige József számára nemcsak a gimnázium volt fontos, hanem mindaz, amivel a gyerekek személyiségét formálta, fejlesztette. Igaznak tartható a kiadvány elején mottóba foglalt az az írásrész is, hogy minden tanuló úgy emlékezessen vissza legalább egy tanárára, „hogy >ő volt az én tanárom, ő tanított és ő nevelt engem <”. [Részlet a könyv elején általa írt gondolatrészletből.]

Iskolájában „Jól felkészült és ambiciózus tanárokkal, szorgalmas adminisztratív és technikai dolgozókkal valósította meg terveit.” (Uo.) Szisztematikus munkakapcsolatot fejlesztett ki a város általános iskoláival, ápolta a tantestületi egységet és a demokratizmust, megvalósításuk elvét és módját. Az együttműködést demokratikus hangnemen és légkörben tartotta alkalmasnak a közösségi érdekek képviseletére és az érvényesítésre a tanulókkal való foglalkozásnál.

Megfelelő szakmai kapcsolatot tartott a KLTE Neveléstudományi Tanszékével, a Magyar Pedagógiai Társasággal, a Megyei Pedagógiai Intézettel. Munkája idején az iskola négy tanteremmel bővült, javult ellátottsága, felszereltsége. Emellett figyelemmel kísérte, és tevékenyen részt vett a közoktatásügyi, közoktatás-politikai intézkedésekben.

„1991-ben a tantestülettel [- anyagi hozzájárulásukkal -] létrehozta a Talentum alapítványt, mellyel a hátrányos anyagi helyzetű tehetséges tanulók felsőfokú to-

vábktanulását kívánta segíteni.”(I. m. 19. o.) Intézményével részt vett a Nemzeti Alaptanterv véleményezésében, és továbbfejlesztésében. A gimnázium új struktúrájának kialakítását tekintette feladatnak. Vallotta: „...a pedagógusnak olyan józan optimizmusra van szüksége, amely a nehézségek ismeretében is tudja, hogy az ifjúság nevelésében lehet és érdemes jól dolgozni. Az 1992-1997 közötti öt évet pedagógusi pályafutása befejező szakaszának tekintette”. (I. m. 20. o.)

Közéleti tevékenységei: városi és megyei tanács tag, a végrehajtó-bizottság tagja, a debreceni járási és a megyei tanács tagja, a rendszerváltozás után önkormányzati képviselő és alpolgármester, majd megyei országgyűlési képviselő.

Parlamenti interpellációja után viselhette véglegesen a város középiskolája Veres Péter nevét. Akkor e szavakat mondta: „Az alapítók és folytatók, a maiak és a holnapiak munkája, erőfeszítése iskolát teremtett, fejlesztett és megtartott Balmazújvároson. Érdemes volt és ma is érdemes lesz itt szívvel-lélekkel dolgozni.” (I.m. 21. o.)

Csige József súlyos betegségében 2007. december 29-én elhunyt. Jókai Anna írónő idézte a Veres Péterre emlékező gondolatot Csige Józsefre vonatkoztatva: „És bölcs volt. Eleven példázata annak a bölcsességnek, amelyik nem kívülről kövesedik az emberre, mint a páncéling, hanem belülről nő – magról –, és úgy takarja körül aztán az embert örökzöld lombjaival.” (Uo.)

Akik ismerték Csige Józsefet szerették, elismerték, tisztelték. Az egykori munkatársak az alábbi gondolatokkal őrzik emlékezetükben: „Példaképként fog bennem élni”; „A rend és a szabadság felelősség is”; „Csige Jóska, a mérce”; „Emlék, emlékezés, főhajtás”; „Találkozás Tanár Úrral”; „Panta rhei”; „Emlékem Csige József tanáromról”; „Csige József életfonalát a Párkák 70 évre szőtték”; „Kettőnk barátságáról”; „Késői barátság”; „Az én vezérem bensőmből vezérel!”; „Megyénk lakosságának szolgálatában”; „Búcsú Csige Józseftől”; „Csige József emlékére”.

II. DOKUMENTUMOK

Önéletrajz; Jellemzés Csige József igazgató-helyettes munkájáról; A balmazújvárosi gimnázium útja az önállóságig; Névadónk, Veres Péter; Debrecen árnyékában: Érettségivel Balmazújvároson; Negyven év múltán; Vezetési program 1992 – 1997; A megye harmadik gimnáziuma: A vidékiség nem törvényszerű hátrány; Az úJVárosiak gimnáziuma; Csige József gondolatai a nevelésről; „...egyre nagyobb lesz a becsülete a tudásnak”; „...szalaggal is megerősítjük, hogy [...] az érettségi fog következni”; „... egy mozdulatnyi tett többet ér”; Ha küszködtünk is, megérte; Balmazújvárosi értelmiségiek II.; ÚJVáros és az úJVárosiak; Vita a baloldalról: a népiről és a polgáriról 2003. augusztus 24.; A haza mindenkié, de a szegényeké is; Virágot és könyvet kaptott; A szövetkezeti mozgalom kialakulása, fejlődése Balmazújvároson; Rádióinterjú Csige Józseffel; Emlékbizottsági levél; Veres Péterről tünődve Balmazújvároson; Esküokmány; Bemutatkoznak a 19-ek: Mégis ...; Csige József hozzászólása; Interjú

Csige Józseffel a bizalomról; Egy küldött szemszögéből; Csige József hozzászólása; Rádióinterjú Csige Józseffel (2.); Újabb négy esztendő előtt; Szegényen is érdemes volt tanítva tanulni; Parlamenti felszólalásaiból.

E fenti anyagokban sok minden olvasható róla, és a recenzensnek szembetűnt azok tartalma, és az esztétikailag értékes részletek. És egy hivatkozás az író Németh Lászlótól: „Nincs az életben nagyobb felelősség és nagyobb megtiszteltetés, mint hogy felnevelhetjük a következő nemzedéket.”

A balmazújvárosi gimnázium útja az önállóságig című írásában a gimnáziumi oktatás jelentőségéről szól, mely Debrecen és a Hortobágy közti részre települt, ahol feudális gyökerű települési viszonyok uralkodtak a társadalomban, melyen „45 hozott változást a település életében. Általánossá vált az általános iskola, de nem volt középiskola, csak hosszú idő után. Tervezték, de Debrecen előzött. Azonban az általános iskolák igazgatói és tanárai is magukénak érezték a középiskola létesítésének ügyét, így a Kossuth tér 15. sz. alatt az általános iskolával közös épületben megnyílt a gimnázium. Ott lelkes és jó eredménnyel folyt a munka. Átérték a szaktantermi oktatásra, erősödött a nevelésközpontúság, és a felnőttoktatás is teret kapott benne. „Azon az úton kell haladnunk, amelyen eddig jártunk, csak egy kicsi jobban, egy kicsit többet kell dolgoznunk.” – mondta az igazgató.

Névadónk Veres Péter című írásban Csige József szociológiai kutatásokat idézett fel a jobbítás szándékával. Debrecen árnyékában / Érettségivel Balmazújvároson című írásában a szerző az elhelyezkedési nehézségeket elemzi, megemlíti, hogy többeknek meg kell barátkozni a fizikai munkával is. A negyven év múltán című írása a Veres Péter Gimnázium történetéről szól.

A könyvben olvashatunk a Veres Péter Emlékbizottságról is, megtekinthetjük a Képmelléklet a családról, a pedagógusról, a közéleti emberről. Ezek igazán értékes emléket nyújtanak Csige Józsefről.

A recenzens másoknak is ajánlja a kiadvány megismerését.

Lányi Katalin

* * *

”Complimentary copy”. This book illustrates the intimate relation of many decades between Ferenc Baráth pedagogists and his one-time student Ferenc Molnár, who became a famous writer afterwards.

Balogh Mihály: „Tiszteletpéldány” Baráth Ferenc és Molnár Ferenc találkozása a Budapesti Református Főgimnáziumban. Kunszentmiklós Város Önkormányzata, 2008. 256 p. – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Mesterek és tanítványok sorozat. – Az újabb kötet két hányatott utókorú, de az emlékezetre több mint méltó ember életét, találkozását és műveik összefonódását mutatja be. A mester Baráth Ferenc, míg a tanítvány Molnár Ferenc.

Midkettejüket a fővároshoz kötötte az élete, abba a fővárosba, amelyet a dualizmus kora jellemezett. Pest és Buda egyesülése után (1873) gyökeresen átalakult a főváros arculata: kialakult a Sugárút és a Nagykörút, újabb Duna-hidak, kikötők, rakpartok épültek. A vasút- és villamosvonalak, a sikló a fővárosi és az országos tömegközlekedést szolgálták. Új egyetemi épületek, múzeumok, színházak épültek. A kunszentmiklósi születésű, különböző városokban tanult mester tanári pályájára talál a ferencvárosi (mai Lónyay) gimnáziumban, míg a tanítványt ifjúsága, eszmélése – nem kis részt legismertebb műve – köti a fiatal világvároshoz.

Világos után Pest és Buda lakossága nem érte el a kétszázezer főt. Ám 1890-re a főváros lélekszáma már meghaladta a félmilliót. A gyarapodásra jellemző volt, hogy a közel félmillió lélekszámnak a háromnegyede a bevándorlásból eredt. (A szegényebb sorsú fiatalokat vonzották a fővárosi munkalehetőségek.) A középosztály hagyományos részét a tisztviselői és értelmiségi réteg alkotta. Az új elemet a vállalkozók, a magánalkalmazottak és a szakértelmiségiak feltörekvő kis- és középpolgári rétege jelentette. Budapestet immáron az is jellemezte, hogy kialakult a modern nagyvárosi polgárság. A dualizmus-kori fővárosi zsidóságot a tömeges beilleszkedés lehetősége jellemezte – mutatja be a művelődéstörténésznek is kiváló, várostörténet-szi erényeket is felmutató, sokoldalú érdeklődésű szerző.

A régi-új kultuszminiszter, Eötvös József fő törekvése a közoktatás 1848-ban megkezdett polgári átalakításának befejezése volt. Ebben a tervben előnyt élvezett a népoktatás ügye. Az 1868-ban elfogadott népoktatási törvényben Eötvös a már meglévő felekezeti iskolákra építette a népiskolák rendszerét. A törvény nyomán létrejött a hat évfolyamos anyanyelven oktató elemi népiskola, valamint bevezették az általános iskolakötelezettséget. Így kezdhette meg működését 1859 őszén a pesti református gimnázium a Széna téren, melynek tanára Baráth Ferenc, tanulója pedig Molnár Ferenc volt.

Baráth Ferenc 1844. november 3-án Kunszentmiklóson született, ahol a család már tősgyökeresnek számított. Ferencet ötéves korában, 1850 tavaszán íratják be szülei a helyi református iskolába. Az 1850-ben Magyarországon is bevezetett osztrák tanterv, az *Organisations Entwurfnak* köszönhetően az iskola anyagi helyzete megváltozott. A lakosoknak köszönhetően tudott 1856-tól nyilvános algimnáziumként működni. Baráth Ferenc 1857 őszén útra kelt Nagykőrösre. A gimnázium ötödikesek osztályába való bekerülés feltétele a sikeresen letett latin vizsga volt. A szigorú és félelmetes professzorok közül egyikük az ifjú Baráthtól egy Julius Caesarfordítást kért. Ez a professzor a híres magyar költő, Arany János volt. Arany magyar irodalmat tanított Baráthnak. Az osztálytársai között ott szerepelt Arany fia, Laci, illetve egy évvel alatta Dömötör János. Baráthot tanulmányi eredménye a legjobbak közé emelte. Baráth a sikeres érettségi után, 1861-től teológiát hallgatott a debreceni kollégium főiskoláján. Két év után iratkozott át a pesti teológiai főiskolára. A pesti években a legkiválóbban teljesítő tanulók közé tartozott. Nevéhez fűződik a teológiai önképzőkör és az ifjúsági könyvtár alapítása. A főiskola után 1865-től ne-

velői feladatot vállalt el a Lónyay családnál. Még ebben az évben a növendékével, Lónyay Bélával a jénai egyetemet látogatta. 1867 őszén tette le az első papi vizsgáját, majd csatlakozott azokhoz a teológusokhoz, akik vállalkoztak a nyugat-európai tanulmányokra. Dömötör és Baráth az Edinburgh-i egyetemen folytatta a tanulmányát. A skóciai tanulmányok számára meghatározó szerzője Th. *Carlyle* volt, akinek eszmei hatása meghatározta, minősítette Baráth egész pályaképét, munkásságát. Carlyle hatására kezdett a papi pályáról a tanári felé fordulni. 1869 tavaszán tért haza Skóciából, és még ugyan ebben az évben meghívták a pesti református főgimnáziumba segédtanárnak. Baráth a tanári testület tevékeny alakja volt, amit többek között az is bizonyít, hogy elsők között szorgalmazta az egészségtan és a nemzetgazdaságtan gimnáziumi tanítását. Baráth a gyakorlati, intézményesített nevelésnek is lelkes pártfogója és tevékeny munkatársa volt.

Baráth irodalmi próbálkozásai hamar megmutatkoztak. Nagykőrösön két versével szerepelt a *Széchenyi Emlékkönyv*ben. A *Magyar Tanügy* hasábjain többször is jelent meg cikke, vitairásai is jelentősek voltak. A pedagógiai elmélet és gyakorlat összefüggéseiről írt esszéje, *Az ember fejlődése*, tanári pályája egyik csúcsteljesítménye. Az 1870-es évek elején a röpirat műfaját alkalmazta, s ezekben szólt hozzá kora és hazája aktuális társadalmi-politikai vitáihoz. A nyolcvanas évek elején az a szerkesztői feladat kötötte le, amelyet az első magyar filozófiai folyóirat, a Böhm Károllyal közösen jegyzett *Magyar Philosophiai Szemle* (1882) gondozásában vállalt. Baráth irodalmi érdeklődésének jele a Szemle harmadik és negyedik számában folytatásokban megjelent publikációja az amerikai irodalomról, amely lényegében *Walt Whitman* költészetét mutatta be.

Baráth tanári karrierjének hanyatlását – mutatja ki iker-biográfiájában a szerző –, az önképzőköri tanárelnöki szerepváltozásai tükrözik a leghitelesebben. Az igazgató az éwertékelők alkalmával lelkesen írt Baráthról és tevékenységéről, majd a nyolcvanas évektől sajátos hangulatváltás állt be az értékelésekben: a nyilvánosság hiányolta az igazgató a Kör munkájából. Kedélyének változása befolyásolta az alkotói, irodalmi munkásságát is. Alig publikált. Lelkiállapotát tükrözik azok a személyes hangulatú levelek, amelyeket az immáron püspök Szász Károlynak címzett. A kilábalásra tett 1895-ös kísérlete nem járt sikerrel. E korszakának legfontosabb teljesítménye az *Irodalmi dolgozatok* című gyűjteményes kötete.

Baráth Ferenc a 20. század elején sorsdöntő lépésre szánta el magát, ugyanis beadta nyugdíjazási kérelmét. Többször is próbálkozott a tanítással, de abban már nem lelte örömét. A kései írásai különböző folyóiratokban jelentek meg, míg 1903. október 25-én végleg elhallgatott... Haláláról mindössze néhány lap emlékezett meg, vagy közölt rövid nekrológot.

A tanítvány, Molnár Ferenc 1878. január 12-én született Neumann Ferenc néven. Az édesapja sebészorvosi képezést szerzett Bécsben, édesanyja pedig rajongott a színházért és az irodalomért. Édesapja 1887-ben íratta be a református főgimnáziumba. Tanulmányai eredménye tantárgyanként változott. Hol jeles (1), hol jó (2)

eredménnyel zárt, de Baráth Ferenc tárgyából, vagyis magyar nyelv és irodalomból végig jeles volt. Molnár oszlopos tagja volt az Önképzőkörnek is, ahol gyakran konfliktusba is keveredett egy-egy diáktársával. A színház, az irodalom, az újságírás világa fiatal kora óta vonzotta. Ekkori műve az 1893-ban íródott *Olvasókönyv*.

Baráth Ferenc tanár úr 1872-ben készült el a verstannal és esztétikával foglalkozó tankönyvvel, mely az *Aestetika* címet viseli. Baráth a mű második kiadását több helyen is bővítette. A könyvtár szerelmesének, a szintén kunszentmiklósi illetőségű szerző számára külön csemege a két példány egybevetése: a második kiadás érdekessége, hogy minden nyomtatott lap után egy üres lapot illesztett a könyvtestbe. Ezekre a lapokra lehetett jegyzetelni, mellyel Baráth élt is. Tankönyvéhez, mintegy segítségként kiegészítést írt az akkor tizenhat éves tanuló. Így lett Molnár Ferenc első műve az *Olvasókönyv*. A kézzel írott szöveggyűjteményt az osztálytársai és tisztelt tanára számára saját kezűleg sokszorosította. Az *Olvasókönyv* hol kiegészíti, hol sorra veszi a Baráth által írt fejezeteket.

Mester és tanítvány. *„Mit jelképez a két szó? Azt a bensősége kapcsolatát, amelynek ki kell alakulnia a pedagógus és neveltje között. [...] Mesterré csak a tanítványok tehetik az embert, de igazi tanítvánnyá is csak mester keze alatt lehet válni.”* Ezt a mondatot hangsúlyozza Balogh Mihály Baráth Ferencről, a mesterről, és Molnár Ferencről, a tanítványról.

Vajgel Hajnalka