



NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

HISTORY OF EDUCATION

A SZÉKESFEHÉRVÁRI KODOLÁNYI JÁNOS FŐISKOLA FOLYÓIRATA

Felelős kiadó:
SZABÓ PÉTER rektor

Szerkesztőbizottság:
SZABÓ PÉTER, a szerkesztőbizottság elnöke

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

Nemzetközi tanácsadók:
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>BREDÁCS ALICE</i>	
A HAZAI MŰVÉSZETI TEHETSÉGFEJLESZTÉS ISKOLARENDSZERE	5
<i>BICSÁK ZSANETT ÁGNES</i>	
A HERBARTI KONCEPCIÓ A 19. SZÁZAD PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEI KÖZÖTT	31
<i>TELEKI FRUZSINA</i>	
ESZTER KÖNYVÉNEK A 19. ÉS A 20. SZÁZADI HITTANKÖNYVEK ALAPJÁN FELMERÜLŐ DIDAKTIKAI LEHETŐSÉGEI	51
<i>GÉCZINÉ LASKAI JUDIT</i>	
A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK A TANTERVEKBEN	67
<i>SANDA ISTVÁN DÁNIEL</i>	
A REFORMÁCIÓ HATÁSA A MAGYAR ÉS AZ ERDÉLYI PROTESTÁNS NEVELÉSRE	91
<i>NAGY ADRIENN</i>	
NŐI FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK A DUALIZMUS KORI MAGYARORSZÁGON	100
KÖZLEMÉNYEK.....	117
<i>SCHNEIDER ISTVÁN</i>	
A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG	117
<i>KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA</i>	
AZ OLASZ ISKOLA FASIZÁLÁSA	132
<i>GRÓZ ANDREA</i>	
HUGONNAY VILMA, AZ ELSŐ MAGYAR ORVOSNŐ	142
<i>KOROKNAY KÁROLY</i>	
A TANKÖTELEZETTSÉG ALAKULÁSA 1868 ÉS 1945 KÖZÖTT SZÉKESFEHÉRVÁRON	150
<i>TRENCSENYI LÁSZLÓ</i>	
A „MARATONI SEREG” ELFELEDETT ZÁSZLÓALJA	155
KONFERENCIÁK.....	157
A NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK EREDMÉNYEI	157
<i>(Molnár-Kovács Zsófia)</i>	

MEGEMLÉKEZÉS	160
FONAY TIBOR (1911-1999)	160
<i>(Tölgyesi József)</i>	
KÖNYVISMERTETÉSEK.....	163
<i>(Emmer Márta, Mihalovicsné Lengyel Alojzia, Tölgyesi József)</i>	

E SZÁMUNK SZERZŐI:

BICSÁK ZANETT ÁGNES PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen; BREDÁCS ALICE tanár, Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola, Pécs; PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; EMMER MÁRTA tanár, főszerkesztő, Iskolakönyvtáros szerkesztősége, Veszprém; GÉCZINÉ LASKAI JUDIT tanár, Petőfi Sándor Általános Iskola és Gimnázium, Budapest; PhD-hallgató, ELTE PPK, Budapest; GRÓZ ANDREA adjunktus, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai János Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Intézeti Tanszék, Győr; KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA egyetemi oktató, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési Kar Pedagógiai Intézet, Pécs; KOROKNAY KÁROLY főiskolai oktató, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; MIHALOVICSNÉ LENGYEL ALOJZIA egyetemi docens, Veszprém; MOLNÁR–KOVÁCS ZSÓFIA PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs; NAGY ADRIENN PhD-hallgató, Pécsi Tudományegyetem BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, SCHNEIDER ISTVÁN PhD-hallgató, Sopron; TELEKI FRUZSINA tanár, Verebély László Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola, Budapest; TÖLGYESI JÓZSEF főiskolai docens, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár; TRENCSENYI LÁSZLÓ tanszékvezető egyetemi docens, ELTE PPK Alkalmazott Nevelélméleti Tanszék, Budapest; Ügyvezető elnök, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

Címlapkép:

Klebelsberg Kuno mellszobra Székesfehérváron a Zichy-ligetben

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Quadrat '64

TANULMÁNYOK

A HAZAI MŰVÉSZETI TEHETSÉGFEJLESZTÉS ISKOLARENDSZERE

BREDÁCS ALICE

Schooling for art talent development in Hungary – *The author studies education policy as well as legal and other regulations that governed artistic education in art talent development from the 18th century till recent times. The analysis shows the contradictions and inconsistencies that impeded talent development. At the same time, it appreciates efforts that helped art talent development effectively in various periods and therefore contributed to raising art education in Hungary to the European standard. There are number of sources referred to in the literature.*

A TEHETSÉGFEJLESZTÉS ISKOLARENDSZERÉNEK KIALAKULÁSA ÉS ANNAK ELŐZMÉNYEI, VÁLTOZÁSAI

A tehetséggondozás központjai a középkorban a kolostorok, egyházak, királyi és más előkelőségek rezidenciái, egyetemek, céhek, már *befutott* jeles mesterek. A szegény tehetséges gyerekek felkarolása mecénási, többnyire egyházi iskolakollégiumi keretek között történik. A támogatók feladata az, hogy a hazai tanulmányok után segítsék a fiatalokat a tanulmányok külföldi folytatásában, illetve hazatérésük után művészi megrendelésekkel lássák el őket. A tehetségesekkel kapcsolatos elvárások meglehetősen nagyok. Jó, ha ékesen, esetleg több nyelven beszélnek, jártasak a művészetekben, például zeneművészetben, versírásban, kézi ügyességet kívánó tevékenységekben, tudományokban, sportban, esetleg táncolásban. Egyszóval polihisztorok.

A kiemelkedő művészek köré – majd minden művészeti területen – mindig is csoportosulnak követők, tanítványok, többnyire a mester műhelyében vagy társulatában dolgozva. A tehetséggondozás iskolarendszerének kialakulásáig a mesterek a tanítványokkal nem csak munkájuk során tevékenykednek együtt, hanem gyakran életük más színterén is, legtöbbször *egy fedél alatt* élve. Így a *mester és tanítvány* sajátos kapcsolatáról beszélhetünk. A mester nem csak az adott művészeti területen mutat mintát, hanem az élet minden területén.

A 19. századtól iskolai alapítványok, jótékony célú hangversenyek, táncvígalmakból eredő közadakozások, színházi előadások, tárlatok, magángyűjtemények stb. segítik a magyar művészek és művészet kibontakozását. Mecénásai: a főnemes-ség művészetkedvelő, műgyűjtő tagjai és az egyház főpapjai.

Az iparművészeti területeken is működő céhek a 13–14. századtól 1872-ig talál-

hatók meg hazánkban. Ezt követően ipartestületekké alakulnak. A céh tagjai a mesterek, a legények és az inasok. A kézműves céheknél a mesterremek elkészítése a mesterré válás feltétele. A kiemelkedő művészi színvonalat elérő céhek közé tartoznak az ötvös és fémműves céhek, valamint a fazekasok. „A *pesti Építőmesterek Céhének 1695-ből való kiváltságlevele alapján a céh már szabályzatfélét dolgozott ki az oktatásról és rajzoktatásról, 1726-ban pedig tanácskozást folytatott a rajzoktatás szükségességéről.*” (Kiss, 2011, Internet)

E dolgozatnak nem célja a vizuális művészetek fejlődéstörténetét levéltári források segítségével vizsgálni, azonban egy többségében másodlagos forrásokra támaszkodó, vázlatos intézménytörténeti feldolgozás e művészeti ágban is elhagyhatatlan. A másodlagos források használata nem egyszerű feladat, mert az egyes különálló források nem láttatják egységben a vizuális művészetekre vonatkozó intézményhálózat kialakulását. Gyakoriak az átfedések.

Az első iskolarendszer–szerűen szervezett kézműves művészeti oktatás a 17. században kezdődik, és a 19. századra honosodik meg Európa-szerte. (Báthory és Falus, 1997, 530. o.)

A magyar képzőművészeti oktatás kialakítására a 18. század közepétől történnek próbálkozások, ekkor még sikertelenül. Csak néhány rövid életű magániskola jut túl a tervezésen. A művészpályát választók külföldön képezhetik magukat a bécsi, müncheni és párizsi képzőművészeti akadémiákon. Ezek az akadémiák mintát is nyújtanak a hazai képzőművészeti képzés kialakításához.

Magyarországon az első rajziskolát Mária Terézia 1777-es rendelete – a Ratio Educationis – alapján alapítják meg. Ez a Budai Rajziskola (Schola Graphidis Budensis) nevet kapja. Az intézmény létrehozásának célja az iparostanoncok és tanítójelöltek rajzi képzése. 1778-ban indul az oktatás. 1786-ban pesti mintára Győrben is kialakítanak egy rajziskolát. A Budai Rajziskolában kőműves, ács, kőfaragó, asztalos, üveges, szobafestő, rézműves, aranyműves, tímár, bőrszobrász, cukrászmesterségek tanulhatók. 1914-től fotószak is indul. E mesterségek oktatásához társul a rajztanítás. A tanulók gipszformákat rajzolnak és mintalapokat másolnak. A mintalapokat az európai híres rajziskolákból szerzik be. A tanulók száma már a kezdetkor magas és gyors ütemben nő. Vannak külföldi diákok is. 1850-től heti két órában általános elméleti tárgyakat is tanulnak. (Kiss, 2011. Internet)

A felülről szerveződő külföldi művészeti akadémiák mintájára Pesten 1846-1860 között Marastoni Jakab magánakadémiáján festészetet és szobrászatot lehet tanulni. (Báthory és Falus, 1997, 530. o.) 1861-ben megalakul az Országos Magyar Képzőművészeti Társulat. Alapszabályukat 1863-ban hagyják jóvá, és működésük céljaként a hazai képzőművészet minden ágának tökélyre segítését, a műszeretet kialakítását, és a *műizlés* nemesítését jelölik meg. (Blaskóné és Szőke, 2002)

Az Eötvös József-féle 1868-as népiskolai törvény megjelenésével kezdődik a mindenki számára kötelező oktatás, és ennek keretei között a zenei és kézimunka, illetve a rajzi nevelés. Tényleges tehetséggondozásról még nincs szó. Ennek gyökerei itt

hon is az európai *gyermektanulmányozási mozgalom*hoz vezethetők vissza. Eötvös József kultuszminiszter megbízásából Kelety Gusztáv egy európai tanulmányúton a képzőművészeti akadémiák és iparművészeti intézetek tevékenységét tanulmányozza. Ekkor nyert tapasztalataira építve írja meg *A képzőművészeti oktatás külföldön és feladatai hazánkban* (1870) című munkáját.

„Keleti a teljes akadémiai képzés beindítását nem tartotta megvalósíthatónak. Javaslatában egy a tanárképzést magába foglaló alapképzést nyújtó intézmény szerepelt, melyet az akadémia szó megkerülésével mintarajztanodának nevezett el.” (Blaskóné, 1998. 5. o.; 2004, Internet)

Az I. Ferenc József által szentesített törvény alapján Pauler Tivadar miniszteri rendelettel alapítja meg 1871-ben Pesten a Magyar Királyi Országos Mintarajztanodát és Rajztanárképezdét, amelynek első igazgatója Keleti Gusztáv. Keletinek a művészetoktatásra vonatkozó nézetei konzervatívak. Szerinte „a növendékeknek, ahhoz, hogy a természet utáni rajzolást minden irányban alaposan megtanulhassák, ornamentikát, bonctant, távlattant kell tanulni a legjelesebb tanerők által a lehető legjobb modorban. Mindazonáltal nézete szerint a művészethez bizonyos genius szükséges.” (Keleti, 1870. idézi Szabó, 2004. Internet) Pedagógiai gondolkodásában a művészet taníthatatlanságának elve uralkodik. Megállapítja, hogy a rajzolást *pihentetés*ként kell beiktatni a komolyabb órák közé az alsóbb iskolákban.

Keleti (1870) *A képzőművészeti oktatás kezdetei és feladatai hazánkban* című előterjesztésében részletezi a művészetrel és az iparral rokon ismeretterületeket, mint tanítandó szak- és segédtudományokat. Ezek között említi a műtörténelmet, széptant, bonctant, távlattant, műrégészet-tant, styltant, vegytant, szín- és láttant, de a gyakorlati oktatásra is nagy hangsúlyt helyez, és műtermek létrehozását szorgalmazza.

Az iskola egy terézvárosi bérház lakásában kezdi meg a működését. (Blaskóné, 1998. 5. o.) Az intézet célja a „*rajztanárok képzése és a képzőművészeti pályát választó fiatalok alapképzésben való részesítése.*” (Keleti, 1870. idézi Szabó, 2004. Internet) Ezt az iskolát jogelődjeként említi mindegyik budapesti vizuális művészetekkel foglalkozó felsőoktatási és középiskolai intézmény.

Az Országos Magyar Királyi Rajztanoda és Rajztanárképezdében a gyakorlati feladatok között szerepel a figurális rajz, a lineáris perspektíva, építészet, szobrászat és festészet, valamint a sokszorosító technikák közül a fametszés. A növendékek sok lapmintát is másolnak. (Keleti, 1885–1886)

Az iskolát 1879-től Vidéky János – Vidéky Károly fia, réz- és acélmetszeteiről ismert festő és rajztanár – vezeti, aki Keleti Gusztávhoz hasonlóan elismert, nagy tapasztalatokkal rendelkező művészetpedagógus. A Kereskedelmi Minisztérium megbízásából 1884-ben közreadja első gyűjteményét a *Módszeres szabadkézi rajz-mintákat*, amely Vidéky kutatómunkáját tartalmazza a magyar motívumok felkutatásában. *Módszeres rajzoktatás* című munkáját Párizsban adják ki – írja a Pallas Nagylexikon. (Gerő, 1897)

Az Országos Magyar Királyi Iparművészeti Tanoda műfaragászati tanműhelye 1880-ban nyitja meg kapuit. Az ezt követő években indulnak más, az ipar- és képzőművészettel kapcsolatos olyan szakok, mint az ötvösség, fametszés, díszítő festés, rézmetszés, díszítő szobrászat.

Vidéky alakítja ki az intézmény új szervezetét is 1886-ban, ugyanis az iskolát 1885-ben Budáról Pestre telepítik, és ezzel együtt összevonják a Pesti Rajzoló Oskolával és a Felsőiparrajz Iskolával. Az új intézmény neve Székesfővárosi Iparrajziskola lesz. (*Blaskóné és Szőke, 2002*)

Az 1887-88-as tanévtől háromról öt évre emelkedik a szakképzési évek száma, mert a szakképzést kétéves előkészítő tanfolyam vezeti be. A 15. életévüket betöltött gyerekek kapnak felvételt, és középfokú képzésnek minősül.

1893-tól a középszintű oktatás a speciális igényeknek megfelelő, a korábbinál nagyobb épületbe, a Török Pál utcába költözik. Később évtizedeken keresztül a középiskola elnevezésében ez az utcanév szerepel.

1896-ban a főiskolai rész átköltözik az Iparművészeti Palotába. A tanítványok nyilvános bemutatásokon aratnak sikereket, például a millenniumi kiállításon, de nemzetközi eredményeik is vannak, mert az 1900-as párizsi, majd az 1902-es torinói világkiállításon aranyérmeket nyernek, 1906-ban a milánói világkiállításon nagydíjat kapnak.

1904-től az elméleti oktatás mellett a műhelygyakorlati képzést is megoldják, valamint anyagismeretet és a formaalkotási szabályokat tanulják. Az 1914-től a mintarajzolást lassanként kiegészíti, majd felváltja a szabadkézi rajzolás, de élő modell utáni rajzolás is tanulnak a diákok. Ugyanakkor – a kor lehetőségeihez mérten – színvonalas a művészettörténet oktatása is. Kialakítják a népművészet-néprajz tantárgy tantervét.

Az iskola későbbi tanárai a volt növendékek sorából kerülnek ki. Közöttük híres magyar művészek vannak, mint Markó Károly, Nagy Balogh János, vagy Derkovits Gyula.

Magyar Királyi Országos Mintarajztanoda és Rajztanárképezdét tekinti előintézményének a Képzőművészeti Egyetem is. Az egyetem honlapján található történeti leírásában olvasható, hogy a Magyar Királyi Országos Mintarajztanoda 1908-tól Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola néven működik tovább, ahol 1914-től a Képzőművészeti Főiskolán Lyka Károly tanítja a művészettörténetet. A képanyag ismertetéséhez epizskópot használ.

Az iparművészet területén az 1911-1912-es tanévtől a kétéves előkészítő és a hároméves szakképzést a három évig tartó középiskolai és a két évig tartó főiskolai tanfolyam rendszere váltja fel. Mivel az iskola profiljába beletartozik a tanítóképzés, az ebbe a képzésbe bekerülő diákok irodalomtörténetet, népművészetet, nevelést, társadalmi és gazdasági ismereteket is tanulnak, és már nők is látogathatják az iskola valamennyi szakosztályát. Az intézmény saját folyóirata, a *Díszítő Művészet* 1914-től kerül kiadásra.

1924-től a képzési idő hat év, amelyből három év a középfokú, és újabb három év a felsőfokú képzés. Intézményi szinten 1946-ban válik önállóvá a két iskolafokozat. Ezért a középfokú képzés a Szépművészeti Líceumban folytatódik, a felsőoktatás az Iparművészeti Akadémia nevet veszi fel. (Balogh, 1986) A Líceumban az oktatás célja a gyakorló kézműiparosok továbbképzésén kívül az új művészi iparos generáció kinevelése. A munka különböző szakosztályokon folyik az agyagműves, bútorműves, női divat, fényképész, grafikai, könyvkötő, bőrdíszműves és textilműves művészeti területeken. A művészképzéssel párhuzamosan ekkor már közismereti oktatás is van, magyart, számtant, földrajzot, számvitelt, iparjogvédelmet, és más tantárgyakat tanítanak. (A Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola, a Magyar Képzőművészeti Egyetem Gyakorlóiskolájának honlapja.) A tanulók az iskola elvégzése után líceumi érettségi és szakképzettségüknek megfelelő vég bizonyítványt kapnak, valamint segédvizsgát tehetnek.

1950-ben az Állami Művészeti Gimnázium, majd 1951-től a Képző- és Iparművészeti Gimnázium nevet viseli.

* * *

A fentiekből kirajzolódik, hogy az iparos képzés alulról szerveződik, és a városi polgárság növekvő, mesteremberek iránti igénye váltja ki.

„Az énekművészet leghíresebb iskolái a XVIII. sz.-ban a nápolyi, firenzei, velencei iskolák voltak. Itáliai hatásra törekedtek nálunk is az énekiskolák, énekmesterek az intonáció tisztaságára, a helyesen beosztott lélegzetvételre, a mellés fejbhangok regiszterének egyenletességére, a ritmikai érzékre, amelyek máig is alapkövetelmények maradtak az énekművész képzésben.” (Báthory és Falus, 1997. 530. o.)

A Magyar Zeneakadémia létrehozásának gondolata 1869-ben merül fel, azonban a parlament csak 1873-ban szavazza meg felállítását. Liszt Ferencet elnökké, Erkel Ferencet igazgatóvá nevezik ki. Az intézmény célja, hogy *„a tehetséges növendékek ittthon részesülhessenek felsőfokú képzettségben, amit addig csupán külföldön szerezhettek meg, és általában ott is telepedtek le... A tanítás szerény keretek között indult meg, öt tanár és 38 növendék részvételével.”* (Gádor és Szirányi, 2009. Internet) A növendékek zongora-mesterkurzuson vehetnek részt, és zeneszerzést tanulhatnak. A minisztérium az akadémia részére házat bérel a Dunaparton, amelyben Lisztnek is lakást biztosítanak. Saját épületet csak négy évvel később kap az iskola. A jelentkezők száma évről évre nő. Az 1880-as években megindul a hegedű-, majd a csellótanítás is, és ezzel megvalósul Lisztnek az a vágya, hogy a budapesti Zeneakadémia a világ zeneoktatásának élvonalába kerüljön. (Gádor és Szirányi, 2009)

1887-ban a Zeneakadémiát összevonják az Országos Színészeti Iskolával, és így Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémiaként működik hat évig.

Művészképző mesteriskola csak 1911-ben indult hegedű, gordonka és zongora tanszakokon. Később komoly népzene kutatói és zenetudományi tevékenység folyik az Akadémián, melyet Kodály Zoltán, Bartók Béla, Weiner Leó, Bartha Dénes neve fémjeleznek.

Dohnányi Ernő 1917-ben kidolgoz egy korszerű tantervi és strukturális reformtervet, de a konzervatív gondolkodású tanárok elvetik. (Gábor és Szirányi, 2009) A Zeneakadémia 1918 őszétől az intézet főiskolai rangját nevében is kinyilváníthatja, megkapja az Országos Magyar Zeneművészeti Főiskola nevet.

Kodály zenei elveinek érvényre jutásával erősödik a zenei köznevelés iránti igény is. Az 1940-es évek második felében ez hatást gyakorol az általános iskolában a speciális zenei képzésre. Kodály Zoltán koncepciója alapján a zenei képzés magas színvonalra emelkedik. Később az ő nyomdokain haladó elkötelezett zenepedagógusok sokat tesznek az ügyért. Így születik például 1946-ban a békéstarhosi bentlakásos zeneiskola, amelyben kifejezetten kiválókat tehetségeket képeznek.

* * *

A színjátszás kötelező jelleggel korán bekerül a jezsuita egyházi iskolák tananyagába. Már Mária Terézia felismeri, hogy a beszéd- és a mozgáskultúra fejlesztésének ez hasznos eszköze. A protestáns egyházi iskolákban is előszeretettel működtetnek színjátszó csoportokat, 1650 körül a színjáték Sárospatakon is elfogadott pedagógiai módszer. A 17. század közepétől már majdnem minden szerzetesrendi iskola alkalmazza a dráma- és színjátszást. Az iskolai előadások műfaja széles skálán mozog, repertoárját az általános színházi műfajokon kívül a jelmezes körmenet, a betlehemi jászolállítás és betétként a balett képezi.

A tantervükbe a színjátszást korábban beépítő rendek inkább latin, a később alkalmazók magyar és népnyelvi elemekkel dolgoznak. A jezsuiták a nemesség gyermekeinek fejlesztésében, míg más szerzetesrendek az alsóbb társadalmi osztályok gyermekeinek nevelésében alkalmazzák a színjátszást. A jezsuita iskolákban elsősorban sokszereplős tragédiákat tanítanak be és díszes díszleteket, jelmezeket használnak. A Ratio Studiorum a 16. században előírja a növendékpapok és a tanárok dramaturgiai képzését és színpad felállítását minden jezsuita iskolában. A gyerekek egy-egy város főterén, palotában, és más reprezentatív helyeken játszanak. A színházi tanterveket a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően választják ki. „A komédiákat a legalsó két osztály, a tragédiákat és a mártírdramákat, a cselekményes vagy cselekménytelen moralitásokat, biteles vagy fiktív történeti témákat, a bibliai történeteket a középső osztályok, a grammatisták és a syntaxisták vitték színre. A poéták és a rhétorok sajátos műfaja a declamatio (két- vagy több-személyes, leggyakrabban színjátékszerűen előadott produktum) volt.” (Székely, 1990. 21–24. o.)

Egressy Gábor, korának legműveltebb színésze, a színészet első magyar elmé-

letírója, és az első színházi újság, a Magyar Színházi Lap (1860) megalapítója már 1844-ben sürgeti egy színészképző iskola megszervezését, amelyet azért tart szükségesnek, mert ez javítaná a színészek felkészültségét az elméleti és gyakorlati oktatásban, és biztosítaná a Nemzeti Színház művészeinek utánpótlását is. Ez azonban több mint húsz évet várat magára, mert mások úgy vélik, hogy a színészetet nem lehet tanítani, arra születni kell. Ferenc József 1863-ban anyagi támogatást ígér a Színészeti Tanoda megalapításához, és megbíz egy bizottságot a beindító feladatok elvégzésével, és Eötvös Józsefet e bizottság vezetésével. A bizottság javaslatára Gróf Festetics Leót főigazgatóvá, Gyulai Pált aligazgatóvá nevezik ki. Az intézmény 1865-ben kezdi meg működését prózai színész és operaénekes osztályok indításával. Mindkét szakon három évfolyamot töltenek fel, a felsőbb osztályokat fiatal gyakorló színésznövendékekkel. Az operaénekes-képzést a következő tanévben négyévesre emelik. A diákok elméletet, drámai gyakorlatot, éneket, táncot tanulnak.

„A növendékeket jelképes 'felvételi vizsgán' választották ki, a támasztott követelmények – nőknél tizenöt, férfiaknál tizennyolc éves életkor; 'színpadi jó alak', tiszta beszéd, általános műveltség, erkölcsi bizonyítvány – értelemszerűen nem a tebetség megállapítását szorgalmazták, ezért a jelölteket 6–8 hónapos próba-időre vették fel, s csak ezután véglegesítették, vagy tanácsolták el. A legtebetségesebb felsőbbéveseket ösztöndíjakkal igyekeztek támogatni, ennek fejében a növendék köteles volt három évre a Nemzeti Színházhoz szerződni. A növendékeknek kezdetben nem kellett tandíjat fizetni, a szegényebb sorsúak 'segélyben' is részesülhettek.” (Székely, 2001. 389. o.)

Folyamatos konfliktusok forrása az, hogy az iskola a Nemzeti Színházhoz tartozik. A növendékeknek kell ellátniuk a színház statiszta szerepeit, olykor távol maradván a tanórákról. 1873-ban az iskolát a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium alá rendelik, és aligazgatója, majd később főigazgatója a színész, rendező, dramaturg Paulay Ede lesz. Elve a tiszta magyar beszéd és a hiteles játéktípus, elveti a modorosságot és a pátoszos előadásmódot. 1871-ben *A színészet elmélete* című tankönyvéből tanulnak a diákok. Az elméleti részek mellett sok gyakorlati és tapasztalati lélektani útmutatást tartalmaz. Paulay növendékei közül kerülnek ki a tanoda későbbi tanárai. A tanterven évekig nem változtatnak, de nem szerencsés az sem, hogy a növendékek nem tudnak elszakadni a begyakorolt tanári mintáktól. Az iskola elméleti oktatását meghatározó másik személyiség Gyulai Pál irodalomkritikus, aki a magyar nyelvtan, verstan, költészet, esztétika, történelem, népismeret, régiségtan, jelmeztan, mitológia, dramaturgia, színművészet történet tananyagait állítja össze. Gróf Festetics Leó az illetan tankönyvet írja. A tanulóktól megkövetelik az illendő, erkölcsös magatartást. A prózai színészképzésben, a gyakorlati oktatás során a szép kiejtést, szavalást, mimikát és gesztusokat gyakorolják be a növendékek, de tanulnak tornát, táncot, és a fiúk vívást is. Az operai szakon zeneelméletet, zene- és operatörténetet, dallamtant tanulnak, de itt kevés a gyakorlati óra, így kevésbé tanulják meg az előadás módjait és a zenekari kísérettel történő éneklést.

1875 őszen mindkét szakon négy, majd a következő évben öt évre emelik az oktatást. Az utolsó két évben színpadi gyakorlatot szerezhetnek a tanítványok, mert az iskola átköltözésével a Nemzeti Színház bérházába már van saját színpad. Ezért a diákok egyre rendszeresebben léphetnek fel a nagyközönség előtt. Bár a vizsgákon sor kerül a kortárs európai dráma és a magyar klasszikusok, például Gárdonyi Géza, később Tömörkény István darabjainak előadására, valamint az akkori akadémiai tanárok műveinek színrevitelére is, a nyilvános előadásokon inkább a könnyebb műfajú darabokat választják. Később a gyakran színvonaltalan előadások miatt sok kritika éri a Tanoda diáktársulatát, és emiatt csökkentik az előadások számát.

Az 1879-1880-as tanévben főleg tartalmi és szervezeti változások történnek, 1881-től inkább az infrastrukturális és anyagi feltételek javulnak. Egyre több a tandíjmentességben részesülő diák. 1882-től a végzett növendékek oklevelet kapnak. Az intézmény 1885-től az Országos Színésziskola nevet viseli. Nincsen felvételi vizsga, 1886-tól a próbaidő már egy évig tart. Sok a jelentkező, de kevesen végeznek. Majdnem minden évfolyamon van egy-két talentum. 1887-től, mikor a zene- és a színművészet oktatást ismét egyesítik, Országos Magyar Királyi Zene- és Színművészeti Akadémia lesz a neve. Az elemi énekoktatás első két évét átveszi a Zeneakadémia, majd 1893-ban teljesen szét is választják a drámaszakot és a zeneit. Ezzel a színiiskola véglegesen önálló lesz – Országos Magyar Királyi Színművészeti Akadémia néven –, de a képzés lecsökken háromévesre.

A nyilvános előadások bevételét a szegény diákok számára létrehozott *segélyalap* növelésére fordítják, de a legjobbak pályadíjat is elnyerhetnek. Az eredmények adminisztrálására bevezetik az *érdemsorozati és jelenléti könyvecskét* és az év végi bizonyítványt. Az iskola egyik legkiemelkedőbb, az iskolában csaknem 30 évig tanító tanára Császár Imre, akinek több színházzal kapcsolatos műve jelenik meg. (Császár, 1894, 1897, 1909)

A 19. század végén országszerte egyre több színházi magániskola nyitja meg kapuit, amelyek gondoskodnak a színészutánpótlásról, illetve a könnyű műfajok tömegigényei kielégítéséről. Az iskolák tananyagának és módszertani útmutatásainak összehangolására Solymosi Elek (1896) kiadja a színészmesterséggel kapcsolatos módszertani könyvét. A spontaneitásra, az önkifejezésre és a színpadi mozgásra helyezi a hangsúlyt, és elveti az utánezést. Bevezeti a *sablon módszert*, amely hatására a gyors, rutinos, és az egyéniséget felszínre hozó mesterségbeli tudás alakul ki. 1893-ban a Gyakorló Színésziskola igazgatója mégis magániskolát nyit. (Solymosi, 1896)

A másik kedvelt magániskola Rákosi Szidi iskolája. „A vizsgaelőadásokat a Rákosi–Beöthy család érdekeltségi köréhez tartozó intézményekben: a Nép-színházban, majd a Magyar Színházban és a Király Színházban tartották. Az iskola szilárd anyagi helyzete megengedte – bár a hallgatók fizettek tandíjat –, hogy Rákosi Szidi a tehetéssel szegény növendékeket ingyen oktassa, sőt támogatást nyújtson a rászorulóknak.” (Solymosi, 1896. 399. o.)

Nagy elismerést szerez magának az Országos Színészegyesület Színészképző Iskolája is, amely kétéves képzést nyújt a dráma, a könnyebb műfajú vígjáték, az operett és az énekes színmű elméleti és gyakorlati oktatásában. Az első év itt is próbaidő. Faludi Gábor, a Vígszínház igazgatója adja át iskoláját a színészegyesületnek. *„Alapítását 1900-ban Molnár László, a színészegyesület alelnöke vetette fel, s még ebben az évben módosították az alapszabályt, hogy a leendő iskola végzett növendékeit a szervezet felvételi vizsga nélkül tagjai sorába fogadja. Az Országos Színészegyesület – a színésztűlkínálat ellen – abban a reményben indította a maga iskoláját, hogy tisztességes versenyben ellehetetleníti a magániskolákat, vagy legalább eléri számuk csökkenését.”* (Solymosi, 1896. 399. o.)

Azonban *„a magániskolák népszerűsége sohasem csökkent, sem a sajtó támadásai, sem az Országos Színészegyesület igyekezete nem tudta báltérbe szorítani ezt a képzési formát. Az is igaz viszont, hogy az állami színészképző intézményekben és a színészegyesület iskolájában szerzett okleveleknek sokkal nagyobb rangjuk volt. . .”*(Solymosi, 1896. 400. o.)

Az említett iskolák mellett jó nevű még a gyakorlatias módszereket követő, de rövid életű Thália Társaság keretei között működő iskola (1897-1908). Vezetője Hevesi György. A természetességre alapozva óvja tanítványait az énekléstől, a kiabálástól és a pózoktól.

„Hevesi az elméletet nem azért tanította, hogy a növendékek annak alapján sajátítsák el a színészmesterséget, hanem hogy a hallgatókat megismertesse művészetük technikájával, feladataival, s az elméletet mint ellenőrző eszközt kínálta számukra; hogy mindaz tudatosuljon bennük, amit a növendék a pillanatnyi íblet hatására, ösztönösen végez a gyakorlatban. . . (Szerinte) . . . az igazi színész nem alakít, hanem él a színpadon; átérzi az általa játszott figura érzelmeit, s ebből következik minden, amit mond és tesz. . .” Az átélés intenzitása szerint megkülönböztette a komédiást, aki csak utánoz, nem alakít, hanem alakoskodik, a virtuózt, aki alakítás helyett személyes kvalitásait fűtogtatja, és a művészt, a valódi színészt, aki az egyéniségével hat, él a színpadon és megeleveníti a szerepet. Azt is kiemelte, hogy e típusok a valóságban sohasem különülnek el ilyen mereven. (Solymosi, 1896. 403. o.)

1898-tól a Magyar Királyi Színművészeti Akadémia vezetését az író, újságíró, színész Váradi Antal veszi át. Ekkor egy előkészítő év van, ahová mindenkit felvesznek.

Az első világháború a Színművészeti Akadémia helyzetén is sokat ront. A sorozások miatt lecsökken a fiú jelentkezők száma, és anyagi gondokkal is küzd az intézmény. 1917-ben a színházakban is szénszünetet rendelnek el. A műsorra tűzött darabokat jótékonyági célból tartják meg.

A Tanácsköztársaság idején a színházak és a színiiskolák teljes államosítását, és reformtervek elkészítését tervezik, például az akadémia helyett Színművészeti Főiskolát kívánnak létrehozni, amely az összes magániskolát is beolvasztaná, és itt kezdenék meg a kétéves rendezőtanfolyamot is. A tervek szerint a színész-

képzést is kétéves alapszakra, és ezt követő kétéves mesterszakra bontanák. A Tanácsköztársaság bukása után a tervekől kevés valósul meg. A négyéves képzésből az első előkészítő évfolyam, és ismét van három hónapos próbaidő. Mindig is oktattak kötelező idegen nyelvet, de a korábbi francia nyelv később kiegészül a némettel. A 300 korona tandíjat évi két részletben lehet befizetni, s ez alól is felmentést adhat a kultuszminiszter. A tehetségeket segély- és ösztöndíjakkal támogatják, és kaphatnak ösztöndíjat Budapest önkormányzatától is. A házirend továbbra is szigorú. Engedély nélkül a növendékek nem léphetnek fel semmilyen rendezvényen.

Intézményes balettképzés 1937-től van hazánkban a Nádasi Ferenc által vezetett Magyar Királyi Operaházban. Ezt egészíti ki 1949-ben a Táncművészeti Iskola, ahol táncpedagógusokat képeznek. A két intézmény egyesülésével 1950-ben megalakul hazánk első és sokáig egyetlen felsőfokú képesítést nyújtó balettművész-képző intézménye. A Balettintézet 1950-től a szovjet Agrippina Vaganova balettpedagógiai módszereit veszi át. Az intézet neve ekkor Állami Balett Intézet. A hivatásos balettáncosok képzése kilenc évig tart. Az intézetbe az általános iskola hatodik osztályát befejezett gyerekek kerülhetnek. Hat év múlva középfokú diplomával is zárhatók a tanulmányok, de a legjobbak négyéves főiskolai képzésben vehetnek részt. Az Állami Balett Intézet 1971-től négyéves, középszintű végzettséget nyújtó új szakkal, néptáncművész-képzéssel bővül. Táncpedagógus-képzés balett, néptánc és társastánc területeken indul. A modern tánc területén azonban sem az előadóművész, sem a pedagógus szakon nem folyik képzés. Az Állami Balett Intézet 1983-ban főiskolává alakult, 1990-től felveszi a Magyar Táncművészeti Főiskola nevet. Balettművész szakon tízéves lesz a képzés. (A *Magyar Táncművészeti Főiskola honlapja*, 2009)

A MŰVÉSZETI TEHETSÉGEK NEVELÉSE 1950-TŐL A RENDSZERVÁLTÁSIG

A magyar közoktatásban a *fordulat évét* 1948-tól számítjuk. Azt a politikai szándék, hogy az értelmiség összetételében gyors változtatás alakuljon ki, a törvénykezés által is szabályozták. Bevezetik a szakérettségi rendszert, amelyben a 17-32 éves üzemi dolgozók egyéves tanfolyamokon érettségit szerezhettek, és ezzel az általuk meghatározott szakirányú felsőoktatásba kerülhetnek be. 1952 után az érettségihez jutáshoz két évig kell tanulni.

Harsányi István szerint: „*Intézményes tehetséggondozás az elmúlt 40 évben néhány kísérlettől eltekintve nem folyt Magyarországon. A tagozatos osztályok – melyek az iskolán belül mégis lehetőséget nyújtottak egyfajta minőségi szelekció megvalósítására – megszűntek, a helyükbe lépő kötelező fakultáció pedig lényegéből adódóan nem alkalmas a tehetséges tanulók speciális képzésére. Az általános és a középiskolai tanulmányi versenyeken, (valamint a Magyar Televízió Ki miben tudós versenyén) kívül az iskolák, a TIT, és a népművelési intézmé-*

nyek szakköreit említhetjük, melyek alkalmasak illetve alkalmassá tehetők a tehetség felismerésére és fejlesztésére.” (Harsányi, 1989. 333. o.)

Harsányi megjegyzésének komoly igazságtartalma van, bár formálisan teljesen sohasem számúzik a tehetséggondozást az iskolai programokból, csak tartalmilag üresedik ki, illetve sajátosságosan átértelmeződik. A tehetséggondozás a közoktatás intézményeiben nagyon különböző tartalmú és minőségű. Frázisok és hangzatos megállapítások jellemzik. Egységes rendszert semmiképpen sem alkot. Konkrét tehetséggondozást helyeslő minisztériumi állásfoglalás a rendszerváltásig nem lát napvilágot. (Gyakorlatilag a vita a mai napig arról folyik, hogy integráltan vagy elkülönítve kell-e megoldani a tehetséggondozást, illetve a közoktatásban, vagy azon kívül kell-e megoldani.)

1950-ben készül el az alap- és a középfokú oktatás tanterve. A tehetséggondozás keretei között a következő lehetőségek alakulnak ki: a megyeszékhelyeken állami elitgimnáziumokban aratnak babérokat a diákok a versenyeken és a tanulmányi átlag eredményekben. Ezekből az iskolákból elsősorban a *szellemi tehetségek* kerülnek ki. A középiskolákban 1951 májusától tagozatok, később fakultációk kínálják speciális programjaikat. Megjelennek a zene, rajz és sporttagozatok. A legtöbb iskolában különféle szakkörök működnek, ezeknek azonban nem annyira a tehetséggondozás a céljuk, mint inkább szociális szerepük van: a szabadidő hasznos, kultúrált eltöltése. Jelentős rangot szereznek az iskolán kívüli ifjúsági és vegyes foglalkozások, például az úttörőházak, a TIT és a népművelési intézmények szakkörei, táncsoportok, kórusok, sportklubok és egyebek. Szintén az ötvenes években alakul ki néhány speciális *kirakatintézet*, mint a zeneiskolák, az Állami Balett Intézet, a Magyar Rádió és Televízió Gyermekkórusa. Átszervezve folytatódnak az általános és a középiskolai tanulmányi versenyek, beleértve a készségi tárgyi versenyeket is. Széles publikum előtt zajlanak a Magyar Televízió „*Ki-mit-tud*”, valamint a „*Ki miben tudós*” versenyei és az *úttörő-olimpiák*.

Az ötvenes–hatvanas években a színháztársulat és a filmművészet nagy korszakát éljük, és ezzel együtt a színpadi színháztársulat és a balettművészet is fejlődésnek indul.

A budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola mellett több nagyvárosban a középfokú iskolarendszerű zenei képzés az ötvenes, a vizuális művészeti középfokú oktatás a hatvanas évek tájékán indul, többek között Pécsen és Szegeden.

Az ötvenes évek elején minden felsőoktatási intézményben bevezetik a marxizmus-leninizmus oktatását. Ideológiai okokból megszüntetik az egyházi művészetekkel foglalkozó oktatást. *„Háttérbe szorult a művészképzés, egyre nagyobb súlyt helyeznek a tömegnevelésre és a tanárképzésre.” (Gádor és Szirányi, 2009. Internet)*

Az általános iskolákban 1956-ban bevezetik az alsó, és 1958-ban a felső tagozaton az új tanterveket. Sorra alakulnak az ének-zene tagozatú általános iskolák, és iskolai, megyei, valamint országos tanurnáyi versenyeket, OTDK-at indítanak. 1958-tól újból működik az Eötvös Kollégium.

1957 márciusában az MSZMP Központi Bizottsága határozatot hoz az ifjúság ideológiai neveléséről. Elrendelik a munkás-paraszt származású fiatalok közép, és felsőoktatásban való bekerülésének előmozdítását adminisztratív eszközökkel is. A cél az, hogy 50 százalék körül legyen az említett intézményekbe történő bekerülési arányuk. Különböző, főleg politikai alapon történő pluszpontokat számolnak teljesítményeikhez. A határozat megjelöli azt is, hogy kiket nem szabad felvenni, kik számítanak osztályidegennek. (*Pukánszky és Németh, 1997*) A tehetséggondozás ekkor kizárólag a munkásosztályból és a szegény paraszti rétegből érkező tehetséges fiatalok, a tanulni vágyók támogatásáról szól.

Az esztétikai nevelés mélypontra jut a közoktatásban. (Az otthoni környezetből sem meríthet túl sokat az ifjúság nagy része, korábban a szegénység és a háború maradványtünetei miatt, később pedig azért, mert nem a minőségi javak, hanem a mennyiségi tételek megszerzése, *mindenkinek egyformán ugyanazt* szemlélete uralkodik el.)

Martinkónak (2002) az a véleménye fogalmazódik meg *A magyar tehetséggondozó társaság története* című tanulmányában, hogy a tehetségvédelem ekkor már nem fontos. Az iskolákban a kivételezés, a türelmetlenség, a régi teljes elvetése, a származási kategorizálás, a szovjet modell másolása, az uniformizálás, a napi politika bevitele az iskolába nem szolgálják a tehetség szisztematikus fejlesztését. Azonban ebben a nehéz időszakban is vannak olyan tanárok, iskolák és kollégiumok, amelyek ebben a nehéz időszakban is hivatalosan vagy a hatóság hallgatólagos engedélyével elkötelezetten foglalkoznak a tehetségekkel.

1958-ban bevezetik a *gyakorlati foglalkozás*¹ című tantárgyat minden általános iskolában, melyet szintén *gyorstalpalón*, azaz kétéves felsőfokú képzésben résztvevő pedagógusok tanítanak. E foglalkozásokon évtizedekig születnek a meglehetősen igénytelen és használhatósággal is alig rendelkező munkák. Ha létezne a *negatív esztétikai nevelés* kifejezése a gyakorlati oktatásban, ezt az időszakot méltán lehetne ezzel a tulajdonsággal illetni.

Pozitívum azonban, hogy a középiskolákban ismét helyet kapnak az ének- és a rajzórák, valamint néhány nagyobb városban elindulnak az állami középfokú zenei gimnáziumok. Például az 1958-1959-es tanévtől vesznek fel tanulókat a pécsi Erkel Ferenc Zenei Gimnáziumba. Az 1959-1960-as tanévtől képző- és iparművészeti tagozattal bővül az iskola. Ez az országban a második művészsképző középiskola lesz. Ekkor az előírányzott óraszám 27 elméleti és 12 gyakorlati-szakmai óra. A pécsi iskolában az oktatás négy évig tart és általános gimnáziumi érettségivel zárul. A szakmai eredményeket csak osztályzatként jegyezik be az érettségi bizonyítványba.

A következő levélrészletek alapján jól elemezhetők a párt művészeti képzésre vonatkozó útmutatásai, amelyet a levél írója, Molnár Péter, a pécsi Erkel Ferenc Zenei Gimnázium igazgatója küld a Pécs Város VB. Művelődésügyi Osztályának 1959. január 31.-én.

1959 után elvárás az iskolában „...*a munkafegyelem megszilárdulása, ... az élet-*

re nevelés került az oktató-nevelő munka középpontjába... A világnézeti, eszmei, politikai nevelés mellett különös szerepet kell biztosítani a politechnikai képzésnek...” Az iskolában fontos „...feladat: a termelőmunka megismerése, megszeretése...” és „...a középiskolás tanulók ösztönzése, olyan irányban, hogy az érettségi után ne is kíváncsozzanak valamennyien egyetemre, főiskolára, találják meg helyüket az iparban, kereskedelemben,...mint középkáderek.” A cél a „...rajzoló-mintázó munkára és festésre alkalmas, művészettörténetben jártas, iskolázott szemléletű (?)...gyerekek képzése... A Zsolnay Gyár, számos ipari és kereskedelmi vállalat, és kulturális intézmény...tart igényt ezekre a gyerekekre.” (Molnár, 1959. 1. o.)² A levélrészletekből kitűnik, hogy szó sincs valódi művészetről, művészi létformáról, művészi értékekről, művészi élményről, szellemiségről, csupán annak munka jellegéről, sőt fizikai munka jellegéről van szó. Például azért részesítik előnyben inkább az iparművészeti területeket – szemben a képzőművészeti területekkel –, mert azok középfokon is értelmezhető szakmát adnak.

Az iskola céljai között csupán a lényeg sikkad el, az, hogy művésznek lenni nem egyenlő egy szakma megtanulásával. A középiskolai művészeti képzés célja a *középkáder-képzés*. A szocialista embereszmény, és a mindennapok fölé emelkedő, az ember kiteljesedését segítő művészeti kibontakozás embereszménye egymással nem rokon. Ezzel függ össze, hogy az iskola jellegében sem alternatív lehetőségeket keresnek, hanem az általánost.

Érettségi vizsga közismereti és szakmai tárgyakból is van. A szakmai érettségi nem egyenrangú a szakmunkásképzők szakmunkás-bizonyítványával, a közismere-ti érettségi viszont ekkor *kevesebbet ér* a gimnáziumi érettségénél, mert jelentősen lecsökkentik a tananyagot. Így a szándék ellenére a továbbtanulási esélyek csökkennek, és túlságosan pályáorientálttá válnak, de csökkennek az elhelyezkedési esélyek is.

1961-ben a továbbtanulási hajlandóság, és ennek következményeként kialakuló *érettségizett munkanélküliség* miatt ismét oktatási reformra kerül sor, amelynek alapelve, hogy váljék szorosabbá az iskola kapcsolata az étellel, a gyakorlattal, készítsen fel a termelőmunkára. A gimnáziumok valamely szakmában nyújtsanak előképzést, és ipari vagy mezőgazdasági üzemekkel való együttműködés során a hét hat tanítási napjából egyet a diákok gyakorlati munkával töltsenek el.³ A fent említett művészeti iskola többek között a Zsolnay gyárral és a bonyhádi Zománcgyárral is kapcsolatot épít ki.

Még ebben az évben határozat születik a pályaválasztási tanácsadásról is. Mindezzel együtt előtérbe kerül a művészetoktatás. Egyre több pályázat kiírására kerül sor. A pályázatok díjazottjai különböző rendezvényeken, kiállítás-megnyitókön vehetik át díjaikat. A pályázatokon való részvétel része az úttörő- vagy a KISZ-munkának. Jelentősek a tehetségkutatás terén az OTDK-versenyek. Sok esetben a művészeti téren laikus intézmények (például: OTP, Széntrösztt), jobb esetben kultúrházak írják ki a pályázatokat. Sípos Endre (2002) azt írja ezekről a rajzpályáza-

tokról: „*Nem az a gond, hogy különböző intézmények gyermekrajzpályázatokat hirdetnek... a gond az, hogy nem értenek hozzá... Ráadásul ezek a pályázatok, mivel általában nincsen szakmailag megalapozott értékelési rendszerük, s az életkori sajátosságokat sem veszik figyelembe, ezért az értékes jutalmak ellenére sokszor többet ártanak, mint használnak, félrevezetik a versenyzőt... Szerencsére itthon és nemzetközi szinten voltak és vannak olyan pályázatok, amelyek tematikailag kötetlenek, illetve olyan általános fogalmat határoznak meg, ami alá szinte minden beletartozik, s a beérkező pályaműveket korosztályonként, szakszerűen értékeli.*” (Sípos, 2002. 206. o.)

1967-ben a művészeti középiskolákat a törvényeknek megfelelően szakközépiskolává szervezik át. A köztudatban azonban még néhány évig gimnáziumi ranggal rendelkeztek.⁴ Az átszervezést a következő években szakfelügyelők ellenőrzik.

Az 1978-as nevelési–oktatási tervben fontos tartalom a nevelési célok meghatározása. Az óratervek a művészeti képzést folytató iskolákban tele vannak olyan nevelési célokkal, amelyek nem illeszkednek az adott művészeti terület sajátosságaihoz. Ekkor kerül sor a fakultációs programok kidolgozására is.

Az 1985–1986-os év a tehetségnevelés jegyében zajlik. Ekkor indul egy másfél évig tartó vitasorozat, amely a Kazincbarcikán (1986) megrendezett konferenciával zárul. A konferencia előadói: Gázsó Ferenc, Király István, Ranschburg Jenő, Báthory Zoltán, Czeizel Endre, Zsolnai József, Szebenyi Péter. (Szebenyi, 1986) Az előadásokban gyakran ellentétes nézetek jelennek meg. (Martinkó, 2002) Szebenyi szerint a résztvevők „*egymással nem egyező, sőt nem egyszer éppen ellentétes – nézeteket alaposan felkészülve, mély és koberens gondolatrendszerbe fejtették ki.*” (Szebenyi, 1986. 903. o.)

1987-ben a Művelődési Minisztérium az általa kiadott, a képző- és iparművészeti szakközépiskolákra vonatkozó nevelési-oktatási tervében megfogalmazza az iskolatípusban kiadható bizonyítvány tartalmát, amely szerint a képző- és iparművészeti szakközépiskolákban szervezett érettségi-képesítő bizonyítvány középfokú szakmai végzettséget igénylő munkák végzésére képesít, illetve felsőoktatású intézménybe való jelentkezésre jogosít. „*Az itt végzett tanulók a középfokú szak mellé rendelt OSZJ (Országos Szakképzési Jegyzék) szakmában szakmunkásként is alkalmazhatók.*” (A képző- és iparművészeti szakközépiskola nevelési és oktatási terve. Általános tantervi rendelkezések. 3. o.) A gondok abból adódnak, hogy nincs mindegyik művészeti területnek megfelelő OSZJ száma, és ezért az iskola elvégzése után munkába állni szándékozó ki van szolgáltatva a munkaadó döntésének, annak, hogy elfogadja-e megfelelő szakmunkás végzettségnek a képesítő-bizonyítványt vagy sem.

A hatvanas évek végének és a hetvenes évek elejének tehetséggondozásra vonatkozó 25 tézisre épülő koncepcióját Ágoston György (1968) a *Tézisek az iskolai tehetségnevelésről* című írásában mutatja be. Véleménye szerint a tehetséges emberek közötti különbségek elsősorban abban vannak, hogy milyen jellegű tevékenységben

tehetségesek. „...*Minden emberi tevékenységet nem lehet átlagon felüli minőségben, alkotó módon végezni, tehát annyi tehetség van abány emberi tevékenység.*” (Ágoston, 1985. 139. o.)

A tehetség korai felismeréséről a következőket írja az említett munkájában „...*14–15 éves korban csak kivételes esetekben állapítható meg, hogy valaki valamilyen tevékenységben valóban tehetséges. Még az olyan tevékenységekben elért aktuális fejlettségből is, amelyekben a jó adottságok, a nagyfokú fejleszthetőség viszonylag korán megnyilvánulhatnak, bizonytalanul prognosztizálható.*...” A tehetségeseket elkülönítő oktatásról pedig az a véleménye, hogy „...*a tehetségek elkülönített nevelése ún. elit intézményekben még abban az esetben sem lenne szerencsés, ha a tehetségeseket megbízhatóan ki lehetne válogatni. Nem csak, hogy nem lenne szerencsés, hanem szűk körre szorított emberi kapcsolataik, személyiségük fejlődésére egyenesen torzító, károsító hatást gyakorolnának. Az elkülönített nevelés magával az elkülönítés tényével azt plántálja az így nevelt tanulók tudatába, hogy ők különbek a többiekénél.*...*Ez az 'elittudat' határozottan ellentétes egy demokratikus társadalom szemléletmódjával.*...*a tehetségek kibontakozásához segítségének a demokratikus és valóban eredményes útja a tömeges, minden tanulóra kiterjedő képességfejlesztés és azoknak a személyiségtulajdonságoknak tömeges nevelése, amelyeket a tehetség nem nélkülözhet.*...” (Ágoston, 1985. 140. o.)

A magyar tehetségvédelem újraéledésének időszaka 1979 és 1989 közé tehető. Ismét kutatásokkal és publikációkkal kezdődik a fellendülés. Gyakorlati területen Harsányi Istvánt kell kiemelni, akit Kaposváron a megyei Pályaválasztási Intézet igazgatója arra kér, hogy szakmailag segítse az intézményt a tehetséggondozás területén. Harsányi (1981) tapasztalatait a megyei lapokban publikálja, de önálló tanulmányban is közreadja. (Harsányi, 1981)

Ugyanígy a tehetséggondozásban szerzett tapasztalatait publikálja Bárdi László, 1964-től járási, majd megyei tanulmányi felügyelő *Iskolai tehetséggondozás rendszere Baranyában* címmel. (Bárdi, 1985)

1984-ben a Művelődési Minisztérium felkérésére egy pszichológusokból álló munkacsoport – melynek vezetője Ranschburg Jenő, tagjai Geffert Éva, Halász László, Bolla István Károly, Herskovits Mária, Kozéki Béla, Kürti Istvánné, Sugárné Kádár Júlia –, kidolgoz egy javaslatot az iskolai tehetséggondozás megvalósítására. (Ranschburg, 1989a) A bizottság tagjai közül többen végeznek kutatómunkát a különböző művészeti területeken. A munkacsoport négy területen – *tudományos tehetség, vezetői tehetség, pszichomotoros tehetség és művészi tehetség* – fogalmazza meg a tehetségfejlesztésre vonatkozó irányelveit. E munka anyagából születik meg és kerül 1989-ben kiadásra a *Tehetséggondozás az iskolában* című több száz oldalas mű, amelyben a tehetségfogalom fejlődésével, számtalan tehetségmodellel, a hazai és külföldi tehetséggondozással, és más fontos témákkal ismerkedhet meg az olvasó. (Ranschburg, 1989b)

Az 1985. évi. I. Oktatási Törvény megfogalmazza, hogy „*az állam feladatának tekintve a kiemelkedő tehetségű fiatalok képességeinek fejlesztését és tudásának gyarapítását.*” (1985. évi I. törvény az oktatásról)⁵

A MŰVÉSZETI TEHETSÉGEK NEVELÉSE A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

„*A rendszerváltás elején többen úgy vélték, hogy ez a pluralista politika, a demokratikus változások kedveznek minden új civil kezdeményezésnek – többek között a tehetségmozgalomnak is – ez az idea elméletileg működik azóta is, de a politika, úgy látszik, más, 'nagyobb dolgokkal' van elfoglalva.*” (Martinkó, 2002. 141. o.)

Magyarországon a rendszerváltás után több tehetségfejlesztéssel foglalkozó kutatócsoport jön létre, és munkájukhoz számtalan civil szervezet és intézmény kapcsolódik.

Több központ alakul ki: az *MTA Pszichológiai Intézetében*, melynek munkatársai Geffert Éva, Herskovits Mária, később Gyarmathy Éva, a *KLTE Pedagógiai-pszichológiai Tanszékén* elsősorban a képességfejlesztést kutatják Balogh László vezetésével, a *törökbálinti Kísérleti Iskolában* illetve Pápán a *Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetében* Zsolnai József vezetésével. Azonban más egyetemen és tanárképző főiskolákon is kutatják ezt a témát. A *Magyar Tehetséggondozó Társaság* 1989-ben Szegeden alakul meg Geffert Éva javaslatára. Alapító tagjai között pedagógusok, pszichológusok, jogászok, szociológusok, közgazdászok, bankárok, vállalkozók, politikusok vannak. Választmányának tagjai jeles kutatók, professorok: Geffert Éva, Králikné Cser Erzsébet, Herskovics Mária, Farkas Katalin, Deme Tamás, Báthory Zoltán, Rókusfalvi Pál, Gáborjáni Péter, Trencsényi László, Vastagh Zoltán, Zsolnai József. (*Ranschburg*, 1989) A társasághoz – azóta önállósodott – *Művészeti Szakosztály is tartozik*. A társaság hazai és nemzetközi konferenciákon vesz részt és szervez. Kapcsolatot tart fent a *Tehetség Világtanáccsal* és az *Európai Tehetségtanáccsal* is. 1993-ban indul a *Tehetség* című lapja.

A *Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége* 1990-ben alakul meg. Az a szándéka, hogy képviselje és érvényesítse az alap- és középfokú zenei képzés érdekeit, konferenciákat és tapasztalatcseréket szervezzen, pályázatokat írjon ki, és összefogja a szakmát. A szövetséghez a többi művészeti oktatási terület is rövid időn belül csatlakozik. Ezzel kialakul a művészeti iskolák hálózata. (*A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége honlapja*, 2009)⁶

1996-ban megalakul a *Kutató Diákok Országos Szövetsége*, amely a kiemelkedően tehetséges középiskolás diákok számára biztosít kutatási lehetőséget és terepet magyar és külföldi kutatók, professorok, művészek segítségével.

A tehetséggondozás a közoktatásban is nagy reményekkel indult. 1995-ben a *Nemzeti Alaptanterv* az irodalom alapvető szerepének megtartását, és a művésze-

ti területeket: ének-zene, tánc, dráma, vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret preferálja. Ez lehetőséget ad arra, hogy a tanulók a helyi igényeknek megfelelően ismerkedjenek meg a különböző művészeti területekkel, illetve az iskolákban a helyi igényeknek megfelelően beinduljon a művészetek hangsúlyozottabb oktatása. A valamely művészeti ágat igényesebben oktató iskolák száma nagy iramban növekedett.

A NAT bevezetése után a középfokú művészeti iskolák többsége a közismereti tantárgyakkal való *párhuzamos oktatásra* kap engedélyt. Az óraszámok a művészeti középfokú oktatásban rendkívül magasra emelkednek. Sok helyen az összóraszám a heti 50 óra fölé nő. Az általános iskolákban viszont a készségtárgyakban az óraszámok csökkennek, illetve aránytalanul alakulnak a művészeti ágak között.

A tanórák számát szabályozó kerettanterv bevezetése időben majdnem egybeesik az öt évfolyamos átállással. Ez áthidaló megoldás, mert évfolyamonként ugyan az óraszámok jelentősen csökkennek, de az ötéves pedagógiai ciklusra nézve összességükben nem változnak. Lassú vajúdással megindul az oktatás időkereteinek és az ehhez igazodó tartalomnak az átalakítása.

A művészeti tantárgyakat ma gimnáziumokban, szakközépiskolákban, szakiskolákban tanítják. Ahol szakképesítést is kapnak a tanulók az elvégzett művészeti területről, ott a szakképzés rendszerébe tartozik a művészeti tárgyak oktatása. Ez a helyzet igen lehangoló, mert lényegében egységes törvények irányítják a képzést, a műkörömépítő szakmától a grafikusig vagy az ékszerkészítőig.

A zenei műfajok tanításán kívül a többi középfokú művészeti területre korábban nem dolgoznak ki központilag kiadott tantárgyi követelményrendszert és tantervet.

1997-ben a középfokú művészetoktatási intézmények számára megjelentetik a központi tantárgyi programokat. E programok a középfokú művészetoktatásban az új OKJ-hez és az új *Szakképzési Vizsgaszabályzathoz* is kötődnek. A központilag kidolgozott tantárgyi programok nélkülözik a taxonómikus gondolkodást és a helyi sajátosságok figyelembe vételét, és megkerülnek jó néhány pedagógiai-szakmai kérdést.

A művészeti iskolák dönthetnek arról, hogy képzésüket 5 évesre emelik-e fel. Az érettségi vizsga elkülönül a szakmai vizsgáktól, mert az érettségi vizsga a tizenkettedik évfolyamon, míg a szakvizsga a tizenharmadik évfolyamon történik.

A Jelentés a magyar közoktatásról 2000 OKI-kiadványban Vágó Irén (2000) készíti *Az oktatás tartalma* című fejezetet. Az alapfokú művészetoktatásról nagyon alapos, tartalmas képet kapunk. Leírja, hogy Magyarországon évtizedek óta működik az iskolai oktatással párhuzamos rendszerben egy művészetoktatásra specializálódott intézményrendszer. Ez megalapozza a művészi kifejezőkészséget, és felkészít a szakirányú továbbtanulásra, azaz a művészeti középiskolákra. Az alapfokú művészetoktatási alapműveltségi vizsgára nem készíti fel. Az alapfokú művészetoktatásban előképző, alapfokú és továbbképző évfolyamokon lehet tanulni, összesen 6-12 éves kor között. A legkedveltebbek a zeneiskolák, kisebb számban a tánc, a képző-

és iparművészeti, a szín- és bábművészeti oktatás. A dinamikusan növekvő számú alapfokú művészetoktatási iskolákba egyre több tanuló iratkozik be (a demográfiai apály ellenére is). Vágó Irén megállapítja, hogy úgy tűnik, sokan a polgári élet fontos részének tekintik a művészeti tevékenységet, ezért szülőként szívesen ösztönzik gyermekeiket annak tanulására. (Vágó, 2000) A foglalkozások legtöbbször szakkör-jellegűek, és bizonyítványt vagy tanúsítványt állítanak ki.

1998-ban kiadják az alapfokú művészetoktatás művészeti ágankénti központi követelményrendszerét és tantervi programját,⁷ valamint a kötelező eszköz-és felszerelésjegyzéket.⁸ A zenei területen korábban meglevő központi programokat is felülvizsgálják.

1999-től e területen is megjelennek a közoktatási szakértők. 2000-ben az oktatási intézmények minőségbiztosítása a tehetséggondozó iskolákat is átvizsgálja.⁹

A 2002–2003-as tanévben kerül sor az alapfokú művészetoktatási intézmények ellenőrzésére. Az, hogy pontosan milyen végzettséggel lehet tanítani az alapfokú művészetoktatási intézményekben, még nem derül ki.¹⁰

RÖVID HELYZETKÉP A MŰVÉSZETI TEHETSÉGGONDOZÁSSAL FOGLALKOZÓ ISKOLÁKRÓL 2005-IG

A mai magyar oktatási rendszerben számos intézmény foglalkozik a tehetséggondozással. Az általános iskolákban a művészeti tehetséggondozás elsősorban a művészeti alapiskolákban, kisebb mértékben az általános iskolák speciális tagozatain folyik. Sok középiskola pedagógiai programjában általánosságban felvállalja a tehetséggondozást, amit az iskola lehetőségeihez, kínálatához kötnek. Találkozunk komplex tehetséggondozó programmal rendelkező gimnáziumokkal. Például a megyeszékhelyeken működő úgynevezett elit gimnáziumokban, az Arany János Tehetséggondozó Programot vezetik be. Ide a tehetséges gyerekek pályázat során kerülnek be, nincs felvételi vizsga. Azok a tanulók jöhetnek szóba, akik 5000 lakosúnál kisebb településen nagyon hátrányos körülmények között élnek, de az általános iskolában valamely területen kiváló teljesítményt nyújtanak. Általában jó szellemi képességűek, közülük sok mutat tehetséget valamely művészeti területen is. Erről, az Arany János programmal rendelkező iskolák által évente megrendezésre kerülő Arany János Tehetséggondozó Napokon adnak számot. A program öt évig tart, egy előkészítő és négy gimnáziumi év. A program célja a tehetségkutatás és a tehetséggondozás mellett a hátránykompenzálás. A gyerekek tanulása pályázati pénzből támogatott. Kiemelkedő minőségű kollégiumi elhelyezést is kapnak.

Több magán, egyházi és alapítványi iskola szintén rendelkezik speciális, esetleg alternatív programmal. Jó néhány egyházi iskola a hitélet mellett fontosnak tartja a művészeti képzést. 2003-ban az Országos pályaválasztási útmutatóban¹¹ 1601 iskola szerepel. A pályaválasztási útmutató szerint a középiskolák közül 33 iskola vállalja fel a tehetséggondozást speciális programmal. Közülük ekkor 21 iskolában van Arany

János Tehetségfejlesztő Program. Ebben az évben speciális képző- és iparművészeti művészeti programja 40 középiskolának van. Ezek között kilenc gimnázium van, amelyek az általános képzésen kívül speciális vizuális nevelésű osztályt, fakultációt vagy emelt szintű tagozatot indítanak; három művészeti szakközépiskola, amelyekben a képző- és iparművészeti terület mellett más szakmákra is orientálnak); a 12 szakmunkásképző és a szakiskola közül egyesek csak valamely vizuális-tárgyalkotó művészeti területre, mások erre és más szakmákra is képeznek. Négy a vegyes típusú iskolák száma (ahol a középiskola általános iskolával vagy kollégiummal is rendelkezik), és tizenkettő az egyházi és magániskolák száma, ahol képző- és iparművészeti programmal is dolgoznak.

Iskolarendszerünk lehetőséget ad ezen iskolák tanulói számára is az érettségi megszerzésére és ennek nyomán felsőbb művészeti iskolába történő felvételre. 2003-ban 13 *képző- és iparművészeti programmal* rendelkező vegyes típusú állami középiskola és öt egyházi vagy magániskola van, valamint országosan csak három olyan művészeti szakközépiskola van, amelyekben valamely képző- és iparművészeti terület mellett más művészeti ágat is tanítanak. A szakmunkásképzés és szakiskolai képzés, (beleértve a vegyes iskolatípusú intézményeket és a magán és egyházi iskolákat is) csak a képző- és iparművészeti oktatásban fordulnak elő.

Ebben az évben 29 közép fokú *zeneművészeti iskola* működik az országban. Ezek közül kilenc gimnázium, 11 zeneművészeti szakközépiskola, három vegyes típusú zeneművészeti szakközépiskola és hat egyházi vagy magániskola.

A *táncművészetet* nyolc gimnáziumban emelt szintű osztályban, vagy tagozaton, egy szakközépiskolában és egy egyházi vagy magániskolában lehet tanulni.

Összesen kilenc középiskolában jelezték, hogy van *drámajáték, illetve színművészeti speciális program*. Ezek közül négy az önkormányzati gimnázium és öt az egyházi vagy magániskola.

Minden Arany János Tehetséggondozó Programmal rendelkező gimnáziumban van drámajáték óra.

26 iskolában indítanak egy-egy osztályt, ahol a különböző művészeti ágakban speciális programokat hirdetnek, de nem integráltan, hanem osztottan. Ezek közül nyolcat gimnáziumban emelt szintű osztályban vagy tagozaton, négyet szakközépiskolában speciális szakirányú programokkal, négyet önkormányzati művészeti szakközépiskolában, hatot egyházi vagy magániskolában.

Az adatokból az látszik, hogy ekkor még kevés igény van arra, hogy egy intézményen belül több művészeti terület jelenjen meg egyszerre, és még kevesebb az igény arra, hogy a középfokú oktatásban komplex művészeti programok legyenek. A középfokú oktatásban a vizuális-tárgyalkotó művészet, mint szakképzés jelenik meg (például: bődíszműves, fémműves), és más szakképzéssel (például: fodrász) együtt van jelen. A legkedveltebb művészeti terület a képző- és iparművészet. Ezt a zeneoktatás követi. A tánc- és dráma-színművészet még nem igazán elterjedt. (Lásd a táblázatot.)

Összesítő táblázat a tehetséggondozást programjaikban szerepeltető iskolákról. (Az adatok iskolákat jelentenek.)

Program	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakmunkásképző, szakiskola	Vegyes típusú intézmény	Egyházi vagy magániskola	Össz:
1. Tehetséggondozó programmal rendelkező gimnáziumok	27			2	4	33
2. Képző- és iparművészeti programmal rendelkező középiskolák	9	3	12	4	12	40
3. Zeneművészeti iskolák	9	11		3	6	29
4. Táncművészeti iskolák	8	1			1	10
5. Speciális drámajáték vagy színművészeti programmal rendelkező iskolák	4				5	9
6. Különböző művészeti ágak egy intézmény keretei között	8	4		7	7	26
Összesen	65	19	12	16	35	147

Megjegyzések: A különböző művészeti ágak egy intézmény keretei között nevű kategória hibája, hogy a művészeti ágankénti eloszlást nem demonstrálja. A csoport bontása azért lehetetlen, mert néhány iskolában osztálybontásban tanítják a különböző művészeteket, más iskolákban viszont több osztályt is indítanak az egyes művészeti ágaknak megfelelően. A művészetet speciális program szintjén tanító iskoláknak körülbelül negyede ilyen.

A táblázat csak hozzávetőlegesen lehet pontos, és az évek során a művészeti képzésben folyamatosak a létszámbeli, és programszintű változások. E táblázattal a szerző csak azt a szerepet kívánja betölteni, hogy arányokat, presztízszt, tendenciákat érzékeltet.

A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS, MINT A KÖZÉPISKOLAI MŰVÉSZETOKTATÁS LEGFŐBB TOVÁBBTANULÁSI LEHETŐSÉGE

A témához nem kapcsolódik szorosan a művészeti felsőoktatás. Mégis szót kell ejteni erről is, egyrészt azért, mert ezekre a szakirányokra készít fel a középfokú művészeti képzés, másrészt azért, mert az intézmények fejlődéstörténete összemosódik. Középiskola és felsőfokú képzés sokszor ugyanazt az *elődintézményt* tekinti ősének, illetve művészeti áganként sem különül el feltétlenül.

A következő szakirányú felsőoktatási intézményekben tanulhatnak tovább az érettségizett tanulók: zeneművészeti, képzőművészeti, iparművészeti, színházművészeti, táncművészeti, filmművészeti.

1952-ben a felsőoktatásban oktatási reformot hajtanak végre. A művészeti főiskolákon megszüntetik a régi hármas tagolódását, az előkészítő, akadémiai és művész-

képző osztályokat, helyettük bevezetik az egységes öt éves főiskolai képzést. A képzés végén a hallgatók művészi és művésztanári oklevelet kapnak. Ismét beindítják az egyetemi gyakorlóiskolákat. A reform következtében, főleg a zenei területen, a hallgatók száma jelentősen csökken.

1967-től a Zeneművészeti Akadémián kivételes tehetségű gyermekek, zongoristák, hegedűsök, és gordonkások számára speciális Előkészítő Tagozatot nyitnak, ahová félévi vizsgával 14 éves kortól vesznek fel növendékeket. (*A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem honlapja*, 2009)

1971-ben egyetemi rangra emelik a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolát, a Magyar Iparművészeti Főiskolát, a Magyar Képzőművészeti Főiskolát, a PTE Művészeti Karát, a Soproni Erdészeti Egyetem környezetkultúra, és belsőépítészeti szakirányú képzését, a Színház- és Filmművészeti Főiskolát és a Magyar Táncművészeti Főiskolát. Később az egyetemek többsége névváltoztatást is indítványoz. (*A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem honlapja*, 2009) Az idejárók ekkor öt éves tanulmányi idő után egyetemi szintű művészdiplomát kapnak.

A zenei terület kivételével általában jellemző a túljelentkezés a képzőintézményekbe. Sokan éveken át újra és újra próbálkoznak a szigorú felvételi vizsgán, amelynek szakaszai rostaként működnek. A felvételi vizsgán a rátermetség mellett a szakirányú felkészültséget is vizsgálják. Az egyetemek saját előkészítő kurzusokat tartanak. A felvételizőknek, akik igénybe veszik a sokszor igen drága előkészítőket, a felvételi esélyük nő.

Megállapítható, hogy míg a magaskultúrát elsajátító művészek számára felülről szerveződik az iskolarendszerű oktatás, addig a mesterségjellegű tevékenységek oktatása az adott helyi és időbeni igényeket elégítik ki, és alulról szerveződő képzés jellemzi. A művészképző intézetek először a fővárosban jönnek létre, melyet nevükben is jelölnek az országos, magyar elnevezések.

Az ezredfordulót követő néhány évben a tehetség kérdésében nincsen egységes oktatáspolitikai állásfoglalás. A közoktatásra jellemző pluralitás itt is megmutatkozik. A változás pozitív hatása nem egyértelmű. Például a közvélemény attitűdjei a tehetséges gyerekek oktatásával kapcsolatosan alig mutatnak elmozdulást.¹² Nagyobb változás csak a 2006. március 8.-án megalakuló Nemzeti Tehetségsegítő Tanács (*Csermely*, 2006) tevékenységével és az ehhez kapcsolódó Tehetségpontmozgalom¹³ elindulásával, konferenciáival, tanártovábbképzéseivel és más programjaival kezdődik el.

IRODALOM

- Ágoston György (1985): Tézisek az iskolai tehetségnevelésről. *Pedagógiai Szemle*. 2. szám, 137–142. o.
- Balogh László (szerk. 1986): *1000 éves a magyar iskola*. Honfoglalás 1100. Korona Kiadó Kft. Budapest.

- Bárdi László (1985): Tehetséggondozás Baranya megyében. *Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, 745–750.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Művészeti felsőoktatás címszó alatt (Csőregh Éva), Keraban Kiadó, Budapest.
- Blaskóné Majkó Katalin (1998, szerk.): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Egyetemig. Az Országos Magyar Királyi Mintarajztanoda és Rajztanárképezde alapítása*. In: Szabó Ferenc (szerk.): *Terézváros Budapest szívében. Fényképek és tényképek a világvárosból*. Kiadta a Terézvárosi Művelődési Közalapítvány, Budapest.
- Blaskóné Majkó Katalin és Szőke Annamária (2002): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Egyetemig*. Az Orsz. Magy. Kir. Mintarajztanoda és Rajztanárképezde, a Későbbi Mintarajziskola és Rajztanárképző, majd Képzőművészeti Főiskola rajztanárjelöltjeinek, rajztanárjelöltjének és művésznövendékeinek az iskola tantervét illusztráló munkái, valamint az iskola könyvtárában található kézikönyvek, mintakönyvek, mintalapok, metszetek, fotók, reprodukciók és szemléltető eszközök bemutatója az 1871 és 1908-1921 közötti időszakból. Kiadta a Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. Megjelent a Magyar Képzőművészeti Egyetem honlapján 2004-ben. Internet: <http://www.mke.hu/mintarajztanoda/konyv3-0.htm> Letöltve: 2009. február 06.
- Császár Imre (1894): *A művészetről*. Országgyűlési Értesítő Nyomda, Budapest.
- Császár Imre (1897): *A színész alkotása*. Könyves Kálmán Magyar Irodalom és Könyvkereskedés Rt., Budapest.
- Császár Imre (1909): *A színjátás művészete*. Rákosi Jenő Kiadó, Budapest.
- Csermely Péter (2006): A jövő tudósai. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1405.
- Dávid László (2003): *Országos pályaválasztási útmutató*. Gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák, felnőttképzés című kiadvány. Oktatási Hivatal, Veszprém.
- Gádor Ágnes és Szirányi Gábor (2009): *Európai konzervatóriumok útján*. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem honlapja. Internet: http://www.lfze.hu/a_liszt_ferenc_zenemuveszeti_egyetemrol222/tortenet_hires_regi_tanitvanyok/tortenet_fontosabb_allomasok Letöltve: 2009. május 06.
- Gádor Ágnes és Szirányi Gábor (2009): *Liszt és Erkel Zeneakadémiája*. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem honlapja. Internet: http://www.lfze.hu/a_liszt_ferenc_zenemuveszeti_egyetemrol222/tortenet_hires_regi_tanitvanyok/tortenet_fontosabb_allomasok Letöltve: 2009. május 06.
- Gerő Lajos (főszerk. 1897.): *Pallas Nagylexikon* „Vidék Károly” címszó alatt. Internet: www.kislexikon.hu/vidék.html Letöltve: 2009. július 20.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk. 2000.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Harsányi István (1981): *A tehetségfelismerés és tehetséggondozás mai feladatai*. Somogy Megyei Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Kaposvár.
- Harsányi István (1989): Az iskolai tehetséggondozás története Magyarországon. In.: Ranschburg Jenő (szerk.) *Tehetséggondozás és iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Keleti Gusztáv (1870): *A képzőművészeti oktatás kezdetei és feladatai bazánkban. Előterjesztés*. Nyomatott a Magyar Királyi Egyetem Nyomdájában, Buda.
- Keleti Gusztáv (1885–1886): *A Magyar Királyi Országos Mintarajziskola és Rajztanárképző célja, szervezete és tantervének vázolata*. Budapest.

- Kiss Zoltán László (2011): *Az iskola története*. A Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola, a Magyar Képzőművészeti Egyetem Gyakorlóiskolájának honlapja. Internet: www.kiskepzo.hu/az_iskola_tortenete.html Letöltve: 2009. február 06.
- Martinkó József (2002): A magyar tehetséggondozó társaság története. In: Százdi Antal (szerk.): *Almanach 2002. Tanulmányok a tehetségről, a tehetséggondozásról*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest
- Molnár Péter (1959): A Pécs Város VB Művelődésügyi Osztályának küldött levél. A Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola irattára, Pécs.
- Pukánszky Béla és Németh András (1997): *Neveléstörténet*. 5. átdolgozott, bővített kiadás. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1989a): Javaslattevő az iskolai tehetséggondozás megvalósítására. In: Ranschburg Jenő (szerk.): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (szerk. 1989b): *Tehetséggondozás az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sípos Endre (2002): Rajzversenyek szerepe a vizuális tehetség gondozásában. In: Százdi Antal (szerk.): *Almanach 2002. Tanulmányok a tehetségről, a tehetséggondozásról*. Magyar Tehetséggondozó Társaság, Budapest.
- Solymosi Elek (1896): *A színészet tanítása. Egy új tanítási mód vázlatja*. Fritz Kiadó, Budapest.
- Szabó Júlia (2002): A Mintarajz Tanodától a Képzőművészeti Főiskoláig. In: Blaskóné Majkó Katalin és Szőke Annamária (szerk.): *A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Egyetemig*. Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest. Megjelent a Magyar Képzőművészeti Egyetem honlapján 2004-ben. Internet: <http://www.mke.hu/mintarajztanoda/konyv2-08.htm> Letöltve: 2009. február 06.
- Szebenyi Péter (1986): A kazincbarcikai tanácskozás eredményeinek összegezése. *Pedagógiai Szemle*. 9. sz. 903-915.
- Székely György (1990): *Magyar színháztörténet 1790–1873*. Magyar Színházi Intézet, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Székely György (2001): *Magyar színháztörténet II. 1873–1920*. Magyar Könyvklub - Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest.
- Szüdi János (1994): *A közoktatási törvény kézikönyve*. OKKER Okt. Iroda, Budapest.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. Alapfokú művészetoktatásról szóló szakasz. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

HONLAPOK

- A Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola, a Magyar Képzőművészeti Egyetem Gyakorlóiskolájának honlapja*. Internet: <http://www.kiskepzo.hu/> Letöltve: 2008, február 2.
- A Magyar Képzőművészeti Egyetem honlapja. A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Egyetemig*. 2008. Internet: <http://www.mke.hu/about/tortenet.php> Letöltve: 2009, január 11.
- A Magyar Táncművészeti Főiskola honlapja*. A Magyar Táncművészeti Főiskola története. Internet: <http://> Letöltve: 2009, március 08.

A HAZAI MŰVÉSZETI TEHETSÉGFEJLESZTÉS ISKOLARENDSZERE

A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége honlapja. Internet: www.mzmsz.hu/
Letöltve: 2009, március 08.

A Moboly-Nagy Művészeti Egyetem honlapja. A Mintarajztanodától a Képzőművészeti Egyetemig.
Internet: <http://www.mke.hu/about/tortenet.php> és <http://www.mome.hu/> Letöltve: 2009, január 11.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Honlapja. Internet: www.tehetsegpont.hu/ Letöltve: 2009. október. 20.

Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem honlapja. Internet: <http://www.lfze.hu/hp/egyetem/tortenet/index.html> Letöltve: 2009. május 06.

A Nemzeti Tehetségsegítő Tanács honlapja. Internet: www.tehetsegpont.hu/ Letöltve: 2009. október. 20.

A Magyar Génius Portál. Internet: geniuszportal.hu/.../nemzeti-tehetsegsegito-tanacs-felhivasa-tehetsegpontok-megalakitasara Letöltve: 2009. október. 20.

TÖRVÉNYEK ÉS RENDELKEZÉSEK

1985. évi I. törvény az oktatásról, ComLex Kiadó, Budapest, I. fejezet.

1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról. Melléklet.

3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet. MKM rendelet az alapközü művészetoktatás követelményeinek és tantervi programjainak bevezetéséről és kiadásáról.

A gyakorlati foglalkozás című tantárgy bevezetéséről szóló 1014/1958. számú kormányrendelet (1958. március 29.)

15/1986. (VIII. 20.) MM rendelet a középfokú nevelési – oktatási intézmények működéséről

A képző- és iparművészeti szakközépiskola nevelési és oktatási terve. Általános tantervi rendelkezések. 1987. 3. o.

A pályaválasztási tanácsadásról szóló 1027/1961. számú kormányrendelet. (1961. december 30.)

A pályaválasztási tanácsadásról szóló 1027/1961. számú kormányrendelet. (1961. december 30.)

A szakközépiskolák létrehozásáról szóló 27/1965 (XII. 1. számú kormányrendelet és az 1965. évi 24. számú törvényerejű rendelet 18. § (2) bekezdése.

JEGYZETEK

¹ A gyakorlati foglalkozás című tantárgy bevezetéséről szóló 1014/1958. számú kormányrendelet (1958. március 29.)

² Molnár Péter, a pécsi Erkel Ferenc Zenei Gimnázium igazgatójának a Pécs Város VB Művelődésügyi Osztályának küldött, 1959. január 31-én keltezett levele. Részletek. Pécsi Művészeti Szakközépiskola irattára. 1996.

³ Lásd a pályaválasztási tanácsadásról szóló 1027/1961. számú kormányrendeletet (1961. december 30.)

⁴ A szakközépiskolák létrehozásáról szóló 27/1965 (XII. 1. számú kormányrendelet és az 1965. évi

24. számú törvényerejű rendelet 18. § (2) bekezdése alapján, 1967-ben a művészeti középiskolák nagy részét is szakközépiskolává szervezik át.

- ⁵ Lásd az 1985. évi I. törvényt az oktatásról, ebből az I. és a VII. fejezetet. Ez utóbbi tartalmazza (kiemelten) a zeneiskola és más alapfokú művészetoktatást a következőképpen:
144. § (1) A zeneiskola alapfokú művészetoktatási intézmény.
- (2) A zeneiskola megalapozza a zenei műveltséget, felkészít a zene művelésére, előkészít a szakirányú továbbtanulásra.
- (3) A zeneiskolai oktatás előképzőn, alapfokú és továbbképző évfolyamokon történik.
145. § (1) Zeneiskolába az vehető fel, aki a tanulmányok folytatásához szükséges adottságokkal rendelkezik.
- (2) A felvétel - ha jogszabály másképp nem rendelkezik - vizsga alapján történik.
- (3) A felvételen első fokon az igazgató, másodfokon az iskola helyi irányítását ellátó tanácsi szakigazgatási szerv dönt.
146. § Az alapfokú évfolyamok elvégzéséről szóló bizonyítvány továbbképző évfolyamokra, illetőleg zeneművészeti szakközépiskolába való jelentkezésre jogosít.
147. § A zeneiskolai oktatásért a külön jogszabályban megállapított tandíjat kell fizetni.
- Egyéb művészetoktatási intézmények
148. § A zeneiskolához hasonló céllal és szervezetben más alapfokú művészetoktatási intézmények létesíthetők.
- ⁶ A Magyar Zeneiskolák és Művészeti Iskolák Szövetsége név ma is azt üzeni, hogy a zenei képzésnek vezető szerepe van a szervezetben.
- ⁷ Lásd a 32/1997. (XI. 5.) MKM - rendeletet, amely tartalmazza az alapfokú művészetoktatás követelményeinek és tantervi programjainak bevezetését és kiadását.
- ⁸ Lásd az 1993. évi LXXIX. törvényt a közoktatásról. Melléklet.
- ⁹ Lásd a 3/2002. (II. 15.) OM-rendeletet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.
- ¹⁰ 2003. februárjában tájékoztató értekezlet tartanak az OKÉV központi irodájának szakemberei, arról, hogy az alapfokú művészetoktatási intézményekben ellenőrzést kívánnak tartani a 2002 / 2003. tanévben, amelybe bevonják a szakértőket is. Szakértőként én is részt vettem az ellenőrzésben.
- ¹¹ Országos pályaválasztási útmutató. Gimnáziumok, szakközépiskolák, szakiskolák, felnőttképzés című kiadvány. Oktatási Hivatal, Veszprém, 2003. évi kötet. A kötetben megjelölt programokra – a törvény szerint – 2005-ben lehet először beiskoláztatni tanulókat.
- ¹² Halász Gábor és Lannert Judit (szerk. 2000) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197. o. 37. táblázat – Állítások (részlet):
- A tehetséges ember ma is boldogul az életben, még akkor is, ha nem iskolázott. (1990: 62%; '95: 61,4%; '99: 53,8%)
 - A tehetségesek számára külön iskolát kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket. (1990: 49,5%; 1995: 54,5%; 1999: 45,6%)

- A tehetségesek számára nem szabad külön iskolát nyitni, mert sérti a társadalmi igazságosságot. (1990: 43,1%; '95: 35,1%; 1999: 47,3%)

Ez a vélemény annak ellenére alakult így, hogy az alap- és középfokú művészetoktatásban résztvevő tanulók száma – a demográfiai apály mellett is évről évre nő. Egyébként az OKI fenti kiadványában nem hangsúlyozott a tehetséggondozás.

¹³ Lásd a *Nemzeti Tehetségsegítő Tanács Honlapját*. Internet: www.tehetsegpont.hu/.

Letöltve: 2009. október. 20. és a *Magyar Géniusztal*. Internet:

geniuszportal.hu/.../nemzeti-tehetsegsegito-tanacs-felhivasa-tehetsegpontok-megalakitasara2009. október. 20.

A HERBARTI KONCEPCIÓ A 19. SZÁZAD PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEI KÖZÖTT

BICSÁK ZSANETT ÁGNES

Herbartism, one of the education movements in the 19th century – The author introduces education concepts and the impact by Herbatism flourished in the 19th century. The study focuses on educational practice in Germany, but the author uses an European perspective to examine to what extent Herbart's powerful concept changed teaching theory and practice of his age. Pedagogical ideas of German philosophers of that age are analysed in details. It is concluded that there were no pedagogical views independent from the political events and social situation of the period.

BEVEZETÉS

A következőkben a 19. század nevelésméleti koncepcióit tárgyaljuk, majd egy-egy elmélet ismertetését követően a herbarti kapcsolat bemutatását rögzítjük. Megvizsgáljuk, hogy a korabeli Németországban milyen nevelési eszményt tűzött ki célul az értelmiségi réteg, s ezekhez hogyan kapcsolódott Herbart.

A különböző irányzatok összegyűjtésekor segítség volt Fináczy Ernő Nevelésméletek a XIX. században c. könyve és Dénes Magda A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája c. munkája. Az áttekintés során nem kerül sor – a két említett műhöz képest – Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher¹ bemutatására, de bizonyos tekintetben részletesebb korszakot festünk a filantropizmus bemutatásával, valamint a romantikus gondolkodók tárgyalásával. Fontosnak tekintjük a szándék aláhúzását: Herbartot a kor szellemi irányzatai között tárgyaljuk, s azoktól nem elszigetelt gondolkodóként kezeljük. Valószínűleg Herbart nagyságából is fakad az elkülönítés, melyet a két kutató megtesz: Fináczy külön fejezetben tárgyalja Herbartot, Dénes Magda pedig egy külön könyvben (Johann Friedrich Herbart pedagógiája címmel), ahol a korszakhoz legfőképp csak a herbarti életrajzzal illesztik, illetve egy-egy utalással fűzik kortársaihoz.

EGYSÉGES ESZMÉK – ELTÉRŐ NEMZETEK

Európa szellemi fejlődéstörténetének egyik legmeghatározóbb korszakaként a felvilágosodást tartjuk számon. A felvilágosodás – mint minden új felfogás, világertelmezés, társadalommegújító gondolat – nem azonos időben és azonos formában vált az egyes országok jellemzőjévé. Alapvetően azokból a társadalomkritikai felfogásokból lépett elő a kor uralkodó eszmerendszerévé, melyek az egyes országok politika berendezkedését, valamint az egyházi hatalomnak, osztálykülönbségeknek, hagyományos intézményrendszereknek státuszát kívánták megváltoztatni.

Már a 17. század végén láthatjuk a racionalizmus csíráit Németországban, majd ugyanebben az időben kiteljesedettebb formában Nagy-Britanniában, s végül Franciaországban. Németországban a felvilágosodás az említett két ország felvilágosult eszméinek hatására, illetve saját belpolitikai eseményeinek konzekvenciáit levonva, külpolitikai harcait követően vált uralkodó eszmerendszerré, amikor az értelmiség vezető szerephez jutott.

A francia felvilágosodás korának gondolkodói közül a legjelentősebb Jean-Jacques Rousseau² tevékenysége. Rousseau koncepciója a filozófiai reformgondolatokon túl nevelési kérdések irányba is kiterjedt. Az éles társadalomkritikai gyakorlatból a Rousseau-i antropológia, illetve gyermekfelfogás a következőképp alakul: a gyermek mint természeti lény alapvetően jó, de természetére a társadalom ártó hatással van. Azzal azonban, hogy Rousseau is az ember eredendő tulajdonságának a jót tekintti, mégis egyfajta determinizmussal találkozunk, hogy Rousseau is – a korszak gondolkodóira jellemzően – erkölcsi kategóriákban gondolkodik, bár ő az ember és a társadalom egymásra való hatásának üdvözítő erejét a visszájára fordította. Már a nevelési gondolatait leíró *Emil* vagy a nevelésről c. könyvét is azzal indítja, hogy „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt.”³ A nevelés céljának ezért a természet céljával kell egybe esnie, Rousseau programja alapvetően erre irányul. Majd egy éles társadalomkritikát is megfogalmaz: „Boldogok a népek, akik között erőködés nélkül lehet jó az ember, valamint erény nélkül igaz. Ha van olyan nyomorult állam a világon, amelyben senki sem képes megélni gonosztett nélkül, s ahol az állampolgárok szükségből gazemberek, akkor ilyen államban nem a gonosztevőt kell felakasztani, hanem azt, aki kényszeríti, hogy gonosztevő legyen.”⁴

A kor angol társadalmának eltérő helyzetéből lehet magyarázni egy kevésbé radikális felfogás születését. Bár a társadalom felelősségét mindenképp hangsúlyozó koncepció születik az angoloknál, mindemellett azonban a vallás kérdését az egyén privát szférájába, s ezzel szabadságához illesztik.

Az angol társadalomfilozófiák közül John Locke⁵ elképzelése a legmeghatározóbb, miszerint az ember tudata születésekor olyan, mint a tiszta lap (*tabula rasa*), s ennek a tiszta lapnak tartalmáért egyedül a környezeti hatások kiváltói felelnek, vagyis a társadalmi környezet. *„Ha az újszülött gyermekeket figyelmesen vizsgáljuk, kevés okunk lesz azt gondolni, hogy sok ideát hoznak a világra. Mert kivéve talán az éhségnek, szomjúságnak, melegnek és bizonyos fájdalomnak némely halovány ideáit, amelyeket az anyaméhben érezhettek, a legkisebb jele sincs annak, hogy volna egyáltalán bármiféle kialakult ideájuk; különösen nem olyan ideák, amilyenek a velünk született elveknek vélt általános kijelentéseket alkotják.”*⁶

A tudás ezáltal csak a tapasztalat során áll elő, s ez a tapasztalat fogja az ember jellemét meghatározni. A tapasztalat tárgyait mint eszméket birtokoljuk, amik között kapcsolódási pontokat feltételezünk. Az ember ezen tapasztalati rendszerén belül állítja fel célkitűzéseit, törekszik a boldogság felé. Locke az ember hajtóerejét, s

ezáltal az erkölcsiséget az örömszerzésében, illetve a fájdalom elkerülésében határozza meg. Mindezek alapján azt megállapítja, hogy az állami berendezkedés is akkor fejlett, ha az embernek ezt az alapvető motiváló erejét figyelembe veszi, s a jogok biztosításával ennek kibontakozását segíti.

A német felvilágosodás egyik legmeghatározóbb racionalista képviselője Gottfried Wilhelm Leibniz.⁷ Ő Locke-kal szemben, és a két ország társadalmi berendezkedésének eltéréseiből fakadóan „ragaszkodott az emberrel vele született eszmék tanához, mert a kor német polgárságának még hosszú ideig szüksége van a vallásra. Ez a polgárság még gazdaságilag gyenge, és a vallás egyenlőségtana, tehát az a tanítása, hogy minden ember egyenlő, egy gazdaságilag gyenge polgárság ideológiai védelmét jelentheti a feudális arisztokráciával szemben”.⁸ Leibniz felfogását az individuumok különbözőségével igazolja. Locke elképzelésével szemben azt vallja, hogy a személyiség nem pusztán környezeti hatásokból keletkezik, hanem a személyiséget bizonyos vele született eszmék is meghatározzák. Leibniz a világ alkotórészeinek legkisebb egységét monasztnak nevezi. Mindent ezek a legkisebb egységek építenek fel. A monasztnak oszthatatlanok, változatlanok, pontosabban minden változási lehetőségüket magukban foglalják, nem a környezetük által „kapják”. Leibniz szerint az ember is monasztnak épül fel, s éppen ezért egyfajta determinációval rendelkezik. *„A lélek is, a test is a saját törvényeit követi, de mégis találkoznak az összes szubsztancia előre megállapított harmóniájának következtében, mivel valamennyien egyazon világegyetem megjelenítései.”*⁹ A különböző személyiségek által észlelt világegyetem tehát megkérdőjelezhetné a valóság létezését, azonban Leibniz ebben az esetben Istennek tulajdonítja az egyes világek egymáshoz történő finom hangolását: a világek tehát az Isteni közbeavatkozásával adják majd a valóság hű másolatát.

A német racionalista képviselők közül fontos a Leibnizot követő, népszerűsítő Christian Wolff¹⁰ eszmerendszere is. Ő már azokat a tételeket keresi, melyek Isten létét bizonyítani tudják. Hisz az ész mindenhatóságában: az ész hatalmában képesek vagyunk a megismerésen túlemelkedni, a végső kérdéseket megválaszolni. A folyamat a következő: az ember önmagát is az ész segítségével észleli, a tárgyi világot is különbségtételben szemléli. Az ember tárgyak vonatkozási rendszerében fogja fel magát, ráadásul abban a rendszerben, amit ő állít elő. *„Ez a különbségtétel – Wolff véleménye szerint – a lélek egyfajta tevékenysége, vagy modernebbül kifejezve, egy pszichikai aktus, aminek tudatában vagyunk. Az öntudat nem más, mint önmagunk szellemi aktivitásának tudatában lenni a tárgyak viszonyainak megragadásának pillanatában.”*¹¹

A korszak törekvéseit, jelmondatát Immanuel Kant¹² fogalmazta meg a következőképp: „A felvilágosodás az ember kilábalása maga okozta kiskorúságából. Kiskorúság az arra való képtelenség, hogy valaki mások vezetése nélkül gondolkodjék. Magunk okozta ez a kiskorúság, ha oka nem értelmünk fogyatékoságában, hanem az abbéli elhatározás és bátorság hiányában van, hogy mások vezetése nélkül

éljünk vele. Sapere aude! Merj a magad értelmére támaszkodni! – ez tehát a felvilágosodás jelmondata.”¹³

A felvilágosodás eszmeisége tehát a szabad, cselekvőképes egyént helyezte középpontba. Mint társadalomkritika szembeszállt a központi hatalom és az egyház befolyásával. S bár az osztálykülönbségek nem szűntek meg a felvilágosodással, mégis, nevelési kérdésekben minden nagy gondolkodó egységes emberképet rajzolt meg, az embernek olyan lényegi tulajdonságait emelték ki, melyet nem befolyásol semmilyen osztály-, nembéli-, illetve korkülönbség. Az ember méltósága abban áll, hogy „az ember (s vele együtt minden eszes lény) öncél, azaz senki (még maga Isten) sem használhatja fel pusztán eszközként, anélkül, hogy egyszersmind cél is ne lenne; továbbá hogy a személyünkben fellelhető emberiséget szentnek kell tartanunk”¹⁴.

Az univerzalizmus továbbá abban is megnyilvánult, hogy embert nem pusztán önmagában, hanem társas kapcsolataiban szemléltek, s ezáltal kisebb, illetve nagyobb egységben, közösségben gondolkodtak. Az egység itt vagy európai egységet jelentett, amit elsősorban a neohumanista gondolkodók képviseltek, vagy nemzeti egységet, mely során az egyes nemzetek egyediségüket differenciálspecifikumok által erősítették.

„Csak nemzeti kultúrák vannak, amelyek egymás mellett alakulnak ki éppen a XIX. század folyamán, abban az ütemben és mértékben, ahogy a népek nemzeti öntudatra ébrednek. Kétségtelenül a nemzeti eszme és abban az értelemben, hogy egész Európán végigvonul, egyetemes eszme, akárcsak a felvilágosodás volt, vagy a humanizmus, azonban figyelemreméltó, hogy éppen a nemzeti különbség tudatából táplálkozik. Innen van, hogy a népek és nemzetek egymással versengve igyekeznek kifejleszteni saját individualitásukat és mindenestre innen, ebből a különbségből és versengésből érthető első sorban a XIX. század szellemének frissessége, [...] nagy gazdagsága. S a sajátos nemzeti egyéniség érvényesítésének, a nemzetek egymásközi versengésének nem utolsó eszköze éppen a műveltség és ennek szervezett intézménye: az iskola.”¹⁵

A KORSZAK NÉMET GONDOLKODÓI PEDAGÓGIAI VONATKOZÁSÚ ELKÉPZELÉSEI

Minden pedagógiai vonatkozású írást, kezdeményezést a következőképpen kell értelmeznünk: az elképzeltések elsősorban a társadalmi kihívásokra adott alternatívák, megoldási javaslatok. A gondolkodók pedagógiai törekvéseikben abban mutatnak különbséget, hogy a társadalmi kihívásokra a megoldást az értelem kiművelésében, az erkölcsi tudatosodásban, vagy a gyermek erkölcsi jóságának megőrzésében látták. A pedagógiai célkitűzések szorosan kötődnek egy emberképhez, társadalomfelfogáshoz, s ezért nevelési eszményhez. Továbbá minden gondolkodó többé-kevés-

bé kapcsolódik egy-egy irányzathoz, de mindegyikük egyéni utat jár be, s valamiben a többiekhez képest mást vall.

Mivel Herbartot egyéniségét, egyediségét majd csak a későbbiekben mutatjuk be, ezért most a különböző irányzatokhoz történő kapcsolódási pontokra világítunk rá.

FILANTROPISTÁK

A filantropizmus a 18. század második felében alakult ki a felvilágosodás célkitűzéseinek megfelelően. Pedagógiájától nem függetlenítette, hanem eszmeiségébe beemelte a felvilágosodás nagyjainak meglátásait. Alapozott a német racionalisták közül Leibniz és Wolff filozófiai fejtegetéseire, valamint Locke és Rousseau pedagógiai elveire. A filantropisták fontos jellemzője volt az ember – s pedagógia lévén szó – a gyermek központi szerepének megilletése, az ember-, illetve gyermekszeretet. Ebből fakadóan az életkori sajátosságok figyelembevételét hangsúlyozták, továbbá az egyoldalú képzés helyett a test és a szellem fejlesztésére tettek javaslatot. S bár Locke-től kölcsönözték azt az ember célkitűzését is, miszerint az ember célja és kötelessége a boldogság elérése, megfigyelhetjük Arisztotelész etikájával, célkitűzésével egybeeső gondolatsort: Arisztotelész szerint az emberi élet célja a boldogság. A boldogság feltétele az erényes élet, az erényes élet alapja pedig az ésszerű belátás.

A filantropisták legaktívabb közreműködője Johann Bernhard Basedow¹⁶ volt, aki magántanítóságát követően módszertani könyvet adott ki, majd a tanítási anyag feldolgozására tett javaslatot. „Valami a természetrajzból, mennyiségtanból és fizikából elegendő, hogy az ifjúság értelmét úgy gyakorolja, hogy az ily dolgokból mindazt, amiről egyszer belátással kell bírnia, a tudakozódás és szemlélet csekély fáradságával megszerezhesse. Az előző századok pedáns ragaszkodással viselkedtek a nyelvek és a filológia sok fölösleges része iránt; jelenlegi abban a veszélyben forog, hogy a tárgyakban való polihisztorságot pedáns módon túlbecsülje.”¹⁷

Basedow jelentős támogatások segítségével 1774-ben megnyitotta Dessauban nevelőintézetét, a Filantropiumot. Bár a nevelőintézet alig 20 évig működött a 18. század végén, mégis példát adott Németországban egy olyan intézmény működésére, ami már a felvilágosult gondolatokat a gyakorlatban is megvalósította. Kant elismeréssel ír az intézetről, Basedow munkásságáról, Basedownak címzett levelében tiszteletét, és személyes köszönetét is kinyilvánítja, hogy az utókor számára egy ilyen intézet biztosított.¹⁸

A filantropisták tevékenységük során felhívták a szélesebb tömegeknek figyelmét arra, hogy a társadalom megújítása a nevelés megreformálásán keresztül elérhető. *„A nevelés főcélja, hogy a gyermekeket közhasznú, hazafias és boldog életre előkészítsük. Ellenben tekintélyes állás, gazdag jövedelem, tudományosság, ügyesség s kellemes külső megjelenés ezek oly előnyök, melyeket csak annyiban szabad megszereztetni, amennyiben a főcélnek nem ártanak.”*¹⁹ Működésük során

felülvizsgálták és újragondolták a korabeli oktatási rendszert, s ezzel egy olyan javaslatot tettek, ami már a szélesebb tömegek képzésére irányult.

Herbart bár nem mondható filantropistának, de ismerte elveiket, s bizonyos ponton alapozott nézeteikre. Isten létezését 1789-ben nem is Kantra, hanem Basedow bizonyítására alapozta, miszerint kell egy első ok, hogy a dolgok sokféleségét valamiképp magyarázni tudjuk. Ahogy pedig Herbart levonja a következtetést: és egy ilyen első oknak örökkévalósága nem változik.²⁰ Mindez az bizonyítja, hogy Herbart ismerte és olvasta a filantropisták törekvését. Szorosabb kapcsolatba nem került velük, bár valószínűsíthető, hogy hasonlóképp elismerte munkájukat, mint ahogy ezt Kant, és még sokan mások is megtették. Zehender Herbartnak címzett levelében méltatja Basedow és Pestalozzi²¹ törekvését, majd Basedow után a másik filantropistát, Christian Gotthilf Salzmann²² nevét is kiemeli.²³

NEOHUMANIZMUS

Neohumanizmust képviselőket találhatunk már a 18. században (Johann Matthias Gesner²⁴, Johann August Ernesti²⁵, Christian Gottlob Heyne²⁶, Gotthold Ephraim Lessing²⁷, Johann Joachim Winckelmann²⁸), azonban a neohumanizmus legismertebb és talán legjelentősebb gondolkodói közé mégis a 19. században alkotó művészeket, gondolkodókat, irodalmárokat soroljuk (Johann Gottfried Herder²⁹, Friedrich August Wolf³⁰, Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt³¹, Johann Wolfgang von Goethe³², Johann Christoph Friedrich Schiller³³).

Mégis bármelyiküket emeljük is ki e jeles személyiségek közül, karakterisztikus vonásaik, személyes harcuk, tevékenységük mellett fellelhetjük azokat a célkitűzéseket, melyek a neohumanizmusra jellemzők.

A neohumanista gondolkodók lelkesedtek az antik szellemiségért, kultúráért, az ókor görög emberét a legnemesebb tulajdonságokkal ruházták fel. Műveikben megfogalmazódik a megelőző kor bírálata, tartózkodtak az ember egyoldalú kiművelésétől, sőt támadták a felvilágosodás azon képviselőit is, akik csak a tudományos fejlesztést tűzték ki célul. A görög alkotások beható vizsgálatára hívták fel a figyelmet, elvetve a tendenciát, hogy egy-egy szemelvény csupán a grammatika tanulmányozására adjon alkalmat.

Az említett képviselők nem egymástól elszigetelve, hanem együttgondolkodva alkották meg koncepciójukat, élénk szellemi életet éltek, egymásra reflektáltak. Ezt hűen bizonyítja Goethe Wolfnak írt levele: *„Itt küldöm Winckelmann leveleit, pár ív híján egy befejezett tanulmányt a 18. századi művészettörténetről, valamint Meyer dolgozatát, ki Winckelmannat úgy mutatja be, mint az igazi ókori művészetismeret előmozdítóját. Legyen oly jó, egészítse előbbi megbeszélésünk értelmében saját filológiai nézőpontjáról a dolgot.”*³⁴ A kor neohumanista gondolkodóinak tehát alapvetően az antik kultúra tanulmányozása volt az egyik legjelentősebb összekötő eleme, az ember méltóságának felmutatásáért tett küzdelem, illetve –

több esetben – az emberi természet megjelenítése egy-egy irodalmi alkotáson keresztül.

A következőkben a neohumanista jegyek felmutatásáért Herder, Humboldt, Goethe és Schiller meglátásait ismertetjük.

Herder a humanitás fogalmáról hosszabban értekezik: *„a humanitás nemünk karaktere; de csak hajlanként születik velünk és voltaképpen ki kell fejlesztenünk. Nem készen hozzuk magunkkal, de ez legyen törekvéseink célja, tevékenységünk, értékünk summája; mert nem ismerünk az emberben semmi angyalit, és ha a démon, amely kormányoz bennünket nem humánus, akkor az emberek lidércei leszünk. Ami tebát fajunkban isteni, az a humanitás.”*³⁵

Herder a továbbiakban a nemes lelkű emberről szól, aki teremt, alkot, gyermeket nevel, önmaga kimunkálásán fáradozik. A humanitás fogalma tehát nem csupán a részvétet jelenti, hanem cselekvőképességet is. Mert *„senki sem mozdíthatja elő az egész emberiség javát anélkül, hogy ne bontakoztatná ki önmagából azt, amire képes és hivatott; tebát mindenkinek ápolnia és gondoznia kell a humanitás kertjét, elsősorban azon a földdarabon, ahol ő maga palántaként zöldell vagy virág gyanánt rügyezik.”*³⁶

Herder szerint mindannyian magunkban hordozzuk az eszményt, s maga a humanizálás fogalma is ezt jelenti, hogy ennek az eszménye felé törünk, hogy az emberiséget az ész belátásai alapján vezesse, felismerve szükségleteit, nem eltekintve köteleiségeitől. Herder ezáltal határozottan állást foglal a nevelés kérdéseit illetően, mindamelllett, hogy pedagógiai művet nem ír. A nevelés az egységes társadalomkép megőrzése miatt jelentős, hogy az embert ne önzőcéljai vezessék, hanem felemelkedjen az erkölcsiség fokára, s társaival egyet akarjon. Ezt az erkölcsi jellem mellett pedig Herder szerint az ember műveltsége, erkölcsisége adja. S mivel ez már egyszer megvalósult az antik görög társadalomban, ezért láthatjuk, törekvésünk nem hiábavaló, hanem létező lehetőség.

A neohumanisták ugyanakkor arra az álláspontra helyezkedtek, hogy bár az antik kultúra példaértékű, de nem utánzandó, vagyis a korban és az aktuális társadalmi keretben kell gondolkodni, s nem valamiféle múltbéli képbe visszamenekülni. A görögség ezért elsősorban mint követendő eszmény áll előttük: a harmonikus jellem kifejlesztése, a tehetség kiművelése fogalmazódik meg embereszeménnyként. A görög nyelv és tanulmányok kötelező jellegét ezért nem támogatják.

Humboldt ezzel összecsengve írja, hogy a görögségnek *„bájos szépség, gazdagon mozgalmas, olykor egyenesen szabályozatlan élet, változatos, buján fejlett mitológia volt a környezete”*³⁷. Az ember méltóságát az egyéni fejlődés keretében kell felfogni, mely során egyediséget és a különbözőséget tiszteletben kell tartani. Ideálja egy olyan közösség, ahol az egyénnek van lehetősége kibontakozásra, ugyanakkor aminek előnyeit a mindenkori közösség is képes kamatoztatni. A műveltség alapját a többretű ismeret, az univerzalitásra, harmóniára való törekvés, a képességek sokoldalú kifejlesztése adja.

Ebbe a gondolatkörbe illeszkednek Goethe művelődésről vallott nézetei. A művelődést a személyiség kibontakoztatásával kapcsolja össze, ahogy ezt a Wilhelm Meister tanulóévei c. művében is megfogalmazza: *„Nem érzed azt az együtt égő, összeillő egészet, melyet csak a szellem talál fel, ért meg és bajt végre; nem érzed, hogy az emberben valami jobbnak szikrája él, amely ha táplálékot nem kap, ha nem élesztik, egyre mélyebben merül a mindennapi szükségletek és a közöny hamuja alá – s mégis oly későre, talán sohasem alszik el!”*³⁸ Goethe felfogása azonban nem individualista, a személyiségfejlesztés nemcsak egyéni, hanem közös cél is, amire kiváló példát kapunk a Faustban, ahol a közösségért végzett munka lesz az ember beteljesítője. A személyes boldogság, a szabad individualitás tehát a közösségi szerepvállalásban teljesedik ki, az egyén ekkor éri el a megleledést. Mindazonáltal egy Rochlitznak írt levelében ezt tovább árnyalja: *„Cselekedj megfontoltan – ez a gyakorlati megfelelője az ‚Ismerd meg tenmagad’-nak. Egyiket sem szabad abszolút törvénynek vagy követelménynek tekinteniünk, úgy állították elénk mindkettőt, mint a céltábla feketéjét: mindig arra kell céloznunk, de nem mindig találjuk el. Az emberek okosabbak és boldogabbak lennének, ha különbséget tudnának tenni saját batártalan céljuk és a körülmények eléjük szabta célok között, s fokról fokra megtanulnák, mire futja eszközeikből.”*

Goethe mellett a weimari kör kiemelkedő alakja Schiller volt. Schiller pedagógiájának alapján a Levelek az ember esztétikai neveléséről c. írásában fogalmazza meg az esztétikai nevelésről vallott elveit. Az esztétikai nevelés célja a harmonikus ember megteremtése. Schiller koncepciója szerint is a harmonikus ember fog erkölcsösen cselekedni. Ennek feltétele pedig a szabadságból, a szabad akaratból és választásból történő cselekedet. Schiller ebből fakadóan tekinthető kantianusnak, azonban ha az ember természeti, harmonikus állapot tételét vesszük, akkor Rousseau követőjének, s ha arról beszélünk, hogy ennek az eredendő egységnek, természeti rendnek fel kell bomlania, hogy az majd helyreálljon ismét, akkor hegelianusnak. Amiért mégis elsősorban a neohumanizmushoz soroljuk, az az ember sokoldalú, harmonikus fejlesztésének törekvése miatt tesszük. Valamint azért is, hiszen Schiller magát eltávolítja az idealizmustól, mert úgy tartja, az idealista *„útja végtelen bukás egy feneketlen mélységbe és a vége csak a teljes pusztulás lebet.”*³⁹ Mégis morális állam születésében hisz Schiller, a morális állam először pedig mint eszme létezik. Ehhez a tiszta eszméhez kell felemelkednie a társadalomnak. Mindazonáltal *„Erkölcökre nevelni a polgárt – rendben van eddig, / ám neveltetések alatt, sajna kiszárad a szív.”*⁴⁰ Vagyis, *„az értelem minden felvilágosodása csak annyiban érdemel tiszteletet, amennyiben visszabat a jellemre; bizonyos mértékben ered is a jellemből, mert az utat a fejbe a szívnek kell megnyitnia.”*⁴¹

A neohumanisták tehát a sokoldalú, harmonikus lény eszményét tűzték célul, a növendékek erkölcsi fejlesztésén fáradoztak. Céljuk az önző érdekektől mentes polgár elérése, kiművelése, a klasszikus értékrend ismételt megvalósítása volt. Ennek eszközéül a klasszikus művek behatóbb tanulmányozását tették, nem engedték,

hogya a korábbi gyakorlattal szemben az antik műveltségi anyag feldolgozása pusztán szemelvények valamilyen szempontú tanulmányozására redukálódjon. A jellemformálást a klasszikus művek átélésén keresztül kívánták megvalósítani. Mindemellett fokozatosan előtérbe került az a szemlélet is, hogy az a tanítás az általános nevelés mellett akkor tekinthető hasznosnak, amikor az olyan ismereteket is képes nyújtani, mely az iskola falain túl is alkalmazhatónak bizonyul.

Herbart a weimari körrel egyetemi évei alatt ismerkedett meg. Meglehetősen nagy hatással voltak rá a neohumaista szellemben fogant szövegek, költemények, s egyéb műalkotások. Érdeklődése a későbbiekben is éber maradt e művek olvasása, elemzése iránt. 1804-ben Smidtnak írt levelében írja, hogy a Göttingában kialakult fiatal irodalmi társaságnak maga is tagja lett. Sőt, ezen felül heti háromszor, négyszer este összegyűlik egy olyan kör, ahol Goethe-t és Schillert olvasnak. Mindezen túl nagy örömmel számol be Herbart, hogy Karl Steiger tanítványa is e kör tagja.⁴²

NÉMET ROMANTIKA

Nem találunk olyan gondolkodót, aki nevelési elvet kizárólag csak a romantika hatására dolgozott volna ki. Mindezen kitétel mellett a német romantika pedagógia képviselői Ernst Moritz Arndt⁴³, Friedrich Wilhelm August Fröbel⁴⁴, Jean Paul Friedrich Richter⁴⁵ voltak. Jellemző rájuk, hogy a racionalizmussal szemben fogalmazták meg programjukat, egy olyan nevelési koncepciót dolgoztak ki, mely inkább Rousseau és Pestalozzi gyermekképére hasonlított, mintsem a német felvilágosult koncepcióra. Vallják, hogy az ember eredendő természetére szerint jó, ezért a nevelő feladata, hogy ennek az eredendő természetnek kibontakozására ügyeljen. A nevelés fontos eszköze a játék, a gyermek alkotó tevékenysége. A német romantika szembe fordult azokkal az irányzatokkal, melyek az ember eredendő természetében állati önző voltát pillantották meg, s akik nevelési elveiket is ennek az „alacsonyabb rendű természetnek” az elnyomására alapozták. Arndt Töredékek (Fragmente über Menschenbildung) c. munkájában a nevelés negatív jellegét hangsúlyozta. A nevelés, nevelni, képezni szavak jelentésük meghatározottsága ezért utálatosak, mindig egy célra, idegen önkényre utalnak. A gyermek megtapasztalja ezáltal, hogy a világban egyenlőségét csak akkor érheti el, ha annak feltételeit magán kívül keresi.⁴⁶ Arndt azonban azt mondja, ezzel egyúttal a gyermek elhagyja természetes önmagát, s ezzel elveszíti eredendő lényegét. A felnőtt ráhatása a gyermekre mindebből kifolyólag káros, hiszen azok akarnak nevelő szándékkal lenni, akik már elszakadtak eredendő és jó természetüktől.

Fröbel elveiben Arndt-hoz hasonló gondolatokat fedezhetünk fel: a gyermeknek kell a felnőttre nevelő hatással lenni, s nem fordítva. „A gyermek ugyanis eredendően jó és az önmagát kiteljesítő irányvonal szerint önmagából fejlődik. Játékában főleg alkotóképzete és esztéticizmusa mutatkozik meg, mindenben a misztikus vallásosságot rejt, eredendő tökéletességéből, alkotó fantáziájából és

*a felnőttekkel való együttélésből adódóan olyan példaképpé válhat, mely változást idéz elő. A felnőttek által történő gyermeknevelés egyszerre a gyermek által megvalósuló ún. utónevelésüket is jelenti.*⁴⁷

Jean Paul pedagógiai elvein a romantika jellemzői mellett a filantropizmus is nyomot hagyott. A romantikus törekvések mellett beemelte a racionalista Leibniz azon nézetét, miszerint minden ember eredendően magában rejti azt a lehetőséget, ami vé válnia kell. Jean Paul szerint ennek a lehetőségnek az akadályozóit kell felderíteni, majd ledönteni. Regényeinek gyermekábrázolása mellett pedagógiai tárgyú munkát is alkotott Levana vagy neveléstan (Levana oder Erziehungslehre) címmel. Művében a gyermeki fejlődést végigkísérő nevelést ábrázolja, ahol a nevelő feladata a gyermek tökéletes természetének kibontakozása, s ennek zavartalan folyamata biztosítása. Jean Paul a Levana bevezetőjében a nevelést a szabályozás egy rendszereként fogja fel, ami arra való, hogy a gyerek az íróasztalnál maradjon, kitartását, erejét eddze, hetente egyszer pedig a harag viharos szele alatt tanuljon valamit. Ezt rögzítve pedig felteszi a kérdést: vajon melyik képzés az, mely inkább a szívet-lelket megörvendeztetően jutalmaz, ártalmatlan a lélekre, a rózsafához hasonlatos, ami akkor árasztja illatát, mikor formázzák, megmunkálják.⁴⁸

Herbart a romantikus gondolkodók közül Jean Paulhoz került közelebb, másoknak is ajánlva ismertségét, aki pártfogolta őt.⁴⁹ Jean Paul Herbartot a következőképp jellemezte: Herbart Königsbergben az egyedi kivételekhez tartozott. Felfelé tekintő, körültekintő, belátással bíró, matematikában, filológiában jártas, filozófiai mesterstúlussal bíró gyöngyhalász és aranyhegymászó. Különösen a pszichológia talált Herbartban egy olyan ritka földmérőre és fiziokratára, aki számba veszi a képzetek keletkezését, növekedését, érését és elsüllyedését.⁵⁰

A NÉMET KLASSZIKUS: IMMANUEL KANT

Kant a 18. századnak talán legismertebb filozófusa. Kant – mint említettük, – egy új korszak, nevezetesen a felvilágosodás elérézését fogalmazta meg, majd építette fel filozófiai rendszerét. Mivel a felvilágosodással Kant filozófiája egyszerre születik, ezért a kor egy szellemi irányzatához sem sorolható, de annál többen lesznek követői, tisztelői, kik rendszerüket Kant filozófiájából eredeztetik. Mindezzel azonban nem állíthatjuk, hogy filozófiája elszigetelt minden eszmei áramlattól, mert a német racionalizmus vonalába illeszkedik, sőt bizonyos humanista jegyeket is tartalmaz.

Kant nevéhez fűződik a megismeréshez köthető kopernikuszi fordulat, miszerint a világhoz nem a mi szemléletünk alkalmazkodik, hanem épp ellenkezőleg, a világot a saját szűrőnkön érzékeljük, s ezért a világot csak szubjektív tapasztalatként vagyunk képesek érzékelni, vagyis nem a maga valóságában. Kant ezen elképzelését hosszasan fejtegette, ugyanakkor legalább ilyen nagy gondot fordított a szintén nevéhez köthető kategorikus imperatívusz magyarázatához. A kategorikus imperatívusz gondos kifejtése, megalapozása arra utal, hogy Kant filozófiájának központjában az

erkölcs áll, a mindenki számára kötelező érvényű felszólítás, ami szerint embertársainkra mindig mint célra, és ne mint eszközre tekintünk. Vagyis, soha ne cselekedjünk olyat, amit magunknak sem kívánnánk. Ennek végiggondolását követően pedig egyenesen következik, hogy amikor a königsbergi egyetemen a filozófiai előadások mellett pedagógiai stúdiumok vezetésére is felkérték, elsősorban az erkölcsre helyezte a hangsúlyt.

Kant nevelésről vallott elveit tehát egyetemi tanári működése során fejtette ki, az előadáson elhangzottakat egy tanítványa (Friedrich Theodor Rink) rendezte, majd adta ki. Kantnak a nevelésről mint jellemformáló tevékenységéről vallott szemlélete ugyanakkor főbb műveiből is kiolvasható.

„Kant azt a követelményt teszi, hogy a gyermeket ne a jelen, hanem egy előjövendő lehetséges jobb társadalom számára, a humanitás eszményétől vezetve neveljük.”⁵¹ Vagyis Kant Rousseau-val szemben nem természeti emberből, hanem a civilizált emberből indul ki, aminek különbségét ő maga is rögzíti. A kanti filozófia céljából, vagyis, hogy az ember legfőbb kötelessége a morális lényvé válás, egyenesen következik a kanti pedagógia hitvallása. Tökéletes erkölcsös lény nem lehetséges, azonban az erre történő törekvés mindenkor a legfontosabb. Az ebben történő előrehaladásnak egyaránt kell jellemeznie az embert, mint a társadalmat. Az embernek önmagát kell fejlesztenie, amin keresztül a társadalom a lehető legjobb állapotát kell elérni.

Rousseau-val szemben a nyilvános tanítás mellett szól. „Természetellenes, hogy az ember élete nagy részét annak tanításával tölti, miképp kell majd élnie a gyerekeknek. Ennél fogva az afféle házitanítók, mint Jean Jacques, mesterkéltek.”⁵² A nevelő célja, hogy minél több tanítványt fogadjon körébe, melynek helye az iskola.

A kanti pedagógia ezek alapján nem utilitarista, vagy eudaimonista, helyette inkább idealista, utópista: a nevelés erkölcsi megújításán keresztül képzelte el a társadalom fejlődését. Az egyén legfőbb boldogságát és élete célját nem hajlamai, s azok által nyert örömei eredményezik, hanem azt az erkölcsös, egyéni érdekekről lemondott cselekvési sor következtén kiérdemelt állapot jelenti. „Mert valamennyi eszes lényre érvényes az a törvény, hogy saját magát és mindenki mást sohasem szabad pusztán eszközként kezelni, hanem mindenkor egyszersmind öncélként is [...] ami viszont az öncél létrejöttének egyedüli előfeltétele, annak nem pusztán viszonylagos értéke, azaz ára van, hanem belső értéke, vagyis méltósága.”⁵³

A kanti elgondolás ebből a szempontból beleilleszkedik a neohumanista gondolkodók azon elképzelésébe, miszerint a cél a külsőleg és belsőleg is szép, harmonikusan fejlett ember elérése, melynek alapvető feltétele az emberi méltóság szem előtt tartása. Ezt a célkitűzést azonban másképp képzelte el. Kant az ember lényegiségét abban határozza meg, hogy ésszel bíró, kötelességét vállaló lény. Az embernek ezért véges eszes lényként kell közelítenie a végtelen eszes lényhez. Az ember legfőbb tulajdonsága ehhez jóakarata. „Semmi sem gondolható el a világon, sőt azon kívül sem, amit minden megszorítás nélkül jónak tarthatnánk – az egyet-

*len kivétel a jóakarattal*⁵⁴. A jóakarattal önmagában jó, nem szolgál eszközül semmilyen cél érdekében, örök, fennáll és a legfőbb. Az ész így csak egy másodlagos, illetve közvetítő szerepet tölt be a véges ember és a jó között, az ész segítségével megláthatjuk és alárendelhetjük magunkat a jóakarattal. Az ember természetét nem az észnek, hanem a mindenkori jóakarattal kell vezetnie. A jóakarattal természete bizonyítja, szemben minden más dolog természetével, hogy bármivel társulva sem szülhet rosszat, azaz minden megszorítás nélküli, feltétlen jó. A jóakarattal az egyedüli, mely az embert önmaga felé, az érzéki világ felé képes emelni, melynek fejlesztésével a társadalom előrehaladásra képes.

Herbart 1796-ban egyetemi élményei között ír barátjának, Ristnek, hogy Kant olvasását milyen segédletek könnyítik meg.⁵⁵ 1798-ban azonban már szüleinek arról számol be, hogy felfedezte a kanti életmű jelentőségét, melyhez viszonyítva Fichte rendszere kevésnek bizonyul. És még ha tévedne is, szerencsésnek hiszi magát, hogy vezető, de mégis félelem nélkül vándorol keresztül ezen az ismeretlen földön, ami minden lépés megtételekor kiszélesedni látszik.⁵⁶

Az évek előrehaladtával Kant iránt érzett tisztelete csak tovább mélyült, morális célkitűzését példaként látta maga előtt. Egyetlen kivetnivalót tudott felhozni ellene, hogy nem konkrét, hanem elvont és általános. Kant az ember kötelességének, a jóakarattal megfelelő életre szólít fel, de Herbart nem érzi e kijelentés mögött azokat a kapaszkodókat, melyek a morális cselekedet irányelveiként szolgálhatnának.

1833-ban pedig Kant születésének évfordulóján tartott beszédében Kantot méltatja, majd „felsóhajt” és a következőket mondja: Milyen könnyű helyzetben lennék, ha most kantiánusnak mutatnám magam. Kant az erkölcsi törekvések értékét önmagukban fedezte fel – változtattam valamit ezen? Majd maga elé vetít egy álmoképet, ahol felsorakoznak, akik hatottak rá, s akiknek egy részét már ezidáig tárgyaltunk. A személyek között van Platón, Arisztotelész, Parmenidész, Cartesius (Descartes), Locke, Leibniz, Spinoza, Hume és Kant. Elismeri nagyságukat, de leginkább csak támaszpontot talál az előbb felsorolt filozófusok gondolatrendszerében. Kitér a kanti rendszerre is, melynek ugyan vannak gyenge pontjai, de mégis, a filozófiájához való viszonyulást a kanti tételekből kiindulva kell megtenni, s Kantot érdeme miatt nagyra becsülni.⁵⁷

AZ EGYETEMI TANÁR ÉS MENTOR: JOHANN GOTTLIEB FICHTE

Kant a kornak oly annyira meghatározó filozófusa volt, hogy a fejtegetésén elinduló fiatalok maguk is maradandót alkottak, sőt, úgy tértek el a kanti filozófiától, hogy azt „szinte észre sem vették”. Abban a hitben maradván, hogy csupán a kanti filozófiát behatóan tanulmányozzák, megteremtették egyéni eszmerendszerüket. Pedagógiai szempontból is az egyik legjelentősebb követője Johann Gottlieb Fichte⁵⁸ lett.

Fichte álláspontja a szubjektív idealizmus: oly annyira tovább haladt a kanti meg-

ismerésen, hogy már el is vetette az objektív világ létezését. Fichte mindezzel azt állította, hogy ő csupán csak a kanti rendszer egyenes következményét írta le, amit Kant elmulasztott. Álláspontja szerint csak egy igazi létező van, a szubjektum, a világ összes többi létezője a szubjektum alkotása. Az ember lényege ugyanis a cselekvés, az akarat, ami eredményezi világunk létesítését, megismerését. A megismerés azonban nem öncélú, az ember önmagát mint erkölcsös lényt ismeri, teremti meg. Az ember értéke csak ebben állhat. Kantól való lényegi különbségét is az akarat területén határozta meg. Fichte szerint ugyanis nincs releváns különbség az elméleti és a gyakorlati ész között, hiszen az önmagát vizsgáló, és az akaratát felfogó én között nincs egymást kizáró határvonal: *„Az ész önmagát szemléli: erre azért képes, s azért teszi, mert ész; nem találhatja azonban másnak magát, mint ami – ténykedésnek.”*⁵⁹ Az ész tehát önmagát szemlélve önmagából állítja fel célját, s ezzel egyben a cél felé haladásában gyakorlativá is válik. Léteznie kell tehát valaminek az érzéki világban, amire cselekvésnek irányulnia kell. Akarásomon kívül csak gondolkodásom van, s ezért mindent levezethetek gondolkodásomból. Akaratom pedig nem lehet más, mint szabad: ebből kell következnie minden cselekvésnek.

Fichte fejtegetései mindezek mellett mégis a kanti elvet valósítják meg, mikor a morális lény megvalósítását állítja a társadalomkritikája középpontjába. A Beszéd a német nemzethez (Reden an die deutsche Nation) c. művében egy új nemzetnevelési koncepciót dolgoz ki. Az eddigi nevelési metódust kritizálja, miszerint az felületese és individualisztikus volt, egyfelől nem hozta az ember teljes erőit mozgásba, másfelől nem a közösség emberének kinevelésére koncentrált. Előadások a tudás emberének rendeltetéséről c. művében is leszögezi, a közösség célja az egyesülés, mely eredendően, a társadalom eszméje szerint, a tökéletesedés érdekében áll fenn. Az egyes egyének feladata ugyanis a társadalomban a többi egyénre történő hatás kell, hogy legyen. A hatás akkor létjogosult, ha az egyes ember az irányban kíván hatást előidézni a másik emberben, mely adottságban ő a legjobbnak érzi magát. Az egyes egyén másik kardinális feladata ezekből következően: az elfogadás, „a kapni, és megfogadni, megbecsülni” elengedhetetlen tényezője, ami következten az alázat benne hasonlóan kialakul. Azaz *„a társadalmi ösztön annak az ösztöne... hogy valakinek azt az oldalát fejlesszük, amely bennünk igen fejlett, hogy mindenkit – amennyire csak lehet –, mindenkit csak magunkkal, jobbik önmagunkkal tegyük egyenlővé... s mindenki számára lehetővé tegyük: olyan oldalról fejlesszen bennünket, amely benne már igen fejlett, bennünk viszont kevésé.”*⁶⁰ A társadalmi ösztön magában foglalja a közlés, valamint a befogadás ösztönét. A társadalomnak így magának kell gondoskodnia a tökéletesedés folyamatáról, közvetve kell elérnie mindazt, mit a természettől közvetlenül nem kapott meg. Fichte hipotézise: a természet az egész emberi nemben szétszórva kínálta fel a tökéletességhez vezető adottságokat, melyet az egyes egyéneknek külön-külön nem kívánt megadni. A társadalom igaz fogalmát azonban szem elől tévesztettük: megöltük benne az egyes embert, s ezzel vétkeztünk magunkkal szemben, s közösségünkkel, a társadalom-

mal szemben. Ezért most „*mindenkinek kötelessége, ... hogy az emberi nem egyre inkább nemesedjék, hogy egyre szabadabbá váljék a természet kényszerétől, s egyre önállóbb és öntevékenyebb legyen*”⁶¹, s ez által menjen végbe a kultúra előrehaladása minden egyénben, mindenki által. Ezáltal a társadalomra nézve minden ember hasznos, aki kiteljesíti önmagát, tehetségét.

A tanulóknak tisztelnie kell magát, társait, s folyamatosan azért kell küzdenie, hogy a cselekvés által felszínre hozza tehetségét. Önmaga megtalálása, a belső összhang kialakítása, melyre törekedni kell. S ha ezen utóbbi megállapításokat vesszük számba, az idealista elképzelés mellett ugyanúgy egy neohumanista jegyet is észre kell vennünk, mely a harmóniára utal. Alapvetően ebben rejlik az ideális társadalom kialakítása is. A társadalom békéje, az erkölcs kialakítása, melyet már Kant világosan megkövetel Az örök béke c. írásában. A jogrendszer mintegy keretét adja az egyén boldogságának. Az emberek tehát ezt nem csak megteremtik, de a politika által (bizonyos szabályokban, majd törvényekben egyeznek ezért meg, hogy megfékezék a kapzsiságot, jogszerű megállapodásokat kötnek, hogy a gyermek nevelése azok mentén valósuljon meg. . .), biztosítják is.

Herbart Fichte tanítványa volt az egyetemen, akit hasonlóképp tisztelt és kezdetben követett, mint Kantot. 1795-ben azt írja egyik levelében Fichtére hivatkozva, hogy az esztétikai képességek kultúrája is az ember képzéséhez tartozik.⁶² Herbart azonban folyamatosan elfordul a fichtei tanoktól, és pedagógiáját a kanti filozófiából vezeti le, embereszményét pedig a neohumanista felfogáshoz közelíti. Azonban ha azokat a személyeket keresnénk, akik Herbart szellemére a legjelentősebb hatást gyakorolták, ki kell emelnünk Fichte nevét. Leveliben sokszor nem is Fichte névvel találkozunk, hanem a szabadgondolkodású professzor megnevezéssel. Az tehát, hogy Herbart a filozófia iránt fogékonyvá vált, egészen biztosan Fichtének köszönheti.

A HEGELI NEVELÉSESZMÉNY

Fichte mellett a másik jelentős Kant követőként Wilhelm Friedrich Hegel⁶⁴ tartjuk számon, akinek filozófiája egyedülálló rendszerességgel került kidolgozásra. Hegel nem dolgozott ki önálló pedagógiai koncepciót, de eszmeifuttatása, világfelfogásának rögzítése során a nevelés kérdéseire is kiterjed. Hegel alapvetően állampolgári nevelésről beszél. A nevelés szinterei a család, iskola, egyház, az állam, s ezáltal alapvetően maga az élet. Mivel a legmagasabb cél az állam intézménye alá tagolódás, ezért az államnak joga van már a szülői nevelést is felügyelni. A nevelés során a gyermek elfogadja a társadalom szabályait, s azokat figyelembe véve teljesíti ki önmagát.

Fichtével szemben tehát nem azt fogalmazza meg, hogy minden gyermek individualitását bontakoztassa ki, s azáltal tagolódjon a társadalomban, hanem épp ellenkezőleg, az ember sajátítsa el a társadalom normáit, az egyetemes értékeket, hogy a

társadalom hasznos tagja lehessen. „A gyerekeknek joguk van arra, hogy a közös családi vagyontól fenntartassanak és neveltessenek. A szülők joga a gyermekek szolgálataira mint szolgálatokra azon alapszik és arra szorítkozik, ami közös feladata a családról való gondoskodásnak általában. Éppígy meghatározza a szülők jogát a gyermekek önkénye fölött, az a cél, hogy őket fegyelembe tartsák és felneveljék.”⁶⁵

Hegel az egyetemes értékek elsajátításában az antik kultúrának tulajdonít fontos szerepet. Az iskola feladata a lexikális tudásanyag közvetítésében, valamint az önálló gondolkodás kialakításában áll. Az akarat formálására vonatkozó utasítások is e ketősséget kövessék, hogy a növendéket az altruista és az önző cselekedetek helyett autonóm erkölcsi tettek jellemezzék.

Herbart Hegellel személyes kapcsolatot nem ápolt, de leveleinek gyakran idézett neve, hivatkozási pontja. Hegel ugyanakkor – ha kimondásra nem is került –, riválisa, és semmiképp sem tanítója, elődje, mestere volt, mint Kant vagy Fichte. A hegeli filozófia sokkal népszerűbb volt, mint Herbart filozófiája. Az okokat kereshetjük abban, hogy a hegeli rendszer kidolgozottabb. Népszerűségét magyarázhatja tovább az, hogy Hegel Herbarthoz képest optimista, idealista. Hegel korát nem hanyatlásként fogta fel, hanem a felemelkedés szükségszerű előkészületének tartotta. Ez az idealizmus pedig kétségtelenül biztosabb mankót jelentett a kor emberének – amennyiben ismerték –, mint Herbart filozófiája.

ÖSSZEFOGLALÁS

A felvilágosodás gondolkodói elsősorban abban a társadalmi feltételrendszerben alkottak újat, melyeknek maguk is részesei voltak. Azzal, hogy e korban nem volt egységes Európa-kép, az egyes országok társadalmi berendezkedése eltérést mutat, az értelmiség feladatvállalása is másban mutatkozott meg. Vállalásuk csak az adott ország sajátos helyzetének tárgyalásában értelmezhető. Azt semmiképpen sem mondhatjuk, hogy egymásra ne lettek volna hatással, párhuzamokat, azonos törekvéseket ne tárhatnánk fel. A különböző szellemi csoportok egymástól éles elkülönítése – melyeket irányzatoknak nevezünk –, ezért eltéríthetik a kutatót a hiteles megismeréstől. A besorolás azonban szükségszerű, hiszen ezek nélkül nem érthetnénk, értelmezhetnénk egy-egy gondolkodó pedagógiai meglátásait. Valamennyi elgondolás ugyanis a különböző hatások eredményeként jött létre, melyek közül van, melyhez tudatosan csatlakoztak, másokhoz pedig szellemiségükben hasonlítanak. Egy-egy zseniális gondolatmenet sem függetleníthető attól a társadalmi közegtől, melyet szerzője tapasztalt. Minden nagy teoretikus elképzelése is a politikai események, a társadalmi helyzet sorába illeszkedik.

Mindezek értelmében Herbartot sem ítéltjük meg korától független pedagógusként. Mint ahogy az előzőekben rámutattunk, pedagógiája magán hordozza a német felvilágosodás eszmeiségét, Kant iránymutatását tudatosan követte, Fichte tanította.

Már egyetemista korában tudatosan kereste a humanista műveltségismény mibenlétét, mely személyes útjának megtételére, Svájcban házitanítói állás vállalására inspirálta. A humanista ideált, a művelt, és a gyakorlatban is szerepet vállaló személyiséget saját maga számára is célként állította. Azonban még ettől is fontosabb volt számára az erkölcsös életvitel. Az újkori embereszmény az erkölcsös polgár képe, aminek kialakításáért elsősorban a nevelés felelős.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Altona, Hammerich (1807): *Fragmente über Menschenbildung*, von Ernst Moritz Arndt. 1805. Zwei Teile, *Allgemeine Literatur – Zeitung*, Num. 19, den 22. Januar.
- Basedow, Johann Bernhard (1917): A »Módszerkönyv«-ből. In: Weszely Ödön (szerk.): *Pedagógiai olvasmányok – Szemelvények pedagógiai írók munkáiból*. Budapest, Lampl R. Kh (Wodianer F. és Fiai) R.T.
- Dénes Magda (1971): *A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Fichte, Johann Gottlieb (1976): *Az erkölcsstan rendszere*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fichte, Johann Gottlieb (1976): Előadások a tudás emberének rendeltetéséről. In: Fichte, Johann Gottlieb: *Az erkölcsstan rendszere*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fináczy Ernő (1934): *Neveléstudományok a 19. században*. (Szerk.) Orosz Gábor). Budapest, Magyar Tudományos Akadémia Kiadása.
- Goethe, Johann Wolfgang (1988): *Levelek*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Goethe, Johann Wolfgang (1983): *Wilhelm Meister tanulóévei*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Goethe-Schiller (1955): Nevelők. In: Gáspár Endre (szerk.): *Schiller válogatott művei I.*, Budapest, Új Magyar Könyvkiadó.
- Habók Anita: Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe. *Neveléstörténet*, 2007. 1-2. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=274 Letöltés ideje: 2010. 03. 22. 14:22
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1971): *A jogfilozófia alapvonalai*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Herbart, Johann Friedrich (1912): An meine Eltern. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne,.
- Herbart, Johann Friedrich (1912): An Rist. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Herbart, Johann Friedrich (1912): An Smidt. In: Bremen. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Herbart, Johann Friedrich (1912): An v. Halem. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Herbart, Johann Friedrich (1912): Ein Aufsatz Herbarts über den Beweis für die Existenz eines ewigen Gottes. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.

- Herbart, Johann Friedrich (1912): Rede, gehalten am Geburtstage Kants, 22. April 1833. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg.): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke X.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Herder, Johann Gottfried (1978): *Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások*, Budapest, Gondolat Kiadó.
- Hermann István (1982): *Az értelemig és tovább!* Kozmosz könyvek.
- Humboldt, Wilhelm von (1985): A történetír feladatáról. In: Humboldt, Wilhelm von: *Válogatott írásai*. Európa Könyvkiadó.
- Jean Paul über Herbart. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg. 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Jean Paul, Friedrich Richter: Levana oder Erziehungslehre http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1325&kapitel=3&cHash=72bd9202452#gb_found Letöltés ideje: 2010. 05. 10. 10:01
- Kant, Immanuel (1991): *A gyakorlati ész kritikája*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kant, Immanuel (1912): An Johann Bernhard Basedow. In: Fischer, Hermann Emil (Hrsg.): *Briefwechsel von Immanuel Kant I.*, München bei Georg Müller.
- Kant, Immanuel (1991): *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kant, Immanuel (2003): Megjegyzések a megfigyelésekben. In: Kant, Immanuel: *Prekritikai írások*, Budapest, Osiris.
- Kant, Immanuel (1974): Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás?. In: Kant, Immanuel: *Vallás a pusztaság és batárain belül*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg. 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1986): Monadológia. In: Márkus György (Szerk.): *Gottfried Wilhelm Leibniz válogatott filozófiai írásai*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- Locke, John (1964): *Értekezés az emberi értelemről I.*, Budapest, Akadémiai.
- Orosz Gábor: *Kísérő írás*. In: Prohászka Lajos, Johann Heinrich Pestalozzi. In: *mek.oszk.hu/04100/04159/04159.doc* Letöltés ideje: 2010.05.04. 23:13
- Rousseau, Jean-Jacques (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Röd, Wolfgang (1994): *Descartes és a német felvilágosodás filozófiája*. Debrecen, KLTE Filozófia Tanszék.
- Schiller, Friedrich: A naiv és szentimentális költészetről. In: Schiller, Friedrich: *Válogatott esztétikai írásai*, Budapest, Magyar Helikon, 1960.
- Schiller, Friedrich (1960): Levelek az ember esztétikai neveléséről. In: Schiller, Friedrich: *Válogatott esztétikai írásai*. Budapest, Magyar Helikon.
- Zehender an H.. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg. 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV.*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.

JEGYZETEK

- 1 Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834) német evangélikus lelkész, teológus.
- 2 Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778) francia író, filozófus. Politikai szempontból is jelentős egyéniség. Eszméi jelentős hatást gyakoroltak a francia forradalomra.
- 3 Rousseau, Jean-Jacques(1778): *Emil vagy a nevelésről*. Budapest, Tankönyvkiadó. 5.
- 4 Uo. 165.
- 5 Locke, John (1632-1704) angol filozófus, politikus. Az empirizmus képviselője. Politikai kérdéseken túl pedagógiai állásfoglalása is jelentős.
- 6 Locke, John(1964): *Értekezés az emberi értelemről I*. Budapest, Akadémiai. 69.
- 7 Leibniz, Gottfried Wilhelm (1646-1716) a német felvilágosodás egyik előfutára, megalapozója. Polihistor: matematikus, filozófus, fizikus, történész, jogász, diplomata.
- 8 Hermann István (1982): *Az értelemig és tovább!* Kozmosz könyvek. 121.
- 9 Leibniz, Gottfried Wilhelm: Monadológia. In: Márkus György (szerk. 1986.): *Gottfried Wilhelm Leibniz válogatott filozófiai írásai*. Budapest, Európa könyvkiadó. 323.
- 10 Wolff, Christian (1679-1754) német filozófus, elsősorban a Leibniz-féle filozófiát népszerűsíti.
- 11 Röd, Wolfgang (1994): *Descartes és a német felvilágosodás filozófiája*. Debrecen, KLTE Filozófia Tanszék. 168.
- 12 Kant, Immanuel (1724-1804) a német klasszikus filozófia képviselője, 1755-1796 között a königsbergi egyetem professzora.
- 13 Kant, Immanuel (1974): Válasz a kérdésre: Mi a felvilágosodás?. In: Kant, Immanuel: *Vallás a puszta ész határain belül*. Budapest, Gondolat, 1974. 80.
- 14 Kant, Immanuel (1991): *A gyakorlati ész kritikája*, Budapest, Gondolat. 255.
- 15 Orosz Gábor: Kísérő írás. In: Prohászka Lajos: *Johann Heinrich Pestalozzi*. In: *mek.oszk.hu/04100/04159/04159.doc Letöltés ideje: 2010.05.04. 23:13*
- 16 Basedow, Johann Bernhard (1724-1790) német pedagógus, teológus, író. 1774-1778-ig a Filantropium vezetője.
- 17 Basedow, Johann Bernhard: A »Módszerkönyv«-ből. In: Weszely Ödön (Szerk.): *Pedagógiai olvasmányok – Szemelvények pedagógiai írók munkáiból*. Budapest, Lampl R. Kh (Wodianer F. és Fiai) R.T. 1917. 181-182.
- 18 Kant, Immanuel: An Johann Bernhard Basedow. In: Fischer, Hermann Emil (Hrsg. 1912): *Briefwechsel von Immanuel Kant I*, München bei Georg Müller. 172.
- 19 Basedow, Johann Bernhard: A »Módszerkönyv«-ből. In: Weszely Ödön (szerk. 1917.): *Pedagógiai olvasmányok – Szemelvények pedagógiai írók munkáiból*. Budapest, Lampl R. Kh (Wodianer F. és Fiai) R.T. 179.
- 20 Herbart, Johann Friedrich: Ein Aufsatz Herbarts über den Beweis für die Existenz eines ewigen Gottes. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne, 1912. 58.
- 21 Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827) svájci pedagógus.
- 22 Salzmann, Christian Gotthilf (1744-1811) keresztény, filantropista gondolkodó, pedagógus. Önálló intézetet hoz létre Salzmannschule Schnepfenthal néven.

- 23 Zehender an H. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg 1912.): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne.144.
- 24 Gesner, Johann Matthias (1691-1761) pedagógus, klasszika-filológus, könyvtáros. A neohumanista eszmeiség elsősorban az iskolai, és az egyetemi oktatás megreformálásában érhető tetten, továbbá a klasszikus szerzők kiadásának törekvésében.
- 25 Ernesti, Johann August (1707-1781) német teológus, filológus.
- 26 Heyne, Christian Gottlob (1729-1812) német professzor és könyvtáros. Klasszikus tanulmányokkal, nyelvészettel, régészettel foglalkozott.
- 27 Lessing, Gotthold Ephraim (1729-1781) német drámaíró, kritikus, esztéta, dramaturg.
- 28 Winckelmann, Johann Joachim (1717-1768) német klasszikus, régész, rögzíti a görög művészet stílusjegyeit, amiért ma a művészettörténet első írójaként tartják számon.
- 29 Herder, Johann Gottfried (1744-1803) német költő, filozófus, teológus, műfordító, a weimari klasszicizmus meghatározó egyénisége.
- 30 Wolf, Friedrich August (1758-1824) német nyelvész, kritikus.
- 31 Humboldt, Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von (1767-1835) porosz nyelvész, esztéta. 1801-ben, hazájában miniszterrezidens, 1808-ig Rómában követ, 1808-tól a vallás- és közoktatási minisztérium osztálytanácsosa, 1809-ben a berlini egyetem megalapítója.
- 32 Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1832) német író, költő, a német irodalom klasszikusa, a weimari kör kiemelkedő tagja.
- 33 Schiller, Johann Christoph Friedrich von (1759-1805) német költő, drámaíró, filozófus és történész, a weimari klasszikusok tagja.
- 34 Goethe, Johann Wolfgang (1988): *Levelek*. Budapest, Európa. 265.
- 35 Herder, Johann Gottfried (1978): *Eszmék az emberiség történetének filozófiájáról és más írások*. Budapest, Gondolat. 474.
- 36 Uo. 481.
- 37 Humboldt, Wilhelm von: A történetíró feladatáról. In: Humboldt, Wilhelm von (1985): *Válogatott írásai*, Európa Könyvkiadó. 132.
- 38 Goethe, Johann Wolfgang (1983): *Wilhelm Meister tanulóévei*. Budapest, Európa Könyvkiadó. 57.
- 39 Goethe, Johann Wolfgang (1988): *Levelek*, Budapest, Európa. 460.
- 40 Schiller, Friedrich (1960): A naiv és szentimentális költészetéről. In: Schiller, Friedrich: *Válogatott esztétikai írásai*. Budapest, Magyar Helikon. 373.
- 41 Goethe-Schiller (1955): Nevelők. In: Gáspár Endre (szerk.): *Schiller válogatott művei I*. Budapest, Új Magyar Könyvkiadó. 205.
- 42 Schiller, Friedrich (1960): Levelek az ember esztétikai neveléséről. In: Schiller, Friedrich: *Válogatott esztétikai írásai*. Budapest, Magyar Helikon. 194.
- 43 Herbart, Johann Friedrich: An Smidt. In: Bremen. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg. 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 262.
- 44 Arndt, Ernst Moritz (1769-1860) német író, a frankfurti nemzetgyűlés tagja.
- 45 Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1782-1852) német pedagógus, az óvoda intézménye az ő nevéhez fűződik.

- 46 Jean Paul, Friedrich Richter (1763-1825) német romantikus író.
- 47 Altona, Hammerich (1807): Fragmente über Menschenbildung, von Ernst Moritz Arndt. 1805. Zwei Teile, *Allgemeine Literatur – Zeitung*, Num. 19, den 22. Januar. 145.
- 48 Habók Anita: Friedrich Fröbel romantikus gyermekképe, *Neveléstörténet*, 2007. 1-2. sz. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=274 Letöltés ideje: 2010. 03. 22. 14:22
- 49 Jean Paul, Friedrich Richter: Levana oder Erziehungslehre http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1325&kapitel=3&cHash=72bd9202452#gb_found Letöltés ideje: 2010. 05. 10. 10:01
- 50 Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne., 238.
- 51 Jean Paul über Herbart. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg 1912): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke IV*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 219.
- 52 Dénes Magda (1971): *A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája*. Budapest, Tankönyvkiadó. 76.
- 53 Kant, Immanuel (2003): Megjegyzések a megfigyelésekben. In: Kant, Immanuel: *Prekritikai írások*. Budapest, Osiris. 353.
- 54 Kant, Immanuel (1991): *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Budapest, Gondolat. 67-68.
- 55 Uo. 20.
- 56 Herbart, Johann Friedrich (1912): An Rist. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 37.
- 57 Herbart, Johann Friedrich (1912): An meine Eltern. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I*, Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 84.
- 58 Herbart, Johann Friedrich (1912): Rede, gehalten am Geburtstage Kants, 22. April 1833. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke X*. Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 35-37.
- 59 Fichte, Johann Gottlieb (1762-1814) német filozófus.
- 60 Fichte, Johann Gottlieb (1976): *Az erkölcsstan rendszere*. Budapest, Gondolat. 135.
- 61 Fichte, Johann Gottlieb (1976): Előadások a tudás emberének rendeltetéséről. In: Fichte, Johann Gottlieb: *Az erkölcsstan rendszere*. Budapest, Gondolat. 38.
- 62 Uo. 45.
- 63 Herbart, Johann Friedrich (1912): An v. Halem. In: Kehrbach, Karl-Flügel, Otto (Hrsg): *Johann Friedrichs Herbart Sämliche Werke I*. Langensalza, Hermann Beyer&Söhne. 10.
- 64 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831) német filozófus. 1817-ben a heidelbergi egyetem, 1818-tól a berlini egyetem professzora.
- 65 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1971): *A jogfilozófia alapvonalai*. Budapest, Akadémiai. 198.

ESZTER KÖNYVÉNEK A 19. ÉS A 20. SZÁZADI HITANKÖNYVEK ALAPJÁN FELMERÜLŐ DIDAKTIKAI LEHETŐSÉGEI

TELEKI FRUZSINA

Didactic opportunities in Esther's book on the basis of religious book used in the 19th and 20th century – *One of the most peculiar and contradicting texts in Old Testament is Esther's Book, which from time to time was always interpreted to meet actual secular and sacred requirements. The author compared explanations published to religious books of different periods and concluded his findings in text as well as table to identify similarities and differences in didactic purposes of different ages.*

BEVEZETÉS

Az ószövetségi történetek között van egy, amely naiv, meseszerű történetével azonnal elvarázsolja az olvasót: egy szépséges árva lányról szól, aki egy hatalmas birodalom királynéjává válik. Jó és rossz szereplők harca, bonyodalom, intrika, és boldog végkifejlett – mintha Eszter történetét a sors is arra szánta volna, hogy példát, sőt, kiutat mutasson, követendő magatartásformát javasoljon. Az „írói szándék” mögött könnyen felfedezhető a didaktikai cél, az alábbiakban azonban nem az eredeti motiváció – vagyis a jeruzsálemi és a diaszpórai zsidóság érdekeinek összehangolása – felfedésére teszünk kísérletet; hanem szeretnénk rávilágítani arra, hogy a könyv által kínált szerepek társadalmi kihasználása milyen változásokon ment keresztül. Az említett implicit didaktikai szándék mintegy megkettőződni látszik, ha ezt a változást egy konkrét tanító szándékkal bíró médium, a bibliai témában íródott tankönyv segítségével követjük végig.

Felnőtt fejjel belátjuk, hogy az élet felosztása jóra és rosszra, feketére és fehérre olyan luxus, melyet csupán a boldog gyermekkor engedhet meg magának – a gyermekeknek szóló munkák, tankönyvek ezért nagyobb gyakorisággal mozognak eme kategóriákban. Azonban még idősebb korunkban is előfordul, hogy akaratlanul, sőt, tudtunkon kívül, ebbe a hibába esünk – adott esetben: beleszületünk; premisszáink ilyenkor megkérdőjeleződnek, más, episztémeként kezelt dolgokról pedig kiderül, hogy nem egy adott kor (a mi korunk) világról birtokolt érvényes tudását tükrözik, hanem egy, már-már igazzá vénült benyomást. Ezért történhetett meg, hogy az Eszter könyvével foglalkozó szakirodalom tanulmányozása közben, a királynét illető fel-felbukkanó negatív kritika hatására, nekem is felül kellett bírálnom álláspontomat, amely Esztert mint bibliai szereplőt feltétlenül a „jók” csoportjába sorolta – jobban mondva, nem személyes véleményem rendült meg, hanem a kategóriák

örökérvényűségébe vetett hitem. A kutatás folytatásával azonban kiderült: a probléma relevanciáját nem egyedül kell demonstrálnom.

Eszter könyvével kapcsolatban létezik egy olyan mondat, amelynek szerepeltetését indokoltnak érzem valamennyi, vele foglalkozó munkában: *az Eszter-könyv az Ószövetség legtöbbet kritizált, legellentmondásosabb könyvei közé tartozik.* Amióta Luther Márton véleményt formált róla, és ezáltal közvetve a címszereplőről, a könyv sorsa megpecsételődött a keresztyén teológiai magyarázat hozzáállásában. Luther lenézését fejezte ki az Eszter-könyvvel kapcsolatban, és azzal váddal élt, hogy elrontja a „pogány illetlenség”; ilyen mértékű kritika azonban csak az ószövetségi könyv súlyos félreolvasásából származhat. Eszter könyve közönségének egy éleslátó szatírát kínál a pogány világról, ugyanakkor pedig bepillantást nyújt azon veszélyekbe, amelyekkel egy zsidónak szembe kellett néznie a diaszpórában.¹

Azonban ahhoz, hogy eljussunk eme gondolatig, számos előítéleten és a könyv megítéléséből adódó problémán kell túljutnunk – ezek közül elsőként említhető a sokak által hangoztatott kifogás, miszerint a könyv erősen nacionalista szellemű, és árad belőle az idegenek – vagyis a nem zsidók – iránti ellenséges indulat.² Eszter könyvét szemügyre véve a magyar protestáns teológia is zavart mutat, amely azonban nem vitákban, hanem a könyvet körülvevő hallgatásban, sőt, egyfajta zavarban mutatkozik meg. Ennek oka abban rejtőzhet, hogy Eszter könyvének a zsidó írásmagyarázók sokkal több jelentőséget tulajdonítanak, mint a keresztyének.³

A fent írtakat figyelembe véve nem meglepő a következő tény: annak ellenére, hogy a kanonizáció során – fellobbanó vitáktól kísérve – az egyház rábólintott a könyv Szentírásba való felvételére, egyes részeivel szemben napjainkig tartó ellenszenv mutatkozik. A rosszalló vélemények, ahogy az alábbiakban idézettek igazolják, elsősorban az élet két területéről származnak: kezdetben az egyház, majd a tudományos diskurzus állásfoglalását tükrözik. A vallási indíttatás természetesen két felekezetet, a zsidóságot és keresztyénséget érinti; ezen kijelentés evidensnek hathat, szerepeltetését mégis szükségesnek tartom, mégpedig a két vallás részéről tapasztalt ambivalens reakciók miatt. Magától értetődő lenne, ha a megmenekülésükről szóló írás *minden* korban pozitív fogadtatásra talált volna a zsidó írásmagyarázók részéről azonban a történelem tényei nem ezt igazolják. A felelősséggel gondolkodó rabbi pontosan azon tulajdonságok miatt kritizálták a könyvet, amelyek miatt a későbbi századok során kifogást emeltek ellene keresztyén bírálói.

Ennyi ellenérzés ismeretében joggal merül fel a kérdés: vajon miért kerülhetett be Eszter könyve az ószövetségi könyvek közé? A választ – vagy inkább indokot –, két kézenfekvő körülmény, vagyis a könyv keletkezési helyének és a kanonizáció idejének vizsgálata adhatja meg. A diaszpórában íródott szöveg elfogadása egyrészt gesztusértékkel bír a gálut lakói felé, másrészt maga a történet is erősíti a Jeruzsálemtől messzire szakadt zsidók erényeit egy olyan korszakban, amikor az ideológiai egyetértés mindennél fontosabb volt.

„TÚL NAGYMÉRTÉKŰ JUDAIZMUS”

Ha a fenntartások okait és eredetét vetjük szoros vizsgálat alá, adódik egy olvasat, amely szerint a problémák két főbb csoportba rendezhetők. Az első kapcsán gyakran idézik Luther nyilatkozatát: *„Annyira ellene vagyok e könyvnek [2 Makkabeusok] és Eszternek, hogy azt kívánom, bárcsak ne is léteznének, túl nagymértékű judaizmusuk, és pogány illetlenségük miatt.”*⁴ Frederic W. Bush tanulmánya az Eszter-könyv ellen felhozott kifogások gazdag táráat tárja az olvasó elé; szemléletükre jellemző, hogy mélységesen egyetértenek Lutherrel. Közéjük tartozik a Bush által idézett Eissfeldt, kinek hangoztatott véleménye (*„a kereszténységnek sem alapja, sem igazolása nincs arra, hogy ragaszkodjon az Eszter-könyvhöz”*)⁵ a lutheri ítélet mellett a másik, Eszter könyvét leginkább minősítő, sőt elmarasztaló kinyilatkoztatásnak nevezhető.

Az, hogy az általam alapfogalomként kijelölt mondat után – az esetek túlnyomó többségében – a szerzők okát is adják kijelentésüknek, már nem sokat fakíthat a könyv jó hírére esett fekete folton; példának okáért az idézett Bush szerint a könyvnek ezen *opus non gratum*má való kisebbítése a szöveg egy súlyos félreértelmezésén alapszik, amely szoros olvasással könnyen kimutatható.⁶ Nos, ezen axiómával nem is kívánok vitába szállni, sőt, az általam problémaként felvetett kérdések végiggondolása előtt engedelmesen beállok a sorba, és kijelentem: az Eszter-könyv az Ószövetség legtöbbet kritizált, legellentmondásosabb könyvei közé tartozik.

Álláspontomat a következőkkel kívánom alátámasztani: indokoltnak tartom még egy értelmezési lehetőség bevonását, amely egyrészt igazolja a könyv „kétes” voltát, másrészt nem kizárólag a szöveg szerkezetének vizsgálatán vagy a keletkezés körülményeire visszavezetve érvényesül, hanem az egyes történelmi korok, pontosabban (a zsidóság iránti érzelmek tekintetében adekvátabb) 19. és 20. század befogadói hozzáállását tükrözi – vagyis a könyv recepciótörténete. A hatástörténet kérdésében a mai magyar szerzők munkái közül elsősorban Karasszon István 2004-ben kiadott írását hívtam segítségül, akinek véleménye az Eszter-könyvet nem csupán a keresztényen, hanem a zsidó teológia szempontjai szerint is az ellentmondásos ószövetségi könyvek közé sorolja. A zsidóság azonban nem csupán vallásos iratként, hanem történelmi momentumként is kötődik a könyvhöz, a történethez, és persze magához Eszterhez, olyannyira, hogy bár számos rabbi ellenállása nehezített a kanonizációt, népszerűsége feltartóztathatatlanul nőtt.⁷ Ugyanakkor (véleményem szerint) éppen a történelmi momentumként való elkönyvelés ad okot és lehetőséget arra, hogy mások lemoshatatlan bűnként kezeljék a könyvben írtakat, sőt, újra és újra felhánytor-gassák, mint a zsidóságot pejoratív értelemben minősítő bizonyítékot.

A könyv népszerűségének oka a zsidóság körében természetesen érthető: valószínűleg annak a létezését fenyegető veszélynek a szemléltetése, ami a zsidóság történetén végigvonul, és a száműzetés alatt megsokszorozódik. A királyné sorsán és tettein keresztül pedig bebizonyosodik: a hűség elnyeri jutalmát.⁸

A fent vázoltak talán elég magyarázatot szolgáltatnak arra, hogy a zsidóság váltságos időszakában miért tekint útmutatásként és támaszként a könyvre, azonban a forrásként felhasznált szövegek bőséges választékát szolgáltatták az Eszter mellett (illetve számos esetben a királyné ellen) kardoskodó véleményeknek. Így alkalmas adódott, hogy az általam vizsgált időintervallumnak, vagyis a 19. század második felétől a 20. század közepéig terjedő időszaknak pontosan a közepén keletkezett, és ezért a könyv iránti zsidó érzelmekről jellemző képet festő munkát, Edelstein Bertalan rabbi bölcsészetdoktori értekezését hívjam tanúul állításaim igazolásához. Edelstein tanulmánya az 1900-as évek legelején íródott. A szöveg Eszter királyné alakjához, tetteihez való viszonyulása kifejezetten pozitív, majdhogynem nosztalgikus, „*mint vigasztaló és biztató emlék*”⁹ jelenik meg:

„A zsidóság nemzeti önállóságának veszte után idegen zsarnokok uralma alatt kínlódott, elnyomatás és üldözés borzalmi között. Az Eszther könyve a jelen keserveiben hasonló multra emlékeztetett és egyuttal a szabadulás hasonló reményével is biztatótt. Az esemény képét tebát a jelen szenvedés sötét színeivel, a jobb jövő derüs reményével festették ki és a korok összehasonlításából, erkölcsaik mérlegeléséből, szókimondóan vagy burkoltan, erkölcsi és vallási tanulságokat vontak le”.¹⁰

Ezen idézet alapján evidens, hogy Eszter könyve mércéje lehet annak, ahogy egy kor vélekedik a zsidók bosszújáról, melynek jogos, avagy jogtalan voltának megítélése nem tartozik jelen munka feladatai közé, sem pedig az, hogy ítélkezzen az adott korszak szemitizmushoz való hozzáállása felett. Azonban úgy vélem, a könyv által keltett indulatok vizsgálata segít árnyaltabb képet festeni a társadalmi feszültségekkel terhes időszakokról; az, hogy gyermekei hogyan vélekednek a könyvről és annak szereplőiről, tükröt tarthat egy egész történelmi kor elé.

„POGÁNY ILLETLENSÉG”

Mindazonáltal létezik Eszter könyvének egy másik, általánosabb „bűne”, ez pedig nem más, mint a történet egyes elemeinek túlon túl szabados, a jó ízlés határait fessegető volta. Annak ellenére, hogy a Bibliában, és nem az *Ezeregyéjszaka meséi*-ben szerepel, a könyv ellen már sokan emeltek kifogást „keleti szemérmertlensége” miatt. Eszter könyvének kettős bűne tehát: a túlzott zsidó nacionalizmus és a szigorú keresztyén erkölcsökkel össze nem egyeztethető történet. E munkámban kísérletet teszek arra, hogy azokon az írásokon keresztül vizsgáljam a társadalom hozzáállását a zsidókérdéshez, amelyeknek a legtöbb lehetősége van arra, hogy befolyásolja azt: ezek – véleményem szerint – a hittankönyvek és a családoknak szóló bibliai történeteket tartalmazó munkák. A *zsidókérdés* kifejezés alatt természetesen a *zsidók megítéléséből fakadó kérdéseket* értem, illetve azt, hogy az adott munka szerzője milyen mértékben használja fel céljaira a bibliai könyvet és annak rögzült motívumait, vagyis vonatkoztatja-e ezeket saját korának helyzetére.

Ha Eszter könyvével kapcsolatban idéztük Edelstein rabbi értekezését, mint a századforduló magyarországi zsidó lakosainak nevében nyilatkozható művet, említjük meg Kenessey Béla kolozsvári református püspök 1894-es munkáját,¹¹ mint a könyvvel szemben felhozható (szinte) valamennyi negatív érzés és vélemény gyűjteményét. A Biblia női alakjairól szóló könyv Eszterrel foglalkozó fejezete több szempontból is fontos forrás: kijelöli a követendő, valamint az elvetendő női viselkedésformákat, és felveti azt a kérdést, ami elindíthatja a perzsa királyné megítélését középpontba állító vizsgálatokat: Eszter tettei vajon egész népét minősítik? Az 1894-es kiadvány Eszterrel foglalkozó része kifejezetten elmarasztaló színben tünteti fel az ószövetségi könyv címszereplőjét. Ahhoz, hogy indokoltnak lássuk az előbb említett éles ítélet, szemügyre kell vennünk a szerző nőneveléshez való hozzáállását, mely röviden így írható le: a nő az, akinek a kezében van a család.¹² Kenessey szerint a lányok és asszonyok erkölcsi feddhetetlensége alapvető feltétele a családi élet nyugalmanak és boldogságának, vagyis a nőnek, mint a férfit gyermekként, majd felnőttként befolyásoló morális tényezőnek a nevelése azért elsődleges fontosságú, mert közvetve hat a kor eseményeit irányító férfiakra? A szerző azért nevelné a nőt, hogy rajta keresztül a férfit nevelje? A kérdés ennél jóval összetettebb.

Kenesseynek a nők jogaihoz való hozzáállását nem ítélnénk meg egyetlen kijelentéséből annak ellenére, hogy ő ezt tette a példaként felhozott bibliai alakokkal. A szerző egy kor hozzáállását a nők jogaihoz mérvadónak tartja az adott időszak „civilizáltsága” szempontjából: „... *semmi sem különbözteti meg annyira a durvaság állapotát az erkölcsiségtől, a keletet a nyugottól, a polgárságot a kereszténységtől, az ó-kort a középkortól s viszont ezt az újkortól, mint épen a nő társadalmi helyzete és a róla való felfogás.*”¹³

E véleményét támasztja alá egy későbbi művében is: „*Meggyőződésem, hogy a családi élet tisztább és szentebb felfogása, a társadalom egész hangulata, annak érintkezései, társalgási hangja, a beszélgetések, eszmecserek tárgya, és azok színvonala, nemcsak, de a férfiak munkásságának rugói, céljai, törekvései, de ezeket átható és vezető erők indokai, mind-mind a nőktől függenek. >A férfiúnak dicsősége az asszony<, mondja Pál apostol. S valóban az emberiség méltósága a nővel együtt emelkedik vagy süllyed.*”¹⁴

A szerző Esztert mint a „*nemzetén csüggő nő példányképét*”¹⁵ nevezi meg, akinek cselekedeteit „*bosszúvágy és vérszomj*” vezérli, „*fanatikus*” vallásában és „*mániákus*”, ha népéről van szó.¹⁶ A babonás vallásosság bizonyítékát abban látja, hogy Eszter bőjtöl akarja megnyerni az Úr támogatását ezt pedig naivságnak minősíti. Kenessey művében szó sincs a király feleségkereséséről, ennek okairól, és arról, hogy Eszter akarata ellenére lett a királyi palota lakója. A tanulmány szerint kizárólag szépsége által nyeri el a király kegyét, és „*ravaszkodás*”, valamint „*bízeltetés*” segítségével véres bosszút áll azokon, akik ártani akarnak népének. Ravaszkodásnak az minősül, hogy Eszter tud arról, hogy lakoma alkalmával a királyhoz intézett kérést az nem utasíthat vissza; vérszomját pedig a 75 ezer perzsa legyilkolásának tud-

hatjuk be. Itt Kenessey megjegyzi, hogy bár az idézett számadat hitelessége nem biztos, ez mit sem változtat a tényeken: ha egyedül Hámán vére száradna a királyné lelkén, az sem befolyásolná tette erkölcsi megítélését.¹⁷

Eszternek csupán egy vonását tartja elismerésre méltónak Kenessey: az önfeláldozást, továbbá elismeri, hogy mely jellemzői miatt szokás Esztert nagyra becsülni. Ezek az erő, a határozottság és az elszántság, továbbá az, miszerint nem tette közönyössé az emelkedés és a gazdagság, vagyis vannak az erkölcsös, kegyes keresztyén nő számára nem elvetendő erényei. A kérdés, amit ezen értékeléssel kapcsolatban szeretnénk felvetni, a következő: Kenessey szigorú ítélkezése tekinthető-e az ártatlan perzsák meggyilkolása feletti megbotránkozásnak, mely népet egyébként Eszterrel együtt marasztalja el, vagy éppen ezen vélemény alapján kísérrelhetjük-e meg meszebbre mutató, a királyné egész népe felett ítéletet mondó következtetések levonását?

Kenessey Béla műve a keresztyén nőkhöz szól,¹⁸ törekszik arra, hogy az elismerésre méltónak ítélt vagy éppen elkerülendő példaként felhozott nők mindegyikét hitelesen, a maga valóságában mutassa be olvasóinak. A szerző pedagógiai elveinek értelmében a megrajzolt portréra hatalmas feladat hárul: segítségével a fogékony lélek erkölcsi nevelődése pozitív irányt vehet.¹⁹ Néha azonban a szerző a jellemrajzokat egy-egy szó vagy tett alapján kreálja meg, ami az elfogultság veszélyét rejt magában. Ezen a ponton szeretném felvetni a dolgozat legfontosabb kérdéseit: ha egy korszak megítélhető a nők társadalmi helyzetéhez való viszonyulásból, akkor vajon a szerző Eszterről, a „gyilkos zsidó nőről” alkotott véleménye feljogosít-e minket arra, hogy az adott időben élők által általánosan elfogadottként kezeljük azt? A 19. és a 20. század fordulóján, illetve az első világháború idején milyen mértékben tükrözi a magyar társadalomnak a zsidósághoz való viszonyulását a különböző egyházi és tudományos munkákban megjelenő Eszter-kép, valamint a királyné megítélése? A vizsgálódás természetesen több felekezetre kiterjed, és az adott művek elterjedtsége, írójuk ismertsége, esetleg befolyása alapján próbál – korántsem teljes – képet adni a felvetett kérdésekről.

A Biblia női alakjait Kenessey két kategóriába sorolja aszerint, hogy döntéseik követésre méltóak, vagy elkerülendők. Eszter, a perzsa királyné a szerző véleménye szerint egyértelműen a második csoport tagja. A dolog érdekességét az adja, hogy Kenessey azon tettekből vonja le elmarasztaló véleményét, amelyek miatt mások népét megmentő hősként tekintenek a királynéra; míg Kenessey óva int Eszter tetteinek elismerésétől, nem vesz tudomást a könyv számos pozitívumáról. Hidegen hagyja, hogy bár Eszter könyve a sokáig kritizált írások közé tartozik, vallásos jellege minden kétségen felül áll. Morális szempontból nem tekinthető ugyan épületes példának, hiszen az idegenek és zsidók közti gyűlölet, sőt, a gyűlölet felmagasztalása hangsúlyos szerepet kap benne, ám elmondható, hogy maga az írás az isteni gondviselésbe vetett hitről tanúskodik, és erre pedig kiváló példa Eszter története.²⁰

Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül az Eszter-könyv és más ószövet-

ségi könyvek közti rokon vonásokat sem. Mardokeus és Eszter felmagasztalása hasonló Dániel, vagy József esetéhez: akik hűségesek Istenhez, megkapják jutalmukat. A könyv Mardokeus esetében példát állít arra, hogyan kell viselkedni az üldöztetés korában, és Eszter tettein keresztül megmutatja, hogy magas pozícióra jutás esetén is prioritást élvez Isten szolgálata és a származás. A könyv teológiai motívumainak célja, hogy nyomatékosan hangsúlyozzák: Isten mentette meg népét Mardokeus és Eszter révén.²¹ Mégis, figyelemre méltó, hogy a hasonló témájú könyvek férfitársaságban mennyire másként hatnak a címszereplő tettei, mint az ószövetségi asszonyok között említve. Többek közt ez a tény ad alkalmat elgondolkodni a könyv didaktikai lehetőségein, és az ebből fakadó anomálián: a férfi „hősökére” hajazó cselekedetek tovább növelhették a szigorúbb korok zavarát? Ennek fényében nem meglepő, hogy a már említett hittankönyv-írók, valamint a bibliai történetek feldolgozói igyekeztek tompítani, esetleg a nem illőnek, kínosnak tartott részek kihagyásával, átugrásával enyhíteni a történet furcsaságain.

A fenti kettősség az, ami felkeltette érdeklődésemet az ószövetségi könyv iránt. Ezért kísérletet teszek arra, hogy a recepciótörténet vizsgálatával minél pontosabb képet fessek a perzsák zsidó királynéjáról.

ESZTER KÖNYVE A HATÁSTÖRTÉNET FÉNYÉBEN

Sok év telt el az ószövetségi könyv, az ókori Perzsia fényes udvarából való mesés történet születése és a Biebermayer Katica tulajdonát képező 1921-es hittankönyv kiadása között, mégis, mind a kettő az *Eszter könyve* címet viseli, az utóbbi pedig az első „engedéllyel eltorzított” változata. A köztük lévő viszony Alieda Assmann szavaival így írható le: „*Régi és új elválaszthatatlan kölcsönviszonyban levő fogalmak, amelyek mindig egymással koevolúcióban jönnek létre.*”²² Mire használták fel az Eszter-könyvet, a szereplőket, a motívumokat a későbbi korok? Milyen tanulságot vontak le a szereplők tetteiből, sorsából? És végül, megtették-e azt, amitől óva int a megfontolt idősor, de amit az ifjonti hevesség és igazságérzet eldönteni követel: állást mertek-e foglalni a zsidók önvédelmi akciójának (bosszújának?) kérdésében? Ugyanis, ha megtették, vagy egy egész nép kiirtására bölintottak rá, vagy több ezer perzsa alattvaló lemészárlására – mindkettő igazságtalan és kegyetlen tett. Nem gyereknek való az ilyen... főleg, ha hozzáillesztjük Ahasvéros orgiáját; ám ha keveset igazítunk a szövegen, kiváló tanmesét kapunk, amely a hatalom érdekeinek szolgálatába állítható. Abban az esetben, ha szillogizmust építünk a felmerülő kérdésekből, érdekes eredményre jutunk, olyanra, amelyet talán nem is feltételeznénk az ártatlan hittankönyvek hatalmáról.

Didaktikai céljaik alapján a bibliai történeteket tartalmazó művek alkalmasak lehetnek arra, hogy befolyásolják a nagyon is befolyásolható gyermekolvasók véleményét. Maga a Biblia mint axióma van jelen az európai művelődésben, ugyanakkor – bár az alapvető műveltség elengedhetetlen összetevője –, *mindig magyarázatra,*

közvetítőre szorul. Magyarázza híveinek a katolikus középkor, majd a recepció nyelvi akadályainak leküzdése után széljegyzetekkel látja el a reformáció; a felvilágosodás korában pedig az analfabetizmus csökkenésével még több emberhez jut el a szöveg, azonban a történetek könnyen alakítható agyagként viselkednek az egyes korok kezében. Más szavakkal: a műveltség növekedésével egyre csökken az az életkori határ, amely felett szükség van egy irányító olvasatra, azonban éppen ezáltal legitimizálódik a fiatalabb korosztályokra gyakorolt hatás: egy adott eseménynek ugyanis egészen a közelmúltig írásban fennmaradt nyomait csak a hatalom hagyta ránk.²³ Nincs ez másként a szövegek, jelen esetben a Biblia történeteivel sem: a múlt kódéba vesző eseményeket újra kell magyarázni. Az egyszerűsítés, a korszak logikája szerint való átírás szinte természetes törekvés, élnek is vele a szerzők, akiknek foglalkozását megvizsgálva a következő tendencia válik nyilvánvalóvá: a tankönyvek és hittankönyvek írói egyre inkább eltávolodnak az egyházi szférától. Természetesen a folyamatba nem kívánom belemagyarázni Kolumbusz tojását; ahogy az oktatás fokozatosan kikerül az egyházak kezéből, egyre jobban érvényesül az állam hatása, hiszen a tankönyvkiadás forrásai is átcsoportosulnak.

Elérkeztünk ahhoz a ponthoz, ahol már nem halasztgathatjuk tovább a legprovokatívabb kérdés feltevését: felhasználták-e az Eszter-könyv hittankönyvi, tankönyvi változatait arra, hogy tudatosan, központilag szervezeten, a fiatalságot arra neveljék, hogy a zsidók vérszomjas magatartását mint előre mutató jelzést értelmezzék? Hogyan változik, egyáltalán, változik-e a két világháborút közvetlenül megelőző években a hittankönyvek Eszter-recepciója? A kérdésekre a következő vizsgálati módszerekkel kíséreltünk meg választ találni: feltételeztük, hogy egy több kiadást megért kiadványok, példának okáért az 1940-es évhez közeledve, élesebb, bírálóbó hangot ütnek meg a zsidó etnikummal szemben. A vizsgált munkák azonban nem ezt igazolják: a kiadások hangvétele változatlan maradt.²⁴

Egyelőre nem kísérlünk meg messzemenő következtetéseket levonni ezekből az adatokból. Belátjuk, hogy sokkal részletesebb, a szerző személyét és a kiadás körülményeit az elsődleges szempontok közé soroló elemzési rendszer felállítására van szükség.

ESZTER KÖNYVÉNEK DIDAKTIKAI LEHETŐSÉGEI

A jelen munkában vizsgált 19. és 20. századi hittankönyvek az 1848-tól 1942-ig terjedő időszakot ölelik fel. A tizennégy példaként választott szöveg természetesen egy jóval több műre kiterjedő kutatás eredménye: átlagosan tízből négy bibliaismertetés–hittankönyv–képes biblia foglalkozik az Eszter-könyvvel, vagyis kevesebb, mint a témában íródott művek fele. Csak néhány a felvetődő kérdések közül: helyhiány? Hanyagolhatónak ítélt erkölcsi érték és minőség? Keleti szemérmertlenség, a gyermekek épülését nemhogy nem szolgáló, de romboló képek és hangulat? A szerző magánvéleménye indokolja a szelekciót, vagy a kiadó (az állam, az adott fele-

kezet) húzza meg a határokat? Érdekes tanulsága van az Eszter-könyvnek mint hittankönyvnek közel száz éves karrierjét végigkísérni. Véleményem szerint a legfigyelemreméltóbbak az egyes szereplők sorsából levont következtetések, amelyeket így lehet kategorizálni a jó/rossz felosztás szerint:

A szereplők a könyvben való megjelenés sorrendjében szerepelnek

1. a. Ahasvéros, az igazságos uralkodó, aki királynői rangra emeli az árva zsidó hajadont; kicsinyes és hiú minisztere azonban tévútra csalja, ám egy szerencsés véletlen folytán rájön a főember aljasságára, és mindenki megkapja jogos büntetését, avagy jutalmát.

vagy: *b. Ahasvéros, az izákos és önnön fényességétől elvakult perzsa kényúr, aki szemérmetlen kéréssel fordul feleségéhez, később pedig egyre jobban a zsidók befolyása alá kerülve, saját nép ellen fordul.*

2. a. Vásti, az elveihez ragaszkodó szemérmes királyné, akit férjének meggon-
dolatlansága és kénye félreállít a trónról.

vagy: *b. Vásti, az engedetlen, aki nem zsidó – kontra Eszter, aki engedelmes is, zsidó is...*

3. a. Eszter, a bátor királyné, aki szépsége folytán elnyeri a király kegyeit, gyenge női alkata ellenére szembeszáll a királyi paranccsal, és megmenti népét.

vagy: *b. Eszter, a zsidó asszony, akinek királynői méltóságát felhasználva a zsidók véres bosszút állnak ellenségeiken.*

4. a. Mardokeus, a királyné jószágos nevelőatyja, aki bölcs tanácsaival egyengeti Eszter útját, a kellő pillanatban pedig figyelmezteti kötelességére.

vagy: *b. Mardokeus, a dörzsölt politikus, aki idegen a király udvarában, mégis Ahasvéros kegyeibe férkőzik, unokabúgát buja eszközként használva az érvényesülés felé vezető úton.*

5. a. Hámán, a hiú és gögös miniszter, aki kicsinyes féltékenységből nem csupán személyes ellenségét akarja eltiporni, hanem annak egész ártatlan népét, azonban elbukik, és mivel „aki másnak gödröt ás, maga esik bele”, arra a bitófára akasztják fel, melyet ő állíttatott Mardokeusnak.

vagy: *b. Hámán, a rossz eszközökhöz nyúló, de igazat szóló Cassandra, aki áldozatul esik a királyné és rokonsága cselszövésének, és tehetetlenül kell végignéznie, ahogy a birodalom a zsidók befolyása alá kerül.*

A fent megfogalmazottak és a vizsgált szövegek alapján kijelenthetjük, hogy a pontok a. és b. verziói általában együtt jelentkeznek mindegyik aspektusban, vagyis az igazságos Ahasvéros a bátor és jószágos Eszterrel és a gonosz Hámánnal együtt szerepel. A legerősebb didaktikai üzenet Hámán karakterével kapcsolatban érvényesül: sorsa általában a hiúság és rosszakarát büntetésének iskolapéldája, amelyet a legtöbb hittankönyv-író igyekszik kihasználni.²⁵ Az egyes epizódok közül hozzá tartozik a legtöbb, iskolai könyvben felhasznált motívum: ha szerepeltetik a második, Eszter által adott vacsora jelenetét és Mardokeus felmagasztalását, általában nem az erede-

ti verzióhoz való ragaszkodás motiválja az írókat, hanem a miniszter bukásának kihangsúlyozása, növelése.

Érdekesség, hogy a Vástihoz kapcsolódó epizódok milyen kis szerepet kapnak a könyvben. Ennek okai között valószínűleg a már említett szemérmesség, és az elhanyagolhatónak érzett didaktikai tartam játszhat közre. Ugyanakkor abban az egy szövegben, amelyik kihasználja a történet adta lehetőségeket, megnyilatkozik a nem zsidó asszony erényessége és a burkolt ítélet az olyan király felett, aki eltaszítja magától azért, hogy egy zsidó nőt vehessen maga mellé.

A bevezetésben említettük, hogy némely esetben a logika volt a könyv átírásának rendezőelve. Ez leggyakrabban annál az epizódnál érvényesül, amelyben Mardokeus leleplezi a király élete ellen készülő merényletet, ugyanis sok szerző erre hivatkozik, amikor sor kerül Hámán bukására. Az alábbiakban összefoglaltuk a könyvet felépítő fő motívumokat és epizódokat, természetesen a didaktikai szempont elsődlegessé tételével, és táblázatban szemléltettük előfordulásuk gyakoriságát.

AZ ESZTER KÖNYVÉT FELÉPÍTŐ FŐBB MOTÍVUMOK ÉS SZEMPONTOK MEGJELENÉSE A 19. ÉS 20. SZÁZADI MAGYARORSZÁGI HITTANKÖNYVEK SZÖVEGEIBEN

1. Italozás: Ahasvéros, perzsa király lakomája.
2. Dorbézolás: *A király és a vendégek részegek; a részegség elítélése, esetleg a józan és szemérmes Vásti királyné méltatása.*
3. A meztelen feleség: *A király megparancsolja feleségének, hogy szépségét bizonyítandó meztelenül jelenjen meg vendégei előtt.*
4. Az engedetlen feleség: *Vásti megtagadja, hogy levetkőzzön a vendégek előtt. Ki vét nagyobbat: a gőgös és engedetlen Vásti, vagy a részeges Ahasvéros?*
5. Büntetés: *A királynő magatartása a királlyal szemben a birodalom összes asszonyának példaértékű – ezért az uralkodónak engedelmes feleség kell.*
6. Válogatás: *A szép szüzek összegyűjtése a birodalom minden tartományából.*
7. Fogság: *Miért vannak a zsidók Szúzában? A fogság említése, részletezése.*
8. Szépségkúra
9. Titok: *Mardokeus megparancsolja Eszternek, hogy tartsa titokban származását.*
10. Kapu: Mardokeus minden nap a palota kapujában ül, hogy Eszterrel szót tudjon váltani.
11. Össeesküvés: Merénylet készül Ahasvéros ellen – Mardokeus segítségével lelepleződik.
12. Proskynesis: Mardokeus nem hajol meg a gőgös Hámán előtt.
13. Gyűrű: A király odaadja gyűrűjét Hámánnak, mint a zsidók feletti rendelkezési jog szimbólumát.
14. Ediktum: Hámán ediktuma a zsidók kiirtásáról.

15. A közvetítő I: Mardokeus segítségül hívja Esztert.
16. Kockázat: *Eszter beszámol a törvényről, mely szerint életét kockáztatja, ha hívás nélkül bemegy a királyhoz.*
17. Vita: *Mardokeus és Eszter vitája.*
18. Lakoma I.: Eszter lakomára hívja Ahasvérost és Hámánt.
19. Hübrisz: Hámán elbízta magát.
20. Bitófa: *Felesége tanácsára* Hámán bitófát ácsoltat a háza előtt, hogy ellenségét, Mardokeust majd arra húzzák fel.
21. Álmatlanság: A király *a krónikák könyvét olvasgatva* emlékezik meg Mardokeus tettéről, mert feljegyezték, hogy beszámolt a király ellen szerveződő összeesküvésről.
22. A büntetés I: Mardokeus megkapja azt a jutalmat, amelyet Hámán magának szán.
23. Lakoma II: Eszter második lakomája.
24. A leleplezés: Eszter a lakomán leplezi le Hámánt.
25. Erőszak: *Hámán könnyörgés közben megbotlik, ráesik a királynőre. Abasvéros azt hiszi, erőszakot akar elkövetni a királynén.*
26. Önvédelem: A király engedélyezi a zsidóknak, hogy védekezzenek.
27. Mészárlás: A zsidók kegyetlensége. Az öldöklés részletezése.
28. A fiúk: Hámán fiainak meggyilkolása.
29. Ius thalis: *Hámánt a Mardokeus számára készült akasztófára bűzzák fel – szemet szemért, fogat fogért, bitófát a bitófáért. A leggyakrabban használt kifejezés: aki másnak gödröt ás, maga esik bele.*
30. Púrím: Megemlékezés a zsidók megmeneküléséről – megemlékezés az öldöklésről?

A VIZSGÁLT SZÖVEGEK DIDAKTIKAI CÉLJAINAK ÖSSZEFOGLALÁSA

VALLÁS	ev.	róm. kat.	róm. kat.	róm. kat.	ev.	róm. kat.	ev.	ev.	ref.	izr.	izr.	róm. kat.	ref.	izr.	A motívum didaktikai célja (elrejtendő/példa)	
KELETKEZÉS	1843	1848	1883	1886	1897	1914	1917	1918	1921	1922	1931	1935	1941	1942		
ÉLETKOR	?	?	14-18 év	14-18 év	18 év	13-14 év	?	?	9-14 év	?	11-18 év	12-18 év	18 év	?	(-)	(+)
SORSZÁM	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.		
ITALOZÁS									X							(-)
DORBÉZOLÁS									X							(-)
A MEZTELEN FELESÉG									X							
AZ ENGEDETLEN FELESÉG									X							(+)
BÜNTETÉS									X							
VÁLOGATÁS									X	X		X				
FOGSÁG			X							X				X		
<u>SZÉPSÉGKÚRA</u>																
TITOK						X						X				
KAPU			X			X										
ÖSSZEESKÜVÉS	X		X		X	X			X					X	(-)	(+)
PROSKYNESIS		X		X	X	X		X		X	X	X		X		
<u>GYŰRŰ</u>																
EDIKTUM				X		X		X	X	X	X					
<u>A KÖZVETÍTŐL</u>																
KOCKÁZAT			X	X		X				X	X	X				(+)
VITA										X						
LAKOMA I.			X	X		X			X		X	X				
HÜBRISZ			X	X		X				X						(-)
BITÓFA						X		X	X		X	X				(--)
ÁLMATLANSÁG						X										
A BÜNTETÉS I.						X		X								(+)
LAKOMA II.		X	X	X		X					X					
A LELEPLEZÉS			X	X	X	X			X		X	X				
ERŐSZAK									X							(--)
ÖNVÉDELEM			X		X								X			
MÉSZÁRLÁS					X				X							(--)
A FIÚK									X							
IUS THALIS		X		X		X		X		X	X	X				(+)
PŪRIM					X		X		X				X	X		

A FORRÁSKÉNT FELHASZNÁLT TANKÖNYVEK LISTÁJA

Bibliai Történetek, evang. Oskolák' és Családok' számára. Képekkel. (A' tizennyolczadik német kiadás szerint Magyarra fordítva, és most negyedszer kiadva). Kőszeg. Nyomatott Reichard Károlynál. 1843.

Roder Alajos (1848): *Bibliai történetek gyermekek számára.*

Ó- és újszövetségi Bibliai történetek a középtanodák számára. Schuszter J. nyomán. Róder Flórent. Budapest, 1883.

Bibliai történetek iskolai könyvül, középkorú gyermekek számára. Róder Alajos. Eger, 1886. és változatlanul: 1925.

Batizfalvy István; Bereczky Sándor (1897): *Bibliaismertetés evangéliomi középiskolák felsőbb osztályai számára.*

Aubermann Miklós (1914): *Katolikus Iskolai Biblia polgári és felsőbb leányiskolák II. osztálya számára.*

Bereczky Sándor (1917): *A keresztyénség megalapításának története.* Bp.

Bereczky Sándor (1918; 1937): *Ószövetség élet- és jellemképek s tanítások.*

Wangermann L. nyomán írta: Turcsányi A. M. (1921): *Bibliai történetek a felsőbb elemi osztályok és középiskolák számára.* Budapest.

Löw Lipót (1922): *Bibliai történetek zsidó tanulók számára.* Budapest.

Gömöri Ármin (szerk. 1931): *A zsidók története. Vallás- és szertartástan. Polgári, középiskolai és tanítóképzői intézeti, valamint felsőbb leányiskolai tanulók számára.* Kaposvár.

Dr. Pokorny Emánuel (1935): *Bibliai történetek a középfokú iskolák, főképp polgári iskolák használatára.* (17. változatlan kiadás).

Szilágyi Kiss Zsuzsanna (1941): *Bibliaismertetés. Az Ószövetség és a négy evangélium ismertetése líceumok I. osztálya számára.* Debrecen.

Frenkel Bernát (szerk. 1942): *Kis Szentírás.* (Szentírásfordítás a család és az iskola részére c. szentírásfordítás szövegének második változatlan kiadása.).

A KÉT VÉGLET

Bizonyítékul egyazon téma különféle magyarázatára, zárásképpen szeretném közölni az Eszter-történet két olvasatát. Mindkét hittankönyv szövege az első világháború végét követő évekből származik, habár Turcsányi Andor tiszteletes Ludwig Wangemann műve alapján íródott munkáját először a századforduló környékén publikálták, Bereczky Sándor jellemképei pedig 1918-tól 1937-ig számos kiadást megéltek – változatlanul.

Wangemann L. nyomán írta: Turcsányi A. M. (1921): *Bibliai történetek a felsőbb elemi osztályok és középiskolák számára.* Budapest.

„14. Eszter. 1. Asserus persa király nagy lakomát szerze és azt kívánta, hogy felesége Vasti királyné is mutassa meg magát a mulatozó népnek s mivel a királyné szeméremből nem akarta ezt a keleti népek szokásaival ellenkező kívánságot teljesíteni, eltaszítá őt magától és (76. o.) összegyűjtetvén országa minden szép leányát, azok közül választá feleségül Esztert, Mardokeus nevezetű zsidónak árva unokabugát. ⁽¹⁾

2. Hámán, a király fő embere ellensége volt a zsidóknak, mert úgy mond: Ezen

nemzet eloszlott az ország minden népe között; törvényei különböznek minden más népétől, ezért nem hasznosak a királynak, – jobb lesz tehát ha elvesztetnek. A király felbatalmazást adott Hámánnak és ez sorsot vetett, hogy mely hónapban irtassanak ki a zsidók és megírja ezt minden tartományba; Mardokeusnak pedig, ki a király kapuja előtt tartózkodott és Hámán iránt nem viseltetett illő tisztelettel, egy magas akasztófát állíttatott. ⁽²⁾

3. Mardokeus azonban elárulá a király két udvari emberét, hogy azok a királyt meg akarnák ölni. Eszter is lakomázás közben, mert a király és Hámán foglalatosság valának az italban – kedvét kereste a királynak és kieszközölte, hogy ez a zsidók ellen kiadott rendeletet visszavette, sőt a zsidóknak adott szabadságot, hogy ellenségeiknek bosszút állhassanak; Mardokeust kegyeibe vette és Hámánt akasztá azon fára, melyet ez annak állíttatott. ⁽³⁾

4. Ekkor a zsidók Hámán tíz fiát felakasztották, – Susánban, a király városában két napon át megölének 800 férfit, az ország többi részeiben pedig 75 ezret. Ezen gyilkolás öröme tartanak aztán nagy lakomákat és örömmünnepeket: a purim (sors) ünnepeket, melyeket még ma is megtartanak esztendőként ^(4,5)

Figyeljünk a negyedik lábjegyzet igeidőire: a szerző múlt idővel kezd, majd minden átmenet nélkül jelen időre vált.

Jegyzetek:

1 A király dorbézolás közben bolondokat tesz. Elutasítja erkölcsös feleségét; bortól és hizelgő szavaktól elbódítva az idegen népet teszi úrrá s ennek prédájává adja saját népét. Föláldozta tanácsosát, a ki neki és népének javát akarja. El is pusztult a nagy persa birodalom, melynek ilyen királyai voltak.

2 Hámán jót akart az országgal, de rossz utat választott. A (jó) cél nem szentesíti a (rossz) eszközt.

3 Eszter Hogy saját népét védte, ez szép tőle, de legyilkoltatni bosszúból azt a népet, melynek királynéja, ez gonosz szívre mutat. Szép volt, de rossz.

4 A zsidók idegenek maradtak a néphez, mely között élnek, azért gyűlöltettek. Mindent felhasználnak, hogy hatalomhoz jussanak, s akkor pusztítják a népet. Nem akarják megérteni, hogy >minden ember felebarát<.

5 A purim. Örvendetes eseményeket Isten iránt való hálaadással megünnepelni szép dolog. De a gyilkosságnak örülni s azt ünnepelni, elvetemült lélekre mutat.

Bereczky Sándor (1918; 1937): Ószövetség élet- és jellemképek s tanítások.

„A perzsa király, Xerxész, egy babyloni fogságban élő zsidónak, Mardokeusnak, nevelt leányát, vette feleségül. A király főembere, Hámán megharagudott Mardokeusra, mivel ez nem hajolt meg előtte. Hámán elhatározta, hogy Mardokeust felakasztatja és a zsidókat mind kiirtja. Már a király beleegyezését is megnyerte tervéhez. Ekkor Eszter népe megmentőjéül lépett fel. Eszter figyelmeztette a királyt, hogy nagybátyja, Mardokeus mily nagy szolgálatot tett

a királynak régebben, mikor tudtára adott egy élete ellen szőtt összeesküvést. Ekkor Xerxész védelmébe vette a zsidókat s Hámánt akasztatta fel arra a bitófára, melyet ez háza előtt Mardokeusnak állítatott fel.

Aki másokat megment a bajból, az dicséretet szerez magának, mint Eszter; aki pedig mások vesztére törekszik, könnyen a maga veszedelmét okozhatja, mint Hámán.”

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Assmann, Aleida (1994): Az innováció feltételei a kultúrában. In.: *Orpheus*, 2–3.
- Bush, Frederic W. (1998): The Book of Esther: Opus non gratum int he Christian Canon. *Bulletin of Biblical Research*, 8 sz. 39.
- Edelstein Bertalan (1900): *Az Eszter Midrások*. Budapest.
- Gyáni Gábor (2000): *Miről szól a történelem? Posztmodern kibívás a történetírásban*. In: Uő.: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése. Bp.
- Karasszon István (2004): *Eszter könyvének kompozíciója és teológiája*. In.: Az Ószövetség varázsa. Budapest.
- Kenessey Béla (1894): *A Biblia női alakjai*. Budapest.
- Kenessey Béla (1905): *Női jellemképek*. Budapest.
- Rózsa Huba (1986): *Az Ószövetség keletkezése*. Budapest, Szent István Társulat.

JEGYZETEK

- ¹ Vö.: Frederic W. Bush(1998): The Book of Esther: Opus non gratum int he Christian Canon. *Bulletin of Biblical Research* 8 39. (A továbbiakban: Bush, i.m.)
- ² A témában Bush által idézett szerzők és munkák: Anderson, B. W. (1950): *The Place of the Book of Esther in the Christian Bible*. JR 30 32, 40.; Fohrer, G. (1968): *Introduction to the Old Testament* (trans. Green, D.; Nashville: Abingdon, 253.; Weiser, A. (1961): *Introduction to the Old Testament* (trans. D. Barton; London: Darton, Longman and Todd, 312.; Bewer, J. A. (1933): *The Literature of the Old Testament* (rev. ed.; New York: Columbia University Press, 306-7; Driver, S. R. (1913): *Introduction to the Literature of the Old Testament* (9th ed.; Edinburgh: T. & T Clark, 486–87; Pfeiffer, R. H. (1948): *Introduction to the Old Testament* (New York: Harper, 743-44. Vö.: Bush, i.m. 40–41.
- L. még: Moore, C. A.: The Book of Esther. (AB), Garden City (1971): Doubleday, XVI: „*No other book of the Old Testament received such mixed reviews by good, God-fearing men as the book of Esther.*” Idézi: Karasszon István (2004): *Eszter könyvének kompozíciója és teológiája*. In: Az Ószövetség varázsa. Budapest. 65. (A továbbiakban: Karasszon 2004.)
- ³ Vö.: Karasszon, 2004. 54.
- ⁴ „*I am so hostile to this book [2 Maccabees] and Esther that I could wish that they did not exist at all, for they judaize too greatly and have much pagan impropriety.*” In: Martin Luther: *Table Talk*, Weimar Ausgabe 22, p. 2080. Idézi: Bush, i.m. 39.

- ⁵ In: O. Eissfeldt (1965): *The Old Testament: An Introduction*. (Trans. P. Ackroyd; New York: Harper and Row) 511–12. Idézi: Bush, i.m. 40.
- ⁶ Vö.: Bush, i.m. 40.
- ⁷ L.: Karasszon, 2004. 65.
- ⁸ L.: Karasszon, 2004. 65.
- ⁹ In: Edelstein Bertalan: *Az Eszter Midrások*. Budapest, 1900. 4. (A továbbiakban: Edelstein, i.m.)
- ¹⁰ In: Edelstein, i.m. 4.
- ¹¹ Kenessey Béla (1894): *A Biblia női alakjai*. Budapest., (A továbbiakban: Kenessey, 1894.)
- ¹² Vö.: Kenessey, 1894. 6.
- ¹³ In: Kenessey, 1894. 7.
- ¹⁴ In: Kenessey, 1905. 5.
- ¹⁵ Vö.: Kenessey, 1894. 121.
- ¹⁶ Vö.: Kenessey, 1894. 123.
- ¹⁷ Vö.: Kenessey, 1894. 127.
- ¹⁸ Vö.: Kenessey, 1894. 5.
- ¹⁹ *A Biblia női alakjai* c. mű megjelenése után Kenessey, újabb munkába fog a nők nevelése terén: 1905-ben jelenik meg az egyetemes keresztény világ vallásos asszonyainak életrajzait tartalmazó *Női jellemképek* című alkotás, amelyet tervei szerint a kegyes protestáns hölgyekről szóló kiadvány követne. (L.: Kenessey, Béla (1905): *Női jellemképek*. Budapest, 5. A továbbiakban: Kenessey, 1905.) 1905-ös munkájában így ír a példázatok és jellemképek nevelő hatásáról: „Nagy és nemes példák, kiváló jellemek a nevelésnek nemcsak a legalkalmasabb, de egyszerűs mind a leghatásosabb eszközei is. Bennük egy magasabb vallási- erkölcsi élet és erő a maga közvetlenségében, élő egyéniségében jelenik meg előttünk s tesz reánk felemelő és maradandó benyomást.” (In.: Kenessey, 1905. 5.)
- ²⁰ Vö.: Rózsa Huba (1986): *Az Ószövetség keletkezése*. Budapest, Szent István Társulat. (A továbbiakban: Rózsa Huba, i.m.)
- ²¹ L.: Rózsa Huba, i.m.
- ²² Assmann, Aleida (1994): Az innováció feltételei a kultúrában. In: *Orpheus*, 2–3. sz. 186.
- ²³ Vö.: Gyáni Gábor (2000): Miről szól a történelem? Posztmodern kihívás a történetírásban. In: *Uő.: Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Bp., 16.
- ²⁴ L. a nyolcadik, nyolcadik és tizenkettedik szöveget.
- ²⁵ L. a táblázatot.

A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK A TANTERVEKBEN

GÉCZINÉ LASKAI JUDIT

Ethnography content in curricula – Nowadays people have rather ambiguous relation with tradition and conventions: traditions are vanishing and being cherished at the same time. The author examines how and with what content ethnography, the fundamental factor to establish identity of every nation, is represented in public curricula (cultural areas, subjects) in the 19th century and in the first half of the 20th century.

There is a rich list of relevant sources available at the end of the paper.

„Nagy a ma élő és alkotó értelmiség felelőssége, mert korszak- és kultúraváltás idején élünk. Olyan korban, amikor veszélyeztetett az emberiség jövője és kultúrája, amikor a hagyományok őrzése és átélése az új évezred kultúrájába a Föld és Európa nemzetek létezésére, identitására szempontjából meghatározó jelentőségű.”¹

Napjainkban az emberek hagyományhoz való viszonya ellentmondásos, a hagyományörzés és a hagyományoktól való elszakadás egyaránt jellemző. A néphagyomány köznevelésbeli szerepvállalása mindig is aktuális kérdésként merült fel, az elhivatott pedagógus tudatos feladata volt a hiánypótlás.²

Gyakorló pedagógusként érdekes kérdés számomra, hogy a néphagyományok hogyan juthatnának el hatékonyabban a gyerekekhez; „Avagy közvetíthető-e egyáltalán iskolában, iskolai metódusokkal a műveltségnek az az öröksége, amelynek alaptermészete, hogy nem iskolaszerű átadási metódusokkal, hanem a belenevelődéssel hagyományozódik, megannyi olyan tudás és képesség, mely az iskola mai formájától idegen? (Miközben tudván tudni, létkérdés, hogy ezek a tudások, képességek az iskolában közvetíttessenek, hiszen családi, kortárs csoporti, lakóközösségi kultúrából lényegében kivesztek.”³

Kutatásom témája a **Hagyományörző ismereteket tartalmazó tankönyvek elemzése az általános iskola 5-8. évfolyamán**. Azért választottam ezt, mert érdekes kérdés számomra, hogy az aktuálisan használt tankönyvek tartalmukkal és esztétikájukkal az irodalom, a zene, a tánc, a dráma, a vizuális művészetek egymásba fonódásával mennyire járulnak hozzá az értékörzéshez, érték közvetítéshez, aktív alkotáshoz és befogadáshoz.

Az 1995-ben elfogadott – majd többször átdolgozott NAT-beli kulcskompetenciák és művészetek műveltségi terület megfogalmazzák:

Hon- és népméret; „...a tanulók ismerjék népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit. ...gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való

azonosuláshoz vezetnek. Ismerjék meg a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit.

Fontos feladat a harmonikus kapcsolat elősegítése a természeti és a társadalmi környezettel, a nemzettudat megalapozása, a nemzeti önismeret, a hazaszeretet elmélyítése és ettől elválaszthatatlan módon a hazánkban és szomszédságunkban élő más népek, népcsoportok értékeinek, történelmének, hagyományainak megbecsülése.

...a szűkebb és tágabb környezet történelmi, kulturális és vallási emlékeinek, hagyományainak feltárására, ápolására, az ezekért végzett egyéni és közösségi tevékenységre ösztönzi.”

Európai azonosságtudat-egyetemes kultúra

„Európa a magyarság tágabb hazája... A tanulók ismerjék meg az egyetemes emberi civilizáció legjellemzőbb, legnagyobb hatású eredményeit. Váljanak nyitottá és megértővé a különböző szokások, életmódok, kultúrák, vallások, a más-ság iránt...”⁴

A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK ELŐFORDULÁSA A TANTERVEKBEN

A néprajzi ismerettartalmak jelenlétét az állami tantervek három nagy korszakának⁵ tükrében kívánom bemutatni. Az adott tantervi szakaszok áttekintése során azok szellemiségét, az állami vezetés elvárásait és a nevelési célok változását tekintettem a legfontosabb szempontoknak. A tantervekben, a tananyagban, ill. a tantárgyakban megjelenő a tantervek hatékonyságát befolyásoló oktatáspolitikai célok megértéséhez a történelmi, társadalmi és kulturális háttérrel jelzesszerűen említem meg. A korszakok⁶ jellemzését elsősorban az eredeti dokumentumok tartalmának és forrásainak elemzésére alapozom.

Az *első korszak* az 1868-as közoktatási törvény alapján az 1869-ben megjelent állami tantervekkel kezdődik, amelyek a népiskolák, tanítóképzők és a polgári iskolák számára határozták meg a tananyagot. Tíz évvel később, 1879-ben jelentek meg a gimnáziumok számára készült tantervek és utasítások, amelyekben a nemzeti műveltséget, a történetiséget, a fejlődést és a tananyag koncentrációját tartalmazó nézetek érvényesültek Kármán Mór közreműködésének köszönhetően.⁷

A korszak meghatározó dokumentuma az elemei népiskolák számára az 1905-ös tanterv és utasítás volt. Ennek alapján alakították saját tantervüket a katolikus, a protestáns, a nem magyar anyanyelvű, és a különböző más népiskolák.⁸

A polgári iskolák első tantervi reformjára 1918-ban került sor. A két világháború közötti állami tantervek általában nemzeti, vallásos, konzervatív és humanista eszmei alapokon álltak, a nevelőoktatás ideológiai, tartalmi, művelődési egységesítését kívánták elősegíteni.⁹ Az 1927-es polgári iskolák tanterve korszerű középfokú és gyakorlatias műveltséget képviselt. A szakképzés tantervei az 1938-as törvény alapján kapcsolódtak a közoktatás tanterveivel.

Az 1940-es törvényben jóváhagyott, és az előző évtizedben elterjedt nyolcosztályos népiskola 1941-ben megjelent tanterve volt az első korszak utolsó jelentős dokumentuma.

Az 1945 utáni demokratikus kibontakozás idején, 1946-ban adták ki az általános iskola első tantervét. Ez a tanulók alapvető nemzeti és egységes műveltségét, a polgári demokrácia és a humanizmus értékeit állította a középpontba. Fontos eleme volt a választható tantárgyak megjelenése, amelyek az óraszám tíz százalékát tették ki. Az úgynevezett „fordulat éve” (1948/49) után a tantervet hatályon kívül helyezték.

A *második korszak* a pártállam uralma idejére tehető. Az ebben az időszakban megjelent tantervek a kommunista ideológiát, a szocialista, materialista, ateista nevelést képviselték. Végrehajtásuk az előírt tankönyvekkel együtt minden iskola részére kötelező volt. A szocializmus mintegy négy évtizede alatt többször is szükség volt átfogó központi tantervi reformra, amelyek során a tantervek egyes tananyagok, ill. tanterveméleti megalapozottság terén ugyan mutattak fejlődést, de a rendszerváltozásig érvényesítették a pártállam ideológiáját, céljait.¹⁰ A jelentősebb tantervi változások között szerepelt a tantervi követelményrendszer megjelenése (1956-1958), a „tudományos (materialista) világnézetre és a társadalmi gyakorlatra előkészítés” elveire épülő cél- és feladatrendszer (1963-1965), a törzs- és kiegészítő tananyag, az „optimum” és „minimum” követelmények megkülönböztetése, visszatérés a fakultatív tantárgyakhoz (1978).

A korszak utolsó, átfogó, valamennyi közoktatási intézménytípusra egységesen érvényes tantervi reformját az 1978-tól bevezetett nevelési és oktatási tervek valósították meg.

A *harmadik korszak* a rendszerváltozás utáni időszakot öleli fel. Az 1993-as közoktatási törvény és 1995-ös módosítása alapján 1995-ben került elfogadásra a Nemzeti alaptanterv (NAT), amely a demokrácia szellemében, a helyi, iskolai autonómia erősödésére alapozva, az 1978-as tantervi dokumentumok tapasztalatait figyelembe véve készült el. A nemzetközi tantervi változásokat nyomon követve újították meg a tantervet. A Nemzeti alaptanterv a kötelező oktatás időtartamára a kétpólusú tartalmi szabályozást érvényesíti, amely az alapkövetelményeket keret jellegűen meghatározó központi és az iskolai döntések útján történő helyi rendelkezésekből áll. Elterjesztésének része a folyamatos felülvizsgálat és korrekció. A 2007-ben törvényi erőre lépett felülbírált tanterv a korábbi filozófiai, tudományos szelekciós elv helyett már a pedagógiai és pszichológiai, illetve helyi igényeket is figyelembe veszi. A gazdasági élet és a 21. század eleji műveltségkép is szervező elvként szerepel.

A NAT kiemelt fejlesztési feladatai az énkép, önismeret, hon- és népismeret, európai azonosságtudat és egyetemes kultúra, aktív állampolgárságra és demokráciára való nevelés, gazdasági nevelés, környezettudatos nevelés, tanulás tanítása, teljes lelki egészség, felkészülés a felnőtt lét szerepeire.

A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK ELŐFORDULÁSA AZ EÖTVÖS-FÉLE NÉPISKOLAI TÖRVÉNYTŐL 1948-IG

Az 1868. évi népoktatási törvénnyel megalapozott eötvösi reformprogram az előző évtizedek hazai oktatásfejlesztési és -szabályozási kísérleteinek szerves folytatásaként, a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak, a gyorsuló ütemű nemzeti és polgári fejlődésének lényeges alkotóelemét jelentette.

Az 1869-es törvény szabályozta a népoktatás szervezetét, tanulmányi anyagát és rendjét, egyben megalapozta a világi oktatást a felekezetektől független községi iskolahálózat kialakításával. A törvényben megfogalmazott tanszabadság biztosította a magántanulás és a különféle nyilvános intézetek közötti választás lehetőségét, valamint a községekre, az államra és az egyes állampolgárokra egyaránt kiterjedő szabad iskolaszervezést. Az egyéni szabadságjogok érvényesülését tette lehetővé az országban élő nemzetiségek iskolai nyelvhasználatának, az anyanyelvű népoktatásnak a törvénybe foglalásával.¹¹ Eötvös nemzetiségi kérdésekben tanúsított türelmét és toleranciáját jelzi, hogy a törvénye kimondta, minden gyermeket anyanyelvén tanítsanak a népiskolában.

Az Eötvös-féle 1868. évi népiskolai törvény 38. tc. alapján 1869-ben kiadott, 1878-ban kisebb módosításokkal újra megjelenő népiskolai tanterv¹² a kerettantervek szűkebb típusába, az úgynevezett syllabus¹³ típusú tantervek sorába tartozott. Nem határozta meg pontosan az iskola célját, a tárgyak tanításának funkciójára is csupán röviden utalt. Az anyagrészek a fokozatosság és a táguló ismeretanyag elve szerint épültek egymásra, amelyeket hét nagy tantárgycsoport között osztott fel: Hit és erkölcstan, Anyanyelv (beszéd- és értelemgyakorlatok, írás és olvasás, anyanyelvtan), Mennyiségtan (számтан, mértan), Történettani tárgyak (földrajz, történet, polgári jogok és kötelességek ismerete), Természettudományi tárgyak (természettan, természettan, gazdasági és kertészeti gyakorlatok), Testgyakorlás, Művészeti tárgyak (éneklés, rajzolás).¹⁴

A felsorolt dokumentumban *helyismereti elemeket* a beszéd- és értelemgyakorlat, az írás és olvasás, az anyanyelvtan, a mértan, a földrajz, a természettan és a rajz tartalmaztak.

Az 1-2. évfolyam *Beszéd- és értelemgyakorlat* tartalmát tekintve a mai környezetismeret tárgy elődje volt. A tanterv olyan témákat jelölt meg, amelyek a környezet megismerését szolgálták (közvetlen személyes környezettől kiindulva a szomszéd települések megismerése felé).

Az 1. évfolyamos tananyag a *családdal és a szülői házzal*, valamint az *iskolával* és annak *környezetével* foglalkozott. A második osztály anyaga a *helység határának, környékének, lakosságának megismerését* ölelte fel.¹⁵

Az ún. *lokális ismeretek* a fogalmazás témáiként is megjelentek 2. és 3. osztályban az anyanyelvi ismeretekhez tartozó *Írás és olvasás* tantervben. Az *Any-*

nyelvtanban pedig a gyakorlatok, példamondatok tárgyaiként alkalmazhatták ugyanezeket a *helyi tartalmakat*.¹⁶

A 3. évben kezdődtek a *Gazdasági és kertészeti gyakorlatok*, amelynek keretében megfogalmazott követelményként szerepelt az iskolai *gyakorlókerthben végzett munka*, amelyet márciustól augusztusig kellett heti két napon teljesíteni. Előírás volt a *községi gazdaságok megismerése, a „helyben jellemző gazdasági irányok és ismérvek gyakorlati alapú elsajátítása”* is.¹⁷ A *helyi vonatkozások* kiemelése folytatódott és bővült újabb szempontokkal az önálló tantárggyá váló *Földrajz* ismeretanyagában, ahol a tanterv a *lakóhely és legközelebbi környéke földrajzát* tárgyalta. A következő teendőket határozta meg: a helyrajzi tájékozódás ismétlése alatt a tanító rajzolja le az iskolát, udvarát, a helységet és környékét, majd térjen ki a domborzati viszonyokra. A közvetlen környezetétől eltávolodva nézze meg a *szomszédos városokat, azok lakóit és kultúráját, illetve az állat- és növényvilágot*. Ismerje meg a *Magyar Birodalmat és szomszédait* a jó tájékozódás érdekében, ill. *Európa további részét is*. Majd Európát követően kiterjed a tanulás *a földre és megismeri a tanuló az összes kontinenst*.¹⁸

A 4. osztályban *Természetrajzzal, társadalomrajzzal* bővült a földrajz oktatása, ami kiterjedt a *más nemzetiségű népek* megismerésére. Az 5. osztályos természetrajz ezekre az előzményekre támaszkodva kiemelten kezelte *„télien a népet közelről érdeklő állatok, tavasszal és nyáron a népet közelről érdeklő növények,”* megismertetését.¹⁹ A 6. évfolyamban pedig a *lakóhely és környéke talajával, ásványaital* ismerkedtek meg a tanulók.²⁰

6. osztályban a *Mértan* feladataként jelent meg egy-egy egyszerű, *helyben található épület tervének elkészítése, a hozzávaló anyagok megismerése és a szükséges mennyiségek kiszámítása*.²¹ A *Rajzolás* tantárgy tananyagában a témák között találunk olyan helyi vonatkozású témákat, amelyek közül az egyik a mértani előírások között is szerepelt. *„Rajzoltat a tanító egyenes és görbe vonalakkól álló alakzatokat, növényeket, állatokat, egyszerű szerszámokat. [...] Készített a népelet körében szokásos épületterveket, s ezeket rajzban tisztán előadja.”*²²

Az 1869-es tanterv előzőekben kiemelt *helyi ismeretekre* vonatkozó előírásai nem túl gyakoriak. A helytörténeti ismeretek oktatására talán leghivatottabb *Történet tantárgy* tananyagában például egyáltalán nem is szerepel a lokális ismeretek tanítása! Az 1869-ben megjelent Környei János népiskolai módszertani kézikönyve²³ – amely tanácsokat ad a helyismeret tananyagba történő beépítésére – sem utal a történelem és a helyismereti oktatás kapcsolatára. Inkább a földrajz és a természetrajz tantárgyakat részesíti előnyben és a gyakorlat valamint a szemléletesség érdekében újszerű módszereket ajánl (pl. hosszabb távolságra szervezett 1-2 napos tanulmányi kirándulás): *„Helyén látom itt megemlíteni azt, amit némely újabb paedagógok nagyon sürgetnek, hogy tudniillik a népiskola tanulói egyszer-másszor utazásokat is tegyenek városokba, falvakba vagy más nevezetesebb helyekre, melyek alkalmas szemléleti tárgyakat nyújtanak nekik.”*²⁴

A kézikönyvben önálló fejezet szól az *Énekoktatásról*, utalva a néphagyományokra alapozott népiskolai énekkönyv használatára. Kiemelte a *népdal tanításának* egész életre kiható nevelő hatását. Szerinte a népiskolában népdalokat és egyházi énekeket kell tanítani, hisz' a népdalokban „*bámulatos bensőség és hatalmas erő rejlik; egyszerűek és kedvesek, szívindítók és nemesek, s a nép legnemesebb erőnyeit s legjobb érzéseit személyesítik. E népdalokban népünk öröme és bánata, szeretete és gyűlölete, vágya és reménye, büszkesége és szomorúsága van kifejezve. Ezekben szellemi élete tükröződik vissza; s népköltészetünk gazdag, mint kevés más nemzeté. [...] E népdaloknak nem csak akkor kell hatást gyakorolniuk a gyermekekre, mikor azokat betanulják, hanem legyenek azok egyszersmind az iskola hagyománya az élet számára.*”²⁵

1879-ben jelent meg a középiskolák²⁶ számára készült tanterv, amely a gimnáziumok klasszikus műveltségének átalakítását vállalta. Kármán Mór²⁷ tantervének központjában a „nemzeti műveltségcsomó” állt.²⁸

Az 1868-as oktatási törvény célja az alapvető ismeretek elsajátíttatása volt, amely elsősorban a társadalmi és természettudományi ismeretekben testesült meg. A századfordulóra már kevésnek bizonyult a valláserkölcsei és politikai normákat közvetítő tananyag, amely a termelőmunkában való elhelyezkedéshez kívánt ismereteket nyújtani. A népiskolai tanterv első komolyabb módosítására 1905-ben került sor Berzeviczy Albert minisztersége (1903-1905) idején. Az Eötvös-féle tanterv szakmai megalapozottságát és kvalitásait jelzi, hogy lényegében arra épült rá az új törvény.

A századfordulóra megerősödő polgári értékek következtében magyarosító törekvése, a *nemzeti szempont*²⁹ erősödése jelent meg az oktatáspolitikában. A tanterv szellemiségét a munkáltatás, cselekedtetés, aktivizálás jellemezte.³⁰

A reáltárgyak kihangsúlyozása, a követelmények praktikusabbá tétele ill. a tanártól és a tanulóktól is alapos tárgyismeretet megkövetelése jellemezte a tervet. Kisebb mértékben változtatott a tantárgycsoportok rendszerében. Az anyanyelvi oktatás törvényi háttérének megszűntével Magyar nyelvre módosult a korábbi anyanyelv tantárgy neve, a beszéd- és értelemgyakorlatok pedig a továbbiakban önálló egységként jelentek meg. A természettudomány területén a gazdasági és háztartási gyakorlatok tantárgy helyére a gazdasági és kertészeti gyakorlatok kerültek. A gyakorlati tárgyak új csoportjaként megjelent a kézimunka és a kézügyesség, a női kézimunka tantárgyak keretein belül.

Fontos strukturális különbség, hogy az 1905-ös tanterv továbbra is kerettantervi szerkezetű maradt, de jóval részletesebben tartalmazta a tantárgyakbeli részletes tananyagot, és utasításokat, ill. minden tantárgy tanítási célját is rögzítette.³¹

Az Utasítás c. fejezet általános részében a *magyar nemzeti népiskola* ún. vezéreszméit rögzítették, melynek kiemelt célja „*a valláserkölc és a hazafias érzület ápolása.*”³²

2. évfolyamon a *lakóhely-ismeret* kialakítandó *Beszéd- és értelemgyakorlat*,

a következő osztályban a *Földrajz* tantárgy feladata lett a tanulmányi kirándulások hangsúlyozása és módszertani elemeinek kiemelése.³³

A budapesti gyerekek már ekkor is speciális helyzetben voltak, hiszen a természetrajzban előírt helyi *állat- és növényvilág* tanulmányozása, vagy a *gazdasági és kertészeti ismeretek* gyakorlati kipróbálása nagyobb nehézségekbe ütközött, mint vidéken. A városokban különösen fontos szerepet kaptak a *séták és kirándulások*, hiszen ezek a testi és erkölcsi nevelés mellett, jó lehetőséget kínáltak földrajzi, természetrajzi és *néprajzi ismeretek* szerzésére is. Az ilyen alkalmak megszervezéséhez nyújtott segítséget a kirándulás-módszertani könyvecske, praktikus tanácsaival (pl. készítsenek éves kirándulási, ill. sétatervet, előzetesen járják be a kiválasztott útvonalat és látnivalókat, készüljenek föl és készítsék föl tanulóikat is előzetesen, elméletben, szerezzék be és vigyék magukkal az aktuálisan szükséges eszközöket és felszereléseket, mindig az iskolából induljanak, és oda érkezzenek, a tanulók készítsenek vázlatrajzot, utólag, az órán beszéljék meg a tapasztaltakat, a tanító vezessen naplót a kirándulásokról).³⁴

A *Történet* tantárgyban továbbra sem kapott külön szerepet a helyismeret, de az utasítás már célzott arra, hogy *régi tárgyakból, vagy azok másolataiból gyűjtemények* létrehozhatók, ill. hogy a *helyi történelmi emlékek és mondák* felhasználhatók a történelmet szemléltető tanításában, a történelmi érdeklődés felkeltése és ápolása érdekében.³⁵

Jóval részletesebben tartalmazták a *népéletből* vett példákat a *Művészeti* tárgyak.

Az *Éneklés* órák tananyagában helyet kaptak a *mondókák, játékdalok és gyermekdalok*.³⁶ A *Rajzolás* tantárgy tanterve a környezetben található *használati tárgyak* ábrázolásával (rajzolás és festés) a néprajzi ismeretek bővítését szolgálta. 5. osztályban ajánlott témák *a ház, torony, bútorfélék, kereszt, tégl- és gerendakötések, kapuzat, kerítés, szerszámok, különféle edényalakok*. 6. osztályban az ajánlott feladatok között szerepeltek a *díszítési kombinációk edényfélékre, ládákra, szekrényre, ágyra, székre, kapura, házorumra, ablakrámára, ökörjáromra, rubázatra*. A leányiskolákban *hímzési mintákat* rajzoltak és festettek alsó és felső ruhafélékre, ingre, ingvállra, kötényre.³⁷

Az 1905-ös tanterv megjelenése után számos helyi tanterv született, ill. a népisiskolákban megjelentek olyan *honismereti-belytörténelmi olvasókönyvek* (szerzői az adott helyen oktató tanárok-tanítók) ³⁸, amelyek leginkább a *Földrajz* oktatásához kapcsolódtak.

Az első világháború és az azt követő forradalmi idők után bekövetkező események a művelődéspolitikában is változást hoztak. Az 1919-es miniszteri rendelet³⁹ – többek között – a „nemzetnevelés szempontjának a népoktatásban való érvényességéről” is szólt.⁴⁰ Eközben az egészen más, a nemzeti egységet megteremteni hivatott kultúrpolitika is körvonalazódni látszott.⁴¹ A két irányzat közötti legfőbb különbség az volt, hogy a Kornis Gyula-féle nemzeti szellemiségből hiányzott az Imre Sándor-féle demokratikus szellem.

A tanügyi helyzetet erősen befolyásolta az 1920-as trianoni békeszerződés területi vesztesége. A nemzeti érzés ápolását hangsúlyozó klebelsbergi kultúrpolitika határozta meg az irányt.

Klebelsberg Kuno (1922-1931) – aki igyekezett úrrá lenni a súlyos nehézségeken –, az iskolaszervezetben a népoktatás fejlesztésére és az új népiskolai tanterv megjelenésére fordította a legnagyobb figyelmet. Az 1905-ös tanügyi dokumentumot felváltó új elemi népiskolai tanterv 1925. szeptember 1-jén lépett életbe. Elsősorban a nevelési célok meghatározása különbözött a korábbi tantervekhez képest: „*A népiskola célja a hazának vallásos, erkölcsös, értelmes és öntudatosan hazafias polgárokat nevelni, kik az általános műveltség alapelemeit bírják és képesek arra, hogy ismereteiket a gyakorlati életben értékesítsék.*”⁴²

A klebelsbergi kultúrpolitika „keresztény-nemzeti gondolat” szellemében a hangsúly a nemzeti nevelésre, a valláserkölcsei neveléshez társuló jellemnevelésre és a nemzeti érdekeknek alárendelt közösségi nevelésre helyeződött. A természettudományos és a gyakorlati ismeretek rovására az ún. nemzetismereti tárgyak kerültek előtérbe.⁴³ A tanterv kiemelte a tudás, a munka fontosságát és megbecsülését az értelmi, esztétikai, fizikai nevelés terén és a tantárgyak célkitűzéseiben. Új alapokra helyeződött a tanári tevékenység is: a gyermekben az egész ember művelését tűzte ki célul, amely megkívánta az oktató és nevelő munka összehangolását. Fontos előírás volt, hogy a tanítást cselekvéssel kell összekapcsolni. A népiskolák tanulói várhatóan nagy számban földművesként folytatták az iskola utáni életüket, tehát az előírások alapján a gyerekeket *mezőgazdasági tevékenységre* kellett képezni. A tanterv arra is felhívta a figyelmet, hogy ha a gyerekben más hajlamok jelentkeznek, akkor annak nem szabad gátat szabni:⁴⁴ „*Minden egyénnek a maga sajátos képességét kell a közösség érdekében kifejlesztenie, s elsősorban nem univerzalitásra törekednie, amint ezt a régebbi általános humanista eszmény követeli.*”⁴⁵

A tantárgyakban előforduló helyismereti, népismereti tartalmak a már korábbi tantervekben is rögzített feladatcsoportok között jelentek meg. A *Magyar nyelv* tanítási céljai között szerepet kapott a „*családi élet és az iskolai élet áthidalása, a nemzet szellemi életébe való bekapcsolása; az otthon, a szülőföld, a nép és a hazza megszerettetése, a vallásos és erkölcsi alapon nyugvó nemzeti műveltség elemeinek biztosítása.*”⁴⁶

Már az 1. osztályos *Beszéd- és értelemgyakorlatok* tartalmazta a *család, az otthon és az iskola* fogalmait, részletesen tárgyalva a *településeket, a berendezési tárgyakat, a lakókat, városi környezetre* vonatkozóan is (pl. házúr, házmester, szomszédok). 2. osztályban a *település keletkezésének és múltjának, a lakosok eredetének* megismerését írta elő a tanterv, a *templom építési idejére és körülményeire, a fellelhető emléktáblákra, a legrégebbi házakra, családokra, régi sírkövekre, egyéb történelmi eseményekre* irányítva rá a figyelmet a (árvizek, tűzvészek, járványok, háborúk). A község belső és külső területének módszeres megismerésében a környezetismereti, leíró megközelítés mellett már *történelmi-helytörténeti*

szemlélet is megjelent. A tantárgyi leírás egyik fontos, megfogalmazott célja volt az *iskola történetének megismerése*, a történelmi érzék felkeltése, a *községhez való ragaszkodás* kialakítása a gyermekekben. A község életrendjével, igazgatásával való ismerkedés keretében a séták és kirándulások alkalmával *műhelyeket, a batárt, a temetőt és történelmi emlékhelyeket* kerestek föl.⁴⁷

3. osztályban a környező vidék talajának, a növény- és állatvilágának, a *környékbeli nép eredetének, letelepedésének, a legrégebbi községek történelmi emlékeinek* megismerése került sor (pl. *a település típusai, népművészete, „helyi talányok, időjárás szabályok, szőlásmódok, tréfák, gyermekdalok, vezeték-, kereszt-, csúf- és helynevek, feliratok, címtáblák, babonák, népies színjátékok (betlehemes, karácsony, vízkereszt)*).⁴⁸

Megjelentek a környékhez köthető fontos *történelmi események, jeles személyek, a környező nép foglalkozásai, nyelvezete, vallása, a közlekedés és hírközlés lehetőségei, a helyi kereskedelem*, de a környék közigazgatási beosztása, a *nép életmódja* és erkölce is. Kiegészítő tevékenységként jelent meg a tantervben pl. *a környék térképének* megrajzolása, ajánlás a *kirándulásokra* a szűkebb és tágabb környezetében. A beszéd- és értelemgyakorlatok ismeretanyagában 4. évfolyamon megjelent a *magyar történelem áttekintése*.⁴⁹

Az 1-3. osztályos *beszéd- és értelemgyakorlatának* színes *helyismereti tematikája* számos formában visszaköszönt az olvasás, a fogalmazás, a számolás és mérés feladatai között.

A *Földrajz* 4. osztálytól önálló tantárggyá vált. Célkitűzései megegyeztek a tanterv általános céljaival: „*A szülőföld és a baza részletesebb s ezzel kapcsolatban más országoknak, földrészeknek s a Földnek, mint égitestnek általánosabb megismerése, a szülőföld- és hazaszeretet, továbbá a nemzeti önértzet felébresztése és ápolása.*”⁵⁰ A 6. évben a *szülőföld megismerésével és a hazaszeretetre neveléssel külön fejezet* foglalkozott a „*Csonka-Magyarország*” és az „*elszakított ország-részek*” *vidékei* témákban.⁵¹

Az 5. évfolyamon lépett be a *Magyar nemzet történelme* c. tantárgy, bővebb teret biztosítva a megelőző tantervekhez képest a *nemzeti, honismereti tartalmak közvetítésére*: „... *a múlt iránti kegyeletre s tanulságainak megértésére, nemzeti önértzetre és hazaszeretetre való nevelés; a nemzet életerejében való bizalom és az isteni gondviselésbe vetett hit megerősítése.*”⁵²

A „*népművészeti alkotások megbecsülésére* való nevelés” a *rajzórák* feladata volt, melyet a gyakorlatban „egyszerűbb magyar díszítményi elemek másolása” jelentette.⁵³ Az *Ének* tananyagban a *népi és népies dalok*, a maradandó értékű, *magyar dalok és énekek* szerepeltek, melyek alkalmasak a *bazafias érzület* és társas szellem erősítésére. A *betlehemes énekek, szüreti- és pásztordalok szövege* a *beszédgyakorlatok* anyagához is kapcsolódtak, így ezek is a megtanulandó énekek között szerepeltek.⁵⁴

A *Kézimunka* tantárgy feladatai között az *árokparton, mezőn megtalálható*

anyagokból készíthető játékok (*pitypanglánc, virágkoszorú, kukoricaszár begedű, vagy állatfigura*) szerepeltek az 1. és 2. osztályban. 3. osztálytól a lányok *varrni, kötni és borgolni, bímézni* tanultak, a fiúk pedig számos *természetes anyaggal és számos technikával* ismerkedtek meg. Az egyszerűbb *játek tárgyak* készítésétől jutottak el a komolyabb tudást igénylő *használati és dísz tárgyak* megalkotásáig (*bodzapuska, fűzfásíp, bűgató, kantár, faszeg, ültetőfa, szerszámnyél, ostor, sulyok, guzsaly, fakanál, fejfőszék, csuhé-lábtörlő, zsúp-kévekötel, szalmaaratási koszorú*). *Magyaros ornamentikával* díszített agyag plaketteket is mintáztak.⁵⁵

Az 1940. évi XX. törvény kimondta a nyolcosztályos népiskola létrehozását, az új iskolatípusnak megfelelő tanterv – elődjéhez képest kevés változtatással – 1941-ben jelent meg.⁵⁶ A tankötelezettséget hat éves kortól kilenc éven át jelölte meg, és nyolc évre osztotta el a tananyagot. A tanterv tartalmában újdonság volt, hogy egy új gyakorlati jellegű tantárgy jelent meg. *Természeti, gazdasági és egészségi ismeretek* néven. Ebben az életmódbeli különbségeknek megfelelően már határozottan elkülönült a *falusi és városi tanterv*.⁵⁷

Általános útmutatója tartalmazta a *bazafias nevelés* céljait, melyben a *helyismeret, helytörténet és a nevelés* kapcsolatát így fejt ki: „*Közelebb hozhatjuk a magyar föld történetét a tanuló érdeklődési köréhez, ha felhívjuk a figyelmét a helyi vonatkozásokra. Alig van a magyar földnek olyan része, ahol ezer év alatt valamely történelmi esemény le nem zajlott volna. [...] Különösen áldásos az ilyen tanítás ott, ahol történelmi emlékekben gazdag földön állunk. Az épületek, kövek maguktól beszélnek, csak a tanulók szívét kell megnyitnunk befogadásukra.*”⁵⁸

Az érzelmi kötődés mellett a *helyi vonatkozásoknak* az ismeretek rögzítésében játszott szerepét is hangsúlyozza; „*Ha a tanulóban kifejlesztjük lakóhelyének szeretetét, falujának vagy városának megbecsülését, az ott található irodalmi és művészeti emlékek, valamint népi szokások értékelését, akkor közelebb hoztuk lelkéhez a magyar földet is. [...] A táj viszonyainak kibasználása nevelési szempontból nagyon üdvös, mert az érdeklődésünkbe vágó helyzetek és események jobban lekötnék és elevenebben hatnak, mint a távolabb esők.*”⁵⁹

A *Beszéd- és értelemgyakorlatok* ismét a magyar nyelv tantárgyi csoportba került. A tanítás során a *helyi viszonyokat és aktualitásokat* kellett figyelembe venni a tananyag sorrendjének felállításánál; „*A tanmenet egyes tételeinek egymásutánját nem a tantervi anyag felsorolási rendje, hanem a helyi körülmények, az évszakok változása, a természeti iszonyok és az emberek helyi foglalkozása szabják meg.*”⁶⁰

A *Beszéd- és értelemgyakorlatokban* az első négy évfolyamon konkrét *néprajzi ismereteket* találunk, amely táguló körben mutatja be a környezetet, az *emberek tevékenységével a hagyományos paraszti életmód* tárul fel, a városi gyerekek számára elképzelhető formában.

1. osztályban a tantárgy egyik szempontja az *otthon* vizsgálata: „*E címen a tanterv a szülői házzal, beosztásával, berendezéseivel, állataival, növényeivel, a család-*

dal és ennek életével *kapcsolatos anyagot sorolja fel. [...] Az érzelmi szálak a ház népétől tovább vezetnek a rokoni körbe. Ezért kívánatos, hogy a tanító ismerje a gyermekek rokonsági viszonyát. [...] Mászor is, de különösen a családi érzés mélyítésekor nagy szolgálatot tesznek a mesék.*⁶¹ A mesékkal kapcsolatban a tanterv kívánalma, hogy a tananyaghoz kapcsolódjanak odailleszhető szövegek. A mesélés módját, és a mese feldolgozását is ajánlja: „*Ne iskolás modorban, hanem azzal a melegséggel meséljen a tanító, mellyel a szülő mesél otthon a gyermekének. Ha csak lehet, játsszassuk el a mesét, mely a cselekvéssel járó személyesítéssel közelebb visszük a gyermek lelkéhez.*”⁶²

Egy másik megközelítés az időt állította középpontba. E részben jelentek meg a *bazafias* és a vallásos nevelést, valamint a *családi érzés* elmélyítését, a *bétköznapokhoz, vásár- és ünnepnapokhoz (balottak napja, karácsony, a húsvét, a templom és az istentisztelet, a bazafias ünnepélyek)* kapcsolódó beszélgetések.⁶³

A 2. osztály tananyaga *a lakóhely, az iskola környéke, és élete; Az iskolai év kezdete, Élet a lakóhelyen, Élet a határban, A lakóhely egy-egy épületének múltja és Az idő.*⁶⁴ A beszélgetésekbe *a munka tárgyát érintő mondókákat, találós kérdéseket, tréfákat, verseket, dalokat* is beépítették. A *munkavégzés* megismerését és használatát azok *játékos elkészítése (vessző, cirok, gereblye, kártyapapír, kapa, pálcika-ásó, pálca-spárga-cserép, agyag-üllő, vesszőből kalapács, szekerce)*, ill. szemléltető vázlatos rajzolója is segítette.⁶⁵

A tanterv kitért a *bázépitésre, az emberek ruházatára, az étkezésre*, amelyekkel kapcsolatba hozhatók az *adott tevékenységgel foglalkozó iparosok, a fontosabb anyagok és szerszámok, eszközök is.* Az *Élet a határban* gondolkörben *a szőlő, a szántóföld termesztett növényei, azoknak határrészek szerinti elhelyezkedése, a legeltető állattartás, a földművelő emberek fontosabb munkái* kerültek be a tananyagba: „*Ha községünk határában olyan elnevezésű dűlő vagy határrész van, melyből a növények elterjedtségére vagy termesztésére lehet következtetni, erről is beszélgessünk (pl.: Kenderes, Galagonyás, Répaföldek). [...] Figyeltsük meg, hogy a tenyésztett állatok melyek és hol legelnek a határban, hogyan viseli gondjukat a pásztor? [...] Oly községekben, melynek lakosai túlnyomó részben földműveléssel foglalkoznak, a határnak időszerű életéről is beszélgessünk. Pl.: kukoricatörés, fosztás, szüret, tavaszi szántás, burgonyaültetés.*”⁶⁶ Külön figyelmet fordított a tanterv a *városi gyerekek* körében megvalósítható módszerekre. Számukra a megvásárolható *élelmiszerekből ill. iparcikkekből kiindulva* írta elő ezek útjának végigkövetését a termőhelyig.

Néprajzi, helytörténeti kutatásra ösztönöz a 4. gondolkör utasítása, amely a *lakóhely egy-egy épületének múltját* dolgozza fel: „*A Tanterv ezirányú anyagának feldolgozása csak akkor lehet eredményes, ha a tanító maga is kutat a lakóhely emlékei, múltja után. Erre vonatkozólag* templomokban, iskolákban a történeti emlékeken, emléktáblákon, sírköveken kívül a községházán, a lelkészi hivatalokban, a nép között élő hagyományokban, egyes családok történetében, a padlások

zeg-zúgaiban *találhat bőséges anyagot, melyekkel gyermekeinek történeti érzékét felébresztheti, a kegyelet és a községhez való ragaszkodás érzését felkeltheti.*⁶⁷ A 3. osztály témaköreit *a község és élete* valamint *a távolabbi szomszédok megismerése* alkotta, a tananyagban meghatározó szerep jutott a tanító kutatásainak, amelyek során fel kellett készülnie *a helyi ismeretek oktatására*: „*Ezért a megfigyelés és a beszélgetés anyagát minden tanítónak magának kell összegyűjteni és tanmenetében elrendezni. Hogy ezt megtehesse, meg kell ismerkednie községének földrajzi, természeti és gazdasági elhelyezkedésével és életével. Figyelje meg községében az építkezési módokat, a háztípusokat, a népnek a földrajzi és természeti adottságokhoz való alkalmazkodását, esetleg velük való küzdelmét. Kutassa fel a község népének eredetét, telepedési módját, és minden fontosabb történeti eseményt, mely a lakosság életére hatással volt. Gyűjtse össze a nép között élő játékokat, népdalokat, meséket, szólásmódokat, mondákat és a nép művészetére vonatkozó jellegzetes tárgyakat, stb. Helyesen teszi a tanító, ha ebbe a gyermekeket és a község népét is bevonja, mert a fölkellett érdeklődés a szülőföld tudatosabb megismerésére és bensőbb megszeretésére is vezet.*”⁶⁸

A tanterv a térképrajzolás és *a nevezetes helyek bejelölését* javasolja a tájékozódás és a földrajzi ismeretek elsajátításához. A gazdasági életre a községben *tenyésztett állatok* tartása és a földrajzi tényezők megismerését tartotta megfelelő módszernek. A foglalkozásairól szóló beszélgetésekben az *ösi foglalkozások* emlékeire hívta fel figyelmet (*gyűjtögetés, halászás, vadászás, agyagipar*). A *népélet* felkutatott *jellemzői* közül *a játékok, népdalok, mesék, mondák, szokások* megismertetését hangsúlyozta, *a népművészet jellegzetes darabjainak* vizsgálata során pedig *a szomszédos vidékektől elüti vonások* megfigyeltetését emelte ki.⁶⁹

A 4. osztályos tananyagot elsősorban a *történelmi szemlélet* hatotta át, a beszélgetések már az *egész nemzet életéről* szóltak. Az *olvasás és írás* tanulása során használt példamondatok kapcsolódtak a beszédgyakorlatokban megszerzett ismeretekhez. A *fogalmazás* feladatai között is megjelentek a *lokális vonatkozású témamegjelölések*: „*A lakóhely természeti, gazdasági, társadalmi és egyházi élete köréből sok élmény kínálkozik a fogalmazás tárgyául. Ilyenek lehetnek: az iskola, a szülői ház élete a különböző nap- és évszakokban, az iskolában megfigyelt állatok, növények, kísérletek, vásárlás a piacon, a kereskedőnél, a község társadalmi munkája, gondoskodása a biztonságról, rendről, egyházi, iskolai ünnepségek, stb.*”⁷⁰

A *számolás és mérés* tanítási módszerei között is megtalálható a tantárgyi koncentráció és a *helyi ismeretek* alkalmazása: „*A többi tantárggyal való koncentrációt a számolás és mérés egész tanításában alkalmazzuk, hogy a tanításunk állandóan szoros kapcsolatban maradjon a tárgyak körében tanultakkal, különösen a beszéd- és értelemgyakorlatokkal, földrajzzal, de a többi tantárggyal is.*”⁷¹

A *földrajz* tananyagában megfogalmazott alapelv szintén a *szülőföldismeret erősítését, a bazaszeretet megalapozását* célozta meg. A tanítás kiindulási alapja az is-

*kolát környező táj, mely bővül a szomszédos, ill. a távolabb fekvő vidékek megismerésével. Az emberi léttől való elvonatkoztathatatlanság kiemelt szempont a témák feldolgozásánál.*⁷²

Az „Érdekesség elve” alapján az alábbi tanácsokat fogalmazta meg a tanterv: „A gyermek érdeklődését és a megismerendő vidéket előtte érdekessé termény, ásvány, gyártmány, nyelvjárás, népszokás, népviselet, népművészeti tárgy, stb. bemutatása, mely szülőföldjén nincs, vagy ha van, ettől különbözik. Az érdekesség elvét a vidékhez kapcsolódó mondák, elmondásával, történelmi, természeti emlékek és szépségek szemléltetésével is követhetjük.”⁷³

1940-re megteremtődtek a tárgyi és személyi feltételek a nyolcosztályos népiskola bevezetésére. Az iskola céljait és tananyagát öt kötetben Hóman Bálint (1885-1951) miniszter nevét jegyző tanterv tartalmazta. A *népi mozgalmak*⁷⁴ fénykorában, a *falukutatás* legaktívabb időszakában megszülető tanterv megalapozhatta volna a néprajzi szemléletű oktatást. „A falukutatók nézeteiben megtalálható volt a parasztság baladó forradalmi, de a romantikusan idealizáló, sőt reakciós szemlélete is. A falukutatást mégis határozott politikai állásfoglalás, jelentős részét ellenzéki, társadalmi változásokat követelő szellem jellemezte.⁷⁵ Az erős politikai színezet, valamint a megfelelő módszertani felkészültség hiánya, a gyenge állami támogatás, majd a II. világháború kitörése miatt a falukutatóknak általában nem nyílt alkalmuk, hogy vizsgálataikat elmélyítsék, adatgyűjtésüket feldolgozzák. Ezért munkájuk legtöbbször torzó maradt.”⁷⁶

A kerettanterv műfajú tantervben a népiskola tantárgyai, címszavas tananyagcsomagolása és a tárgyak csoportosítása szerepel. „Nemzetismereti tárgyként” a magyar nyelvet, a földrajzot és a történelmet említi.

Számos elképzelés született a magyar iskolaügy átfogó reformjáról. 1945 tavaszán jelent meg a Kisgazdapárt iskolareform-tervezete, amit 1943-ban állított össze Ortutay Gyula későbbi vallás- és közoktatásügyi miniszter (1947-1950), Baróti Dezső, Tolnai Gábor irodalomtörténészek és Radnóti Miklós költő. Ortutay minisztersége idején kezdődött meg az oktatás tartalmának szocialista átalakítása⁷⁷ programjában röviden utal a néprajznak a magyarsággép kialakításában betöltött szerepére: „A magyarságra vonatkozó tudnivalóknak tebát nem szabad csupán irodalmi s történelmi jellegűnek lenni, hanem a szokásos földrajz mellé a néprajzi, társadalmi, gazdasági anyagnak is be kell illeszkednie, s a magyar szellem egyéb területeit is be kell vonnia a tanuló érdeklődési körébe, nemcsak az irodalmat.”⁷⁸

1945 őszén jelent meg a Nemzeti Parasztpárt felkérésére készült Németh László író iskolakoncepciója, mely szélesebb körben vált ismertté, mint azt a Kisgazdapárt tervezete. A tanügy rendezése c. írásában foglalkozott az iskolarendszer átalakításának lehetőségeivel, s a hatosztályos elemi iskola mellett érvelt. Az alapozó időszaknak tekinthető első három év alatt a gyerek „megtanulja a beszédet leírni s olvasni, följut az egyszeregy tetejébe, s a beszéd- és értelemórakon szókincsét bővítve leltárcskát készít a világról”.⁸⁰ Ebben a megfogalmazásban benne rejlik a közvetlen

környezet, a szülőföld megismerésének feladata, ami a következő, középiskolát előkészítő három évben kibővül a magyarság ismereteivel: „A beszéd- és értelemgyakorlat most bővül természetrajzzá, történelemmé. Főlépíti tanítójával gyermeki fokon a világ épületét [...] megpróbálja elképzelni benne az élet kibomlását; körülnéz a Földet benépesítő állat- és növényfajok közt, hall valamit az emberiség történetéről s főként a magyarságról, s tud annyi földrajzot, amennyit egy mai első-második polgárista.”⁸¹

1946-ban jelent meg az államosítás előtti utolsó alsó fokú tanterv, amely mindössze két évig volt érvényben.⁸² Az első korszak tantervétől a célkitűzései tekintetében tért el. Keresztury Dezső kultuszminiszter (1945-1947) a tanterv bevezetőjében a demokratikus átalakítás érdekében megszületett oktatási reformról a következőket fogalmazta meg: *„Az általános iskola hivatása társadalmunk helytelen osztálytagozódásának megszüntetése, az egységes közműveltségi alapvetés megadása, a magyar népi közösség, főként a parasztság és a munkásság szellemi színvonalának általános felemelése, a magyar közösség egészéből való helyes tehetségkiválasztás és tehetséggondozás általános megszervezése, az egyéni hajlamok tudatosítása és a helyes pályaválasztás előkészítése.”⁸³*

A tananyagban a lokális ismeretek mennyisége és funkciója is megváltozott, a konkrét példák irányából közelített az általános ismeretek felé: *„A helyes önértékelés érdekében azonban szükség van arra, hogy a magyarságnak egyéneken és a közösségi életben megnyilatkozó sajátosságait minél sokoldalúbban, tudatosan megismertessük. Egyben megalapozzuk azt a helyes öntudatot, amely a magyarságot nem érdemnek, hanem értéknek és felelősségnek fogja fel. Ez a helyes öntudat nem különít el bennünket az emberiség többi népétől és nemzetétől, hanem a magyarságot az emberiség érdeme szerint megbecsült csoportjának, a nemzeti műveltséget pedig az egyetemes emberi műveltség sajátos részének tartja.”⁸⁴*

Tehát a korábbi tantervek helyi ismeretekre alapuló nemzeti nevelése helyére az 1946-osban inkább az internacionalista szemlélet került, amelyben *a nemzeti műveltség az egyetemes emberi műveltség részének* tekintendő. A különböző tantárgyak tananyagának felépítésében a megismerés útján kialakítható *magyarságtudat* kevésbé lett hangsúlyos.

A KÖZÉPISKOLAI REFORMOK VÁLTOZÁSA AZ ELSŐ TANTERVI KORSZAKBAN⁸⁵

1870 áprilisában Eötvös József a népiskolai törvény elfogadását követően benyújtotta a középiskolai törvénytervezetet. A középiskola elsődleges feladatául az általános ismeretátadást tartotta, a felsőfokú tanulmányokra való előkészítést csak másodlagos célként jelölte meg. Eötvös szerint a népoktatást követően négytagozatú középiskolában tanulhattak volna tovább a gyerekek. Középiskola-koncepciója újdonságokat tartalmazó, demokratikus szellemű javaslat volt, de az elképzelése terv

maradt csupán. A középfokú oktatás rendezésére, 1883-ban, Trefort Ágoston minisztersége alatt (1872-1888) került sor. Az új középiskolai törvény 1883:30. cikkében az akkori két középiskola-típus, a gimnázium, és az 1875-ben nyolcosztályossá vált reáliskola működését szabályozta. Míg a gimnázium a humanisztikus, mindenekelőtt a klasszikus műveltség közvetítésével készített elő bármiféle felsőfokú képzésre, addig a reáliskola a mennyiségtan, a természettan és a modern nyelvek tanítását állította az oktatás középpontjába. A reáliskolából azonban csak a műegyetemre, a tudományegyetemek természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és a gazdasági akadémiákra lehetett tovább lépni.⁸⁶

Wlassics Gyula kultuszminisztersége (1895-1903) alatt 1899-ben kiadott középiskolai tanterv összehangolta a korábbi, különböző iskolatípusokra íródottakat.⁸⁷ Célja az egységesség és a *nemzeti műveltség középpontba helyezése mellett a helyi ismeretek közvetítése* is; „A haladás károsodását jelenti, ha a nevelés és művelődés egységét úgy értelmezzük, amire adminisztrációnk nagyon hajlik, hogy mind az egynemű iskolák az országban szelvében egyformák legyenek. [...] A nevelés igazi feladatait tartva szem előtt, nem egyformaságra, hanem ellenkezőleg arra kell törekednünk, hogy minden iskola lehetőleg alkalmazkodjék a vidék művelődési szükségleteihez, mindenik természetesen a múltbatlan, a nemzeti közösség követelte közalapon, mennél egyénibbé alakuljon.”⁸⁸

A kész anyagban azonban ennek a törekvésnek kevés nyoma található. A hangsúlyt a tanterv részeként megjelenő miniszteri rendelet az úgynevezett „*nemzeti tárgyakra*”, az irodalomra, történelemre és földrajzra fekteti, de az ebbe a körbe tartozó tudás átadásában szerepet kap a nyelvtan és a természetrajz is. A tendencia érthető, hiszen az iskolatípus célja, feladata, tananyaga, a tanulók életkora és társadalmi háttere is más, mint a népiskolákban. A szülőföld földrajzi értelemben véve is kitágul, és többé már nem feltétlenül csak egy konkrét helyet jelent egy kollégista számára. Nem lényegtelen a történelmi milió sem, amiben a tanterv született. Az oktatáspolitikának ez a vonulata még jobban felerősödik majd a Horthy-korszakban. Természetesen, kerettantervről lévén szó, az iskolákra várt, hogy helyi tartalmakkal egészítsék ki a központi tematikát, és ezek talán meg is jelentek az igényes szakoktatással és a nemzeti műveltség megalapozásával együtt.

A tanterv minden tárgynál a tartalmak, az óraszámok, a tankönyvek és olvasmányok jegyzékének felsorolása előtt meghatározza a tanítás célját. Ezekben a célkitűzésekben fogalmazódnak meg legmarkánsabban a már tágabb körben értelmezett *bonismereti nevelés-oktatás törekvései*;

A magyar nyelv és irodalom fontos szerepet kapott a nemzeti tárgyak körén belül is. Ezek a következők:

„Cél: a.) A magyar nyelv és stíl főtörvényeinek ismerete.

b.) Írásban és szóval világos és szabatos előadó képesség.

c.) A magyar irodalom és művelődés fejlődésének ismerete olvasmányok alapján, az esztetikai alafogalmak körül való tájékoztatással.”⁸⁹

A magyar irodalom történetét a gimnáziumokban két teljes évig tanulták, s bővült az ehhez kapcsolódó olvasmányjegyzék is: „szemelvények hún és magyar nemzeti mondákból s az Árpádok történetéből”, „válogatott darabok a klasszikus hősi mythos köréből”, „mondai és történeti elbeszélések a vegyes házakkól való magyar királyok korából”, „rajzok a magyar földről és népének életéből”, „népköltemények (pl. Párjavesztett gerlicze, Kómíves Kelemenné)”⁹⁰

A *történet* tárgy anyagában mind a nyolc éven keresztül a *bazai vonatkozások* álltak a középpontban. Ezeket a tanterv párhuzamba állítja a világtörténelem eseményeivel, ezek közé beillesztve az összefüggések megértésére helyezi a hangsúlyt. Az utolsó évben áttekinti és összefoglalja a *teljes magyar történelmet*. Az ismeretek feldolgozásánál a tankönyvek leckéi mellett felhasználták a kapcsolódó irodalmi olvasmányokat is.⁹¹

A *természetráajz* célkitűzései is megerősítik a magyar viszonyok ismeretének fontosságát: „Cél: tájékozottság a természet három országában: szemlélés és megfigyelés alapján az egyszerűbb jelenségek, folyamatok és törvények megismerése és értelmezése; a legfontosabb ásványok, kőzetek, növények és állatok ismerete főtökintettel hazánkra.”⁹²

A *földrajz* az első évben kizárólag Magyarországgal foglalkozik, és ehhez tér vissza a nyolcadik évfolyamon, amikor a történelem és a természetráajz anyagokat beépítve összegzi „természeti viszonyait”, növény- és állatvilágát, „jelen politikai, gazdasági és műveltségi állapotát”⁹³

Az 1924. évi középiskolai törvény nagy hangsúlyt fektetett a differenciálás módszerére a tanulói túlterhelés megszüntetése érdekében, ill. elősegítette az egyéni képességek és a tehetségek gondozását valamint a pályaválasztásra való felkészítését. A 1926 évi 24. törvénycikk biztosította a tanulás lehetőségét a lányok számára, leánygimnáziumban, a -liceumban és –a kollégiumban.

A középiskolai tananyag mennyisége lényegesen meghaladta a népiskolák által előírt ismeretanyagot. A *helyi ismeretek helyett* elsősorban az *egész országra érvényes, a nemzetre vonatkoztatható történeti áttekintéssel* tárgyalt ismereteket közvetített.

1934-ben az újabb középiskolai reform új alapokra fektette a középiskolai oktatást, a reálgimnázium és reáliskola megszüntetésével. Célja olyan új és egységes középiskola, a gimnázium létrehozása volt, amely a *nemzetismereti* oktatást helyezi előtérbe.

Hóman Bálint kultuszminiszter (1932-1938) a *nemzeti tárgyak fontosságát* a 1934 évi 11. törvénycikk szöveg bevezetőjében így indokolta: „*Ismerve az ifjúságnak a nemzeti tárgyak iránt tanúsított érdeklődését, kedvét és érzését, a világirodalmi, világtörténeti, világpolitikai és világgazdasági jelenségeket és összefüggéseket ebben a beállításban kétségtelenül jobban fogja megérteni, mint adatok felesleges tömegének elsajátításával. Az iskolai műveltség így fog közelebb jutni a magyar élet gyakorlati követelményeibe, nem pedig azáltal, ha a tanuló túlter-*

belésévei mindig újabb és újabb úgynevezett »gyakorlati« tananyagot illesztünk a tantervbe. [...] A nemzeti tárgyaknak a tanítás középpontjába való beállítás pontosan megfelel annak a kiemelkedő, sőt elsődleges szerepnek, amit a középiskolában a tanítás mellett a nevelésnek kívánok juttatni.»⁹⁴

Ugyanezt a szemléletet képviselte az 1938-ban megjelent gimnáziumi tanterv is, amely *a nemzeti jellegre fókuszált a magyar nyelv, magyar irodalom és művészet, magyar történelem* (ezen belül az állami, gazdasági, társadalmi élet jelenségei), *Magyarország földrajza és néprajza* tantárgyakban. Az iskolai oktatásra nagyban hatott a korszakot kísérő *néprajzi érdeklődés és a falukutató mozgalom*. A *néprajzi gyűjtőmunkát* végző pedagógusok és tanítványaik kutatásai során *a néprajztudományt gyarapító írások és gyűjtemények* születtek.

* * *

Az 1869-től 1946-ig terjedő korszakot összegezve megállapítható, hogy az állami tantervek népiskolai dokumentumai az Eötvös-féle törvénytől kezdve már tartalmaztak néprajzi vonatkozású ismereteket, melyekben a helyi (lokális) ismeretek segítségével a közvetlen környezet megismertetése, értékeinek feltárása, és a szülőföldhöz való kötődés megerősítése, a hazaszeretet és a nemzethez kötődés kialakítása volt az elsődleges cél.⁹⁵

Az áttekintett népiskolai tantervek általános jellemzői:

- az adott korra vonatkozók,
- az életkori sajátságokhoz igazodnak,
- a konkrétól indulva haladnak az általános felé,
- fő feladatuk a távolabbi tájak összehasonlítása a helyi viszonyokkal, ill. az adott vidék jellemző népéletének megismerése,
- a témák a közvetlen környezetből kiindulva fokozatosan bővülnek,
- a napi gyakorlatból merítették az információkat,
- az alkalmazott módszerek alapján a szemléltetésen, tapasztaláson és cselekvésen keresztül vezetik el a gyerekeket az elméleti feladatokhoz,
- a néprajzi utalások főként a Beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgyban fordultak elő,
- a művészeti tárgyak közül a rajz, az ének és a kézimunka tananyaga tartalmazott néprajzi ismereteket.

A középiskolai tananyag mennyiségét tekintve természetesen jóval nagyobb, struktúrájában közelít a megfelelő tudományágakéhoz. Az ismeretek az egész országra, nemzetre érvényesek, a folyamatokat időben vizsgálják a történelmi múlttól indulva az aktuális -jelenig. Ez a megközelítés, a pedagógiai indokokon túl, nem vonatkoztatható el a kor politikai, ideológiai háttérétől sem. A középiskolás metodika is fontosnak tartja a szemléletességet, de az itt szerzett tudás sokkal inkább ismeretközpontú.

A korszak vizsgált dokumentumai közül talán az 1941-es törvény volt az, amely a legnagyobb mértékben tudta beépíteni a néprajzi ismeretanyagot a tananyagba.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, I. kötet. Budapest. 1898.
- Bardócs Pál (1909): *Séták és kirándulások Budapest székesfőváros elemi iskolái részére*. Budapest.
- Bodor Ferenc (1994): Nomád nemzedék, In: *Ökotáj* 9.sz.
- Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében, In: *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. Szerk.: Hunyady Györgyné-M. Nádasi Mária, BTF-Továbbképző füzetek, Budapest.
- Borbándi Gyula (1983): *A magyar népi mozgalom. A harmadik reformnemzedék*, Püski–Corvin, New York.
- Csorba Csaba (2000): *Gondolatok a bonismereti oktatásról*. In: Honismeret 1. sz.
- Eötvös József (1976): *A népiskolai törvényjavaslatról*. Beszéd. Eötvös József művei. Magyar Helikon Kiadó, Budapest.
- Farkas Mária: *Szemléletformálás és érték közvetítés a népiskolai történelemoktatásban a két világháború között* (Olvasókönyvek tükrében) http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/farkas.htm (2011.01.12.)
- Felkai László: Szervezeti és tartalmi jellegű változások az ezeréves magyar iskolában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Neveléstört. Füzetek 19., OPKM, Bpest, 2002.
- Gerő András (1993): *Az ezredévi emlékmű*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1987): *Etnikum, nemzet (nemzeti sajátosság) asszimiláció (fogalomtisztaítási kísérlet az ált. iskolai és középiskolai tantervek tananyaga alapján)*, 14. o. FSZEK, 4-12964
- Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*, Budapest. OKI.
- Kelemen Elemér (2002): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Neveléstörténeti füzetek 19. Budapest.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945), In: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben*. OKI. Budapest.
- Korniss Gyula (2004): Kultúrpolitikánk irányelvei (1921). In: *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Szerk.: Mann Miklós. Önkönet. Budapest.
- Környei János (1987): A tanító az iskolában. *Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével*. (3. kiadás), Budapest
- Kraicziné dr. Szokoly Mária (1988): Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. In: F. Tóth Mária: *Hagyományismeret és kézművesség*, Budapest. BTF.
- Magyar Néprajzi Lexikon. Főszerk.: Ortutay Gy. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1982.
- Mann Miklós (2004): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*, Munkabeszámoló. OTKA. Budapest.
- Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945)*. Szerk.: Ballér E.-Horánszky N. OKI, Budapest. 1999.

- Németh László (é.n.): A tanügy rendezése. In: Németh L.: *Művelődéspolitikai íráások*. Budapest.
- Ortutay Gyula (1949): Új magyar köznevelés. A Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt közokt. ügyi irányelvei. In: *Művelődés és politika*. Tanulmányok, beszédek, jegyzetek. 24-48., Budapest.
- Pukánszky B.-Németh A.: *Neveléstörténet*, <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/index.htm> (2011.01.10.)
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sipos L.–Tóth P. P. (1997): *A népi mozgalom és a magyar társadalom*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1992): A tiszta forrás vize – kólásdobozból. In: *Iskolakultúra*, 1992.
- Varga Rózsa–Páty Sándor (1972): *A népi írók bibliográfiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- A középiskolai tanítás tervei. Kiadatik a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1899/32/818. sz. rendeletével. Budapest. 1899.
- Tanterv az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadja a M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Budán, 1869.
- Tanterv és Utasítás az elemi népiskola számára. Kiadta a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1905. évi június hó 16-án 2202. eln. sz. rendeletével, Budapest. 1905.
- Tanterv az elemi népiskola számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1925. évi május hó 14-én 1467. sz. rendeletével. Budapest. 1925.
- Tanterv és Útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 55.000/1941. V. sz. rendeletével, I-V. kötet. Budapest. 1941.
- Tanterv az általános iskola számára, Kiadta a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 75.000/1946. V.K.M. számú rendeletével. Budapest. 1946.
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet. Nemzeti alaptanterv/Kulcskompetenciák

JEGYZETEK

- ¹ Kraiciné Szokoly Mária (1988): Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. In: F. Tóth Mária: *Hagyományismeret és kézművesség*, Budapest. BTF. 117.
- ² A magyar népművészet kezdeti bemutatkozása a reformkorban, majd az 1920-as évek kodályi tanításai az első nagy korszakban, ill. az 1945 utáni évek (Kántor Sándor, Király Ilus), 1950-60-as évek (Molnár István, Rábai Miklós), a néptáncművészet születése, majd a 70-es évek ún. nomád nemzedékének hagyományt a modernséggel összekapcsoló törekvései a második nagy korszakban, különböző hangsúllyal, de mind az oktatás fejlesztésére törekedtek. In: <http://epa.oszk.hu/00000/00005/00022/ot33-14.htm>, ill. Bodor Ferenc: Nomád nemzedék, In: *Ökotáj*, 9.sz. (1994. ősz-tél)
- ³ Trencsényi László (1992): A tiszta forrás vize – kólásdobozból. In: *Iskolakultúra*, 91.
- ⁴ 202/2007. (VII. 31.) Korm. Rendelet, Nemzeti alaptanterv/Kulcskompetenciák
- ⁵ <http://human.kando.hu/pedlex/lexikon/T2.xml/tantervtortenet:html> (2010. 12. 27)
- ⁶ <http://human.kando.hu/pedlex/lexikon/T2.xml/tantervtortenet:html> (2010. 12. 27)
- ⁷ Kármán Mór módszertani munkái több évtizeden keresztül meghatározták a magyarországi középiskolai oktatást.

- ⁸ A népiskolák közül kiemelkedő színvonalúak voltak a budapesti népiskolák helyi tantervei.
- ⁹ Legjelentősebbek voltak: az 1924-es gimnáziumi, reáliskolai és reálgimnáziumi tantervek (utasításaik 1927-ben jelentek meg); az 1925-ös elemi népiskolai Tanterv, és 1932-es utasításai (melyek az 1905-ös tantervet fejlesztették tovább), az 1934-es Tanterv, által újra egységesített gimnáziumok 1938-as tantervei és 1939-es utasításai (melyek a humán műveltség túlsúlyát megőrizve érvényesítették a tudományok fejlődésének eredményeit).
- ¹⁰ A korszak legfontosabb tantervi reformjai: 1950 (általános iskola, gimnázium); 1956-1958 (általános iskola), 1963 (általános iskola), 1965 (középiskola).
- ¹¹ Kelemen Elemér (2002): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Neveléstörténeti füzetek 19. Budapest. 46.
- ¹² Tanterv, az elemi népiskolák számára az 1868. évi XXXVIII. t.-cz. értelmében. Kiadja a M. Kir. Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter Budán, 1869.
- ¹³ Történetileg első tantervi műfaj, amely a tanítandó anyagok felsorolását és elrendezését tartalmazta időbeli elosztásban.
- ¹⁴ Tanterv, 1869. 3.
- ¹⁵ Uo. 4-7.
- ¹⁶ Uo. 7-19.
- ¹⁷ Uo. 36-37.
- ¹⁸ Uo. 28-30.
- ¹⁹ Tanterv, 1869. 34.
- ²⁰ Uo. 35.
- ²¹ Uo. 27.
- ²² Uo. 42.
- ²³ Környei János (1875): *A tanító az iskolában. Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével*. (3. kiadás), Budapest
- ²⁴ Uo. 116.
- ²⁵ Uo. 150.
- ²⁶ A tanulmány alapvetően a 9-15 éves korosztályra vonatkozik, de a tantervtörténeti aspektus az előzmények és a folytatás tükrében adhat átfogó képet.
- ²⁷ (1843-1915) pedagógus, művelődéspolitikus, aki széles körű elméleti és gyakorlati működést fejtett ki a m. pedagógia korszerű szintre emelése, az oktató-nevelőmunka hatékonyabbá tétele, a polgári köznevelés alapjainak megteremtése érdekében. A hazai pedagógia első haladó szellemű polgári elmélkedője, bár az általa elfogadott és részben korszerűsített herbarti elméletnek negatívumai is voltak (formalizmus, a régi nemesi latinus-retorikus műveltség továbbélteése stb.). In.: <http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC07165/07445.htm> (2011. január 19.)
- ²⁸ Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945), In: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskola-típusok tanterveiben*. OKI. Budapest. 203.
- ²⁹ Horánszky Nándor elemzése szerint: Közösségi gondolkodásban, együttes tevékenységben megnyilvánuló, a nemzet felemelkedését szolgáló elkötelezettséget jelentő dimenzionált, összetett fo-

galmat takar. In: Horánszky (1996): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*, Budapest. OKI, 186.

Hunyady György A nemzetek jelleme és a nemzeti sztereotípiák c. a Mindentudás Egyetemén 2004. 03. 22-én elhangzott előadásában Eckhardt Sándor: A francia szellem (Budapest. Magyar Szemle Társaság, 1938) c. könyvéből idézve szól a témáról: „Egy nemzet öntudata sok mindentől kerül össze. Van benne felelet az eredet és hivatás, a honnan? és a hová? kínzó kérdésére. Benne parázslik a fizikai értelemben vett haza, a kenyeret adó föld szeretete összes indokaival. Ott rejlik a fölénytudat, melyre minden népnek szüksége van a nemzetek gyilkos versenyében és benne rajzolódik ki az az erkölcsi arckép, melyet a köztudat saját használatára kielemez múltjából és jelenéből.” In: <http://mindentudas.hu/hunyady> (2011. 014.26.)

Glatz Ferenc a nemzeti problematikát körüljárva; „A történelemben a nemzeti, etnikai sajátosságok nem mások, mint a munkamegosztásban kialakult és hagyománnyá rögzült, a mindennapi életben társadalmilag öröklődő szokásrendek, ill. azok együttese.” In: Glatz Ferenc (1987): *Etnikum, nemzet (nemzeti sajátosság) asszimiláció (fogalomtiszttázási kísérlet az ált. iskolai és középiskolai tantervek tananyaga alapján)*, 14. FSZEK, 4-12964.

Gerő András a millenniumi ünnepségekről – a történetírásban, a festészetben, a regényirodalomban, a költészetben, a köztéri szobrászatban, a politikai beszédekben, a tankönyvekben, az egész oktatásban megjelenő – idealizált történetét bemutató tanulmányában találóan foglalja össze: „A magyarok öntudatosak, harciasak, lovagiasak, nagy feladatok elvégzésére képesek, hősiiesen küzdenek magukért és másokért, jogaik védelmében áldozatokra készek, a kultúra értékei előtt nem zárkóznak el, s ha királyaik tiszteletben tartják szokásaikat és törvényeiket, akkor messzemenően számíthatnak a magyarságra. Nemzetünk tehát lojális. Kereszténysége nem egyszerűen az Európához tartozást fejezi ki, hanem elkötelezettséget jelent: a keresztény értékek védelmét és az értük való küzdelmet. [...] a Habsburg-monarchiához való kötődéssel felvértezve dicsőségesen és sikeresen állta és állja ki az évszázadok próbáit. Íme, ez a magyar grandeur és gloire, a nagyság és a dicsőség.” Gerő András: *Az ezredévi emlékmű*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest. 1993. 357-538.

30 Bóllókné Panyik Iлона (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében, In: *A helyi Tanterv, készítésétől a tanítási óráig*. Szerk.: Hunyady Györgyné-M. Nádasi Mária, BTF-Továbbképző füzetek, Budapest

31 Tanterv, és Utasítás az elemi népiskola számára, 1905.

32 Uo. 5.

33 Uo. 29-30.

34 Séták és kirándulások Budapest székesfőváros elemi iskolái részére. Összeállította: Bardócs Pál, Budapest. 1909.

35 Tanterv, 1905. 32-34.

36 Uo. 60-61.

37 Tanterv, 1905. 41-42.

38 Csorba Csaba (2000): Gondolatok a honismereti oktatásról. In: *Honismeret*, 1.sz. 12.

39 VKM 182.311. B. I.sz. rendelet. Hivatalos Közlöny, 1919 szept. 25. 301-312., In: *Művelődéspolitikai*

és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945). Szerk.: Ballér E.-Horánszky N. OKI, Budapest. 1999., 22.

- 40 „A rendelet abból indult ki, hogy a háború és az azt követő forradalmak az ország életében és az emberek lelkében károkat okoztak, azért szükséges a „nemzetté nevelés” a közös érdekekre és a közös célokra való ránevelés [...] a nemzet belső egységének megteremtése”. A cél érdekében a rendelet – amely tükrözte Imre Sándornak a Nemzetnevelésről már 1912-ben megfogalmazott koncepcióját, ami nem más, mint nemzeti jellegű közösségi nevelés – részletes utasítást adott az összes tárgyhöz, kiemelve a magyar nyelv és irodalom és a történelem jelentőségét. U. o.
- 41 A Klebelsberg Kuno és Kornis Gyula nevéhez fűződő irányelvekben a nevelés alapkövetelménye a nemzeti jelleg, lényege, hogy a kultúrpolitika tüzi ki a nemzeti nevelés eszményeit és gondoskodik minden társadalmi réteg „neki megfelelő tudáshoz jutásáról”. U.o.23.
- 42 Tanterv, 1925. 9.
- 43 Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltások a magyarországi közoktatásban (1869-1945), In: *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben*. OKI., Budapest. 1999. 209.
- 44 Farkas Mária (2008): http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/farkas.htm (2011.01.12.)
- 45 Korniss Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei (1921): In: *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Szerk.: Mann Miklós (2004): Ökonet, Budapest. 57.
- 46 Tanterv, 1925. 13.
- 47 Tanterv, 1925. 14.
- 48 Uo. 17.
- 49 Uo. 13-20.
- 50 Tanterv, 1925. 31.
- 51 Uo. 31-33.
- 52 Uo. 33.
- 53 Uo. 43-45.
- 54 Tanterv, 1925. 45-49.
- 55 Tanterv, 1925. 0-53.
- 56 Ebben nagy szerepe volt Teleki Pálnak (1938-1939), aki számos művelődéspolitikai és tudományos tisztség viselőjeként 1938-ban létrehozta a Magyar Táj- és Népkutató Intézetet. A polgári gazdaságföldrajz tudósaként kapcsolatban állt etnográfusokkal, akik a korszerűbb település- és városszemléleten munkálkodtak. Később nem vállalta fel a kutatások társadalmi problematikájának feltárását. In: *Magyar Néprajzi Lexikon* (1982). Főszerk.: Ortutay Gy., Akadémiai Kiadó, Budapest. 236.
- Szorgalmazta a magyarságismeret, a nép- és nemzetismeret, a néphagyomány és a népművészet élményszerű elsajátítását tantárgyakon belül, ill. iskolán kívül. In: *Pedagógiai Lexikon* III. kötet. (1997): Szerk.: Báthory Zoltán - Falus Iván., Keraban Kiadó, Bp., 522.
- 57 Tanterv, 1941. I. kötet 33-37.
- 58 Tanterv, 1941. III. kötet 42.
- 59 Tanterv, 1941. III. kötet 65.
- 60 Tanterv, 1941. IV. kötet 7.

- 61 Uo. 10-12.
- 62 Uo. 12.
- 63 Uo. 13.
- 64 Uo. 16.
- 65 Tanterv, 1941. IV. kötet 18-19.
- 66 Uo. 21-22.
- 67 Uo. 22.
- 68 Tanterv, 1941. IV. kötet 23.
- 69 Uo. 24-33.
- 70 Uo. 91.
- 71 Uo. 139.
- 72 Uo. 226-228.
- 73 Tanterv, 1941. IV. kötet 234.
- 74 A népi mozgalom az I. és a II. világháború közötti magyar szellemi élet egyik fontos áramlata. Képviselői olyan szociográfusok és írók, akik elsődleges feladatuknak a szegényparasztság nyomorúságos helyzetének bemutatását és egy radikális földreform kikövetelését, valamint a parasztfiatalok számára tanulási lehetőségek biztosítását tartották.
- A mozgalom sokrétű, kiterjedt, de laza szerveződés volt, sem ideológiailag, sem politikailag nem volt egységes. Közéjük tartozott a szocializmus irányába tájékozódó Veres Péter, Darvas József, Szabó Pál, Illyés Gyula, Erdei Ferenc, az antiszemita szélsőjobbal rokonszenvező Erdélyi József, Sinka István, Matolcsy Máttyás, a polgári demokrata centrumhoz tartozó Kovács Imre, Bibó István, Szabó Zoltán, és a politikai irányzatokhoz alig köthető Németh László. A „Magyarország felfedezése” c. sorozatukban megjelent kötetek a „magyar pokol” ábrázolásával felkavarták a társadalmat. Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 208.
- 75 A „népiek” neveléssel kapcsolatos elképzelései nem konceptualizálódtak egységes rendszerré, főként a társadalom, ill. a nemzet megújulását szolgáló társadalompolitikai nézetek részeként foglalkoztak a közoktatás, a művelődés, a műveltség kérdéseivel. Megközelítéseik, elveik nem integrálódtak a hazai szaktudományba sajátos koncepcióként, de a nevelők egy része a magyar és a szociális nevelés megteremtéséről gondolkodva a népi írók, a népi mozgalom társadalompolitikai, ideológiai keretekben megfogalmazott nevelési nézeteihez fordult a harmincas években. A népiek sokféle ágazó törekvéseinek központi gondolata, hogy a magyarság csak akkor maradhat fenn, ha az ország egész népe önmagáért helytálló nemzetivé válik. Ennek alapfeltétele, hogy a társadalom alá szorított paraszti rétegek gazdaságilag, politikailag és kulturálisan is felszabaduljanak. Többségük a parasztságot azonosította a magyarsággal, illetve azt vallották, hogy ez a társadalmi réteg etnikailag a legépebb megtestesítője a magyarságnak. Borbándi Gyula (1983): *A magyar népi mozgalom. A harmadik reformnemzedék*. Püski –Corvin, New York. Lackó Miklós (1997): A népi gondolat a szárszói konferenciák tükrében. In: Sipos L. – Tóth P. P.: A népi mozgalom és a magyar társadalom. Napvilág Kiadó, Budapest. 23–30. Varga Rózsa – Paty Sándor (1972): *A népi írók bibliográfiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 76 <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-55.html> Magyar Néprajzi Lexikon (2011.01.19.)

- 77 Mann Miklós (2004): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Munkabeszámoló. OTKA. 106.
- 78 Ortutay Gyula (1949): *Új magyar köznevelés. A Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt közokt. ügyi irányelvei*. In: *Művelődés és politika. Tanulmányok, beszédek, jegyzetek*. 24-48., Budapest. 36.
- 79 1901-1975
- 80 Németh László (é.n.): A tanügy rendezése, In: Németh L.: *Művelődéspolitikai írások*. Budapest. 149.
- 81 Uo.
- 82 Tanterv, 1946.
- 83 Uo. 7.
- 84 Tanterv, 1946. 8-9.
- 85 Pukánszky Béla nyomán <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/11.htm/#Heading4> (2011.01.10.)
- 86 Felkai László (2002): Szervezeti és tartalmi jellegű változások az ezeréves magyar iskolában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Neveléstörténeti Füzetek 19., OPKM, Budapest. 13.
- 87 A középiskolai tanítás tervei. Kiadatik a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1899/32/818. sz. rendeletével. Budapest. 1899.
- 88 A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója, I. kötetet Budapest. 1898. 722., 724.
- 89 A középiskolai tanítás tervei. Kiadatik a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1899/32. 818. sz. rendeletével. Bpest, 1899. 4.
- 90 A középiskolai tanítás tervei. Kiadatik a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1899/32, 818.sz. rendeletével, Budapest. 1899. 4-9.
- 91 Uo. 31-33.
- 92 A középiskolai tanítás tervei. Kiadatik a vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1899/32, 818. sz. rendeletével. Budapest. 1899. 37.
- 93 Uo. 33-37.
- 94 Az 1934. II. törvénycikke a középiskoláról. Országos Törvénytár, 1934. június 2. 6. sz. Közli Pukánszky Béla <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/11.htm#fn25> (2011.01.08.)
- 95 A bemutatott időszak közvetlen előzménye Losontzi István: *Hármas kis tükör c. – a Ratio educationis reprezentatív tankönyve hazaszeretetre, a magyar nép magyarságtudatának kialakítására ösztönző műve*. Az 1868-ban megjelent könyvet Eötvös népiskolai törvénye kivonta a forgalomból.

A REFORMÁCIÓ HATÁSA A MAGYAR ÉS AZ ERDÉLYI PROTESTÁNS NEVELÉSRE¹

SANDA ISTVÁN DÁNIEL

The influence of the Reformation on teaching and education in the 16th century – The 16th century witnessed political and social changes, which influenced teaching and education to a large extent. The author studies how secular and sacred manifestations of the Reformed spiritual movement affected pedagogy. Education and teaching principles of great religious philosophers of that age are introduced and compared to justify that finally the divergent Reformed pedagogy resulted in a unified schooling, which was an alternative besides conventional Christian education.

ELŐZMÉNYEK

A mohácsi vészt követő évtizedekben Magyarország déli és középső területei hadszínterré váltak. Az északi és délkeleti országrészekben viszont, melyeket a török nem háborgatott, gyors vallási, társadalmi átalakulás kezdődött. A hitújítók mindennek előtt az egyházat akarták reformálni, tehát visszatéríteni a helyes útra. A Biblia tanításaira hivatkozva a vallás ősi, egyszerű és tiszta forrásaihoz akarták visszavezetni a fejedelmi-főúri pompában dúskáló főpapok által vezetett hatalmas feudális gazdagsággal rendelkező katolikus egyházat.

A HAZAI PROTESTÁNS NEVELÉS KEZDETEI

Két párhuzamos és egymást segítő folyamat eredményeként, a lutheri tanok már az 1520-as évek második felétől futótűzként terjedtek főként a városokban és a mezővárosokban. Egyrészt a humanizmus eszméi főként a királyi városok egyre erősödő polgárságának köreiben terjedtek, akik városi iskoláikban szívesen alkalmaztak német nyelvterületről származó tanítókat. A meghívott tanítók természetesen magukkal hozták az új tanokat, valamint az otthoni iskolaszervezeti mintákat, kereteket és módokat igyekeztek – lehetőleg változtatások nélkül – adaptálni az új környezetbe. Például a beszercebányai gimnáziumot újjászervező *Abram Schremmel* Straßburgból érkezett, és *Sturm* iskolájában nevelkedett. A brassói iskola és egyház reformátora, *Jobannes Honterus* pedig Wittenbergben tanult, és még hosszan sorolhatnánk a példákat. (Erről bővebben lásd: *Frankl*, 1873. és *Békefi*, 1906.)

Másrészt a magyar, illetve a Magyarországon élő német ajkú fiatalok egyre növekvő számban látogatták a német protestantizmus – éppen akkortájt – újjáalakuló egyetemeit, és hazatérve prédikátorként, vagy iskolamesterként a tanulmányaik során szerzett új ösztönzések alapján formálták át a rájuk bízott intézményeket. A XVI. század híres magyar iskolaszervezői közül a bártfai *Stöckel Lénárd* (1510-1560), a

sárospataki *Balsarati Vitus János* (1529-1575) és *Szikszói Fabricius Balázs* (1530 körül-1576), valamint *Méliusz Jubász Péter* (1532-1572) – számos magyarhoni diákkal együtt – Wittenbergben tanultak.² *Melanchthon* különösen kedvelte a magyar földről érkezett fiatalokat. Az ő egyetemi tanári működése alatt 430 magyar diák fordult meg Wittenbergben. A legkiválóbbakkal személyesen is foglalkozott, és ajánlólevéllel bocsátotta őket vissza hazájukba. Ezek a világot látott ifjak nem csak az új hitet, hanem az új szellemiséget és nevelési eszményeket is magukkal hozták. Működésük eredményeként a XVI. század második felétől a magyarországi és erdélyi protestáns latin iskolák a humanista nevelés útjára léptek.

Kálmáncsehi Sánta Márton Krakkóban végezett egyetemi tanulmányok után gyulafehérvári kanonokként lett a reformáció elkötelezett híve. 1551-től Debrecenben működött, ahol a lutheránusok által megtartott katolikus maradványok, adaphorák³ ellen lépett fel, kidobatta az oltárokat, képeket a templomokból, ezért távoznia kellett a városból. Munkácson, Beregszászon, Kolozsváron terjesztette a tanait. 1566-ban a váradi római katolikus egyházmegye helyén és Szatmár-vidék egyes területein fokozatosan kialakuló tiszántúli egyházkerület első püspöke lett.⁴

Az oktatásügyi változások ismertetése előtt tekintsük át azt a társadalmi erőteret, amelyben a magyar iskoláztatás alakulását vizsgáljuk, mert annak társadalmi-politikai feltételeit a katolikus és protestáns, valamint – olykor a protestáns – felekezetek egymás között folyó küzdelmei alapvetően meghatározták. A neveléstörténeti kutatások azt is bizonyították, hogy e küzdelmek középpontjában legtöbbször éppen az iskolák álltak.

A HAZAI OKTATÁSÜGYET KÖZVETLENÜL BEFOLYÁSOLÓ OKTATÁSI TÖRVÉNYEK ÉS RENDELETEK

Az egyházak viszonyait és az iskolaügy alakulását a következő törvények befolyásolták:

Az 1606-os Bécsi béke nem csak a Bocskai-féle felkelést zárta le, hanem azt is kimondta, hogy a katolikus vallás és a királyi hatalom megmarad, a protestantizmus csak ezek fenntartásával ismertetik el.

Az 1608. évi vallási törvény elvileg a protestáns felekezetek közjogi alapjait teremtette meg, ezt azonban erőszakos és kíméletlen ellenreformáció követte. *II. József* 1781. évi Türelmi Rendelete egyrészt számos területen jogokat biztosított a reformátusoknak is, mert – torony és harang nélkül, és nem közútról nyíló bejárattal, de – hosszú idő után templomokat is építhettek. Másrészt a Türelmi rendelet az iskolaügy terén az autonómia akadálya volt, mert az egész iskolarendszert állami felügyelet alá vonta.

Az erőszakos és nem ritkán agresszív ellenreformációt lezáró 1791. évi XXVI. törvény az önálló református oktatási rendszer megszületését eredményezte.⁵ Ekkor vált lehetővé az Evangélikus Egyház és a Református Egyház számára, hogy sza-

badon iskolát alapítsanak, és tanügyi önkormányzatot létesítsen. Ez azért jelentett nagy előrelépést, mert addig a katolikus megyéspüspökök minden iskolára – így az egyházmegyéjük területén működő protestáns iskolákra is – kiterjedő felügyeleti joggal rendelkeztek. Az autonómia elnyerésének legfontosabb hozadéka a református iskolaügy irányítói és fenntartói rendszerének az egyház szervezeti felépítéséhez illeszkedő kialakítása volt. A református oktatásügy legfelső szerve ettől kezdve a konvent lett, mely az állami tanügyi intézkedéseket bármikor felülvizsgálhatta. Ez az intézkedés megeremtette az érdekérvényesítés lehetőségét, azonban még nem jelentett teljes egyenjogúságot az oktatáspolitikai területén. Arra 1848-ig kellett várni. Azonban témánk szempontjából azt is hangsúlyozni kell, hogy a felekezetek közötti folytonos küzdelem is hozzájárult ahhoz, hogy a magyar oktatásügyben az iskolai autonómia gondolata a felvilágosodás centralizáló szellemisége ellenére megmaradt. Ez az önállóság egyrészt a katolikus iskolafelügyeletről való függetlenedést, másrészt a református oktatási intézmények szervezeti felépítését kezdettől meghatározó alapelv volt, ahogy erre már utaltunk *Kálvin* Genfi Főiskolája kapcsán.

A magisztrátus és az iskola vezetésének egybefonódása gyakran vezetett konfliktusokhoz. A formálódó református kollégiumok korai történetének visszatérő elemei voltak a diáklázadások és a városvezetéssel szembeni küzdelmek. Ez a történelmi sajátosság ékes bizonyítéka annak, hogy az iskolai érdekérvényesítés a kollégiumok működésének a kezdetektől meghatározó jellegzetessége volt.

Az 1848. évi XX. törvénycikk⁶ mondta ki a „bevett” vallások egyenlőségét, amit a kiegyezés után többször megerősítettek.

Áttekintve a hazai neveléstörténet-írás erre a korszakra vonatkozó fejezeteit, az elemzések mindegyike hangsúlyozza, hogy a XVI. század elején kibontakozó reformációban az iskolaügy kezdettől központi szerepet játszott. Azonban e – vitathatatlan – központi szerep okát eltérően ítélik meg a főként teológiai megalapozottságú és a szűkebb értelemben vett neveléstörténeti munkák. A két eltérő súlyponti megközelítés közül az előbbi a reformáció gyermekképéből és nevelésfelfogásából merít, (*Békési*, 1986. 143-144. o. és *Dékány*, 1987. 79. o.) míg az utóbbit egy funkcionális megközelítés jellemzi, mely szerint a reformáció tanügyi hatásainak értelmezésében meghatározó szerepe volt a polgárosodó, individualizálódó társadalomban megjelenő szükségleteknek, melyekre a reformáció az iskoláztatás szélesebb néprétegek számára lehetőséget nyújtó, demokratikusabb iskolarendszerrel reagált. (Erről bővebben lásd: *Szebenyi*, 2001. 393-410. o.)

Az idézett munkák szerzői azt is eltérően ítélik meg, hogy milyen mértékű, illetve mennyire jelentős volt ez a hatás. A reformáció általában és annak kálvini ága is a hívők feladatává, napi kötelességévé tette a Biblia olvasását, melynek előfeltétele az olvasástudás általános elterjedése volt. Ehhez viszont tömeges iskolaalapításokra, tehát az elemi ismereteket közvetítő iskolahálózat létrehozására volt szükség. Az először *Luther* által meghirdetett iskolai általános népoktatás követelményének fokozatos és tervszerű megvalósulása, melyet a kálvinizmus is kezdettől képviselt,

robbanásszerű változást idézett elő az európai – és ezen belül a magyar – oktatásügy területén. A protestáns iskolák számának gyors növekedése katalizátorként hatott a katolikus iskolaügyre is. Az ellenreformációs törekvések hatására alapított iskolák is e folyamat „eredményének tekinthetők”, és így közvetve a reformáció hatásának tulajdoníthatók.

A XVI. század elejének egyik magyar sajátossága, hogy a német nyelvterületen alapított anyanyelvi iskolákkal ellentétben nálunk főleg triviális latin iskolákat alapítottak. Ennek a kézenfekvő magyarázata az, hogy az iskoláztatás elsődleges célja ekkor még a felekezeti elitképzés megteremtése volt. Így próbálták meg biztosítani a protestáns értelmiségi réteg utánpótlását. Ebből az intézménytípusból fejlődött tovább a németországi gimnáziumok mintájára – a Sturm-féle modell alapján – a magyar nyelvterületeken is jellegzetes középiskola-formává váló gimnázium.

Az iskolák számának a hazai reformáció hatására bekövetkezett gyors növekedése és ezáltal a szélesebb néprétegek szervezett oktatáshoz való hozzáférése kiemelt jelentőséggel bírt a Török Birodalom által elfoglalt országrészekben, mivel ezen intézmények működése – a korábbi humanista művelődési központok megszűnésével bekövetkező kulturális összeomlásban – a magyar keresztyén kultúra megőrzését szolgálta.

A NŐNEVELÉS KEZDETEI A REFORMÁCIÓ FELEKEZETEIBEN

A reformáció mindkét ága a humanizmus nyomvonalán haladt a lányok nevelésének tekintetében. *Kálvin* Ordonnances-aiban egyenesen a doktorok kötelességévé tette, hogy állítsanak fel iskolákat a lányok részére is. Számunkra különösen jelentőséggel bír az a tény, hogy az erdélyi szászóság *Kálvinnal* egyidőben mondta ki a lányok oktatásának szükségességét. (*Gálffy*, 1994. 279. o.) Ugyanakkor nem feledhetjük, hogy mindez *Melanchthon* hatása, akinek a tanítványai álltak a német nyelvű magyarországi iskolák élén, ahogy ezt már fentebb részleteztük. Tehát *Podmaniczkyvel* egyetértve azt állapíthatjuk meg, hogy a két tradícióban egyidejűleg jelent meg ez az új pedagógiai felismerés. (*Podmaniczky*, 1916. 27. o.)

A protestáns iskolaügy művelődéstörténeti jelentősége

A XVI. század derekén protestánssá váló iskolák szervezeti rendszerét tekintve a középkori káptalani iskolák utódaiként értelmezhetőek, mert az ott alkalmazott pedagógiai megoldások számos elemükben a középkori plébániai iskolák módszereit vitték tovább, de a tananyag kiválasztásában és tartalmában megjelent a humanizmus szelleme.

Mészáros István az első református kollégiumok jelentőségét éppen az „arisztokratikus reneszánsz humanizmus demokratizálásában” látja. *Fináczy Ernő* a középkor szellemiségének és humanizmus összekapcsolódásának kiemelt jelentőségét a magyar iskolaügy szempontjából abban jelöli meg, hogy ezek az intézmények a Török birodalom terjeszkedésének idején közvetítették a humanizmus eszméit. „A

végső felbomlás veszedelmétől hazánk iskolaügyét egy Nyugatról beözönlő hatalmas áramlat mentette meg: a reformatio, szövetségesével, a humanizmussal.” (Fináczy, 1896. 21. o.)

Érdekes kérdés: vajon a latin iskolák működése mennyiben járult hozzá a magyar nyelv fejlődéséhez? *Melanchthon* tananyagrendszerét vizsgálva láttuk, hogy a triviális iskolák kezdő évfolyamaiban az írás-olvasás tanítása anyanyelven folyt. Ehhez nálunk természetesen magyar nyelvű ábécékönyvekre, számtankönyvekre stb. volt szükség. A hazai protestáns oktatásügynek a magyar nyelv művelésére gyakorolt hatását olyan korszakos jelentőségű munkák fémjelzik, mint a „magyar Luther”-nek is nevezett *Dévai Bíró Mátyás* 1538-ban kiadott „Orthographia Hungarica azaz igaz írás módjáról való tudomány magyar nyelven” című Krakkóban megjelent kötet⁷, amely az első rendszeres magyar nyelvtan volt. Továbbá az 1577-ben megjelent „Debreceni Aritmetika azaz A Szamvetesnac Tudomania, mell’ az tvdos Gemma Frisivsnac Szamvetesbeol Magyar nyelure (ez tvdománban gyönörködöknec hasznokra, es hamaráb valo ertelmekre io moddal) fordittatott”.⁸ Szerzőjének személye ugyan bizonytalan, de ezzel a művével a magyar tudományos szaknyelv kialakulását is megalapozta. Mindössze egy évvel később, 1539-ben jelentette meg *Sylveszter János* (1504 körül –1551) *Grammatika Hungarolatina* című nyelvтанát. Ugyan majdnem száz évvel későbbi, de ebbe a sorba illik *Apáczai Csere János* Magyar Encyclopaedia című 1653-ban kiadott munkája is, mivel az itt felsorolt művek mindegyike oktatási célra készült.

SYLVESTER JÁNOS ÉS KÁROLI GÁSPÁR MAGYAR NYELVŰ BIBLIAFORDÍTÁSAINAK JELENTŐSÉGE

A széles humanista műveltséggel rendelkező *Nádasdy Tamás* bán 1535-ben alapított iskolát sárvári birtokán, melynek első tanítója az *Sylveszter János* volt, aki 1541-ben készítette el az első teljes, korszerű, tudományos kritikát kiálló magyar Újszövetség-fordítást, amely az első hazai nyomdában készült magyar nyelvű könyvünk. Kiadója *Abádi Benedek* evangélikus lelkész volt.⁹

Azokban a vészterhes időkben, amikor a magyar nemzet megmaradása volta tét, a nyelv ápolásában és megőrzésében a Biblia első teljes magyar fordításával¹⁰ a honi reformáció, különösen is annak helvét ágát képviselő *Károli Gáspár* aligha felbecsülhető jelentőségű cselekedetet hajtott végre. *Kálvin* francia nyelvű bibliafordításához hasonlóan *Károli* magyar nyelvű fordítása egyrészt a nyelv megújulását eredményezte, másrészt a magyar nyelven olvasott és hirdetett ige, valamint a magyar nyelvű prédikációk biztosították a nemzeti nyelv megőrzését. Határozottan állíthatjuk, hogy a reformáció és a magyar nyelvű Szentírás nélkül ma nem lenne magyar nemzet.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a tanulmányi rend és a tananyag elrendezése tekintetében főként *Melanchthon* és *Sturm* rendszerei terjedtek el, a fegyelme-

zés és az iskolai élet belső szabályozása pedig a már fent bemutatott Trotzendorf-féle goldbergi mintát követte, például a brassói, debreceni és a sárospataki kollégium.



1. ábra A vizsolyi Biblia borítója (Forrás: ELTE BTK Könyvtára)

A század második felétől bizonyos szervezeti változás is bekövetkezett egyes nagyobb városi protestáns iskolákban. A középkori városi-plébániai iskolákban nem oktattak hittant, vallástant, teológiát. A reformációhoz csatlakozók a vezetésük alá került nagyobb városi-plébániai iskolákban teológiát is kezdtek oktatni a középszintet befejezett diákoknak, mégpedig úgy, hogy a meglévő alsó és középszintből álló iskolára – a középkori káptalani iskolák három szintjének mintájára – bölcsellett alapozott teológiát oktató tagozatot szerveztek. Ezzel ezek is háromtagozatossá váltak: volt elemi-kezdő kisdiaktagozatuk; volt középszintjük a gimnáziumi tananyaggal; és volt felső, akadémiai szintjük, ahol bölcsellett alapozott teológiát tanulhattak a nagydiákok – akárcsak a középkori káptalani iskolában. Amíg azonban a középkorban csupán az érseki, püspöki, káptalani városokban volt ilyen háromtagozatos iskola, most a protestáns iskolaszervezés következtében más jelentős városokban is létrejöttek és működtek. Ezt a háromtagozatos iskolát nevezik majd később, a XVII. század második felétől a reformátusok „kollégium”-nak, az evangélikusok pedig „liceum”-nak.

A század végén már számos nagyobb városban működött ilyen intézmény: Bártfa, Besztercebánya, Brassó, Debrecen, Eperjes, Gyulafehérvár, Igló, Kassa, Késmárk, Kolozsvár, Körmöcbánya, Lőcse, Marosvásárhely, Máramarossziget, Meggyes, Miskolc, Nagybánya, Nagyszeben, Nagyvárad, Pápa, Sárospatak, Selmechánya, Sopron, Szászsebes, Szászváros, Trencsén.

A későbbi századokban virágkorukat élő nagy evangélikus líceumok (Brassó, Eperjes, Nagyszében, Sopron) és a legpatinásabb református kollégiumok (Debrecen, Marosvásárhely, Miskolc, Pápa, Sárospatak) és a kolozsvári unitárius kollégium működése folyamatos volt a középkori elődintézményektől a XX. század közepéig, a kommunista hatalomátvételt követő bezárásukig.

Az új felekezetek nagy becsben tartották iskoláikat, és anyagi erejükhöz mérten mindig jelentős áldozatokat hoztak megörökölt régi épületeik karbantartása, javítása vagy az újak építése céljából. Mind a reformátorokat, mind pedig az ellenreformátorokat mély vallási meggyőződések vezették az oktatási rendszer szerkezetének, tartalmának átalakítása, átfogó kiépítése során.

ÖSSZEGZÉS

A reformációnak, majd a nálunk *Oláh Miklós* vezetésével meginduló ellenreformációnak – *Mészáros Istvánnal* egyetértve állíthatjuk –, az a hatalmas neveléstörténeti jelentősége, hogy minden eddigi kornál erőteljesebben irányította rá a figyelmet az iskolára, a társadalmi célok érdekében folyó tudatos és tervszerű nevelés fontosságára, tehát a társadalmi küzdelem fontos eszközévé tette az iskolát. Ez a harc mindkét küzdőfelet (katolikusokat és protestánsokat) egyaránt meglévő iskoláik jobb megszervezésére ösztönözte. (*Mészáros*, 1981. 50. o.) A reformátorok és az ellenreformátorok küzdelmei során az oktatás- és nevelésügy számos új elemmel gazdagodott, elkezdődött a modern értelemben vett népoktatás kiépítése.

IRODALOM

ÖNÁLLÓ MONOGRÁFIÁK

- Bavinck, H. (1923): *A keresztyén pedagógia alapelvei*. Budapest.
- Báró Podmaniczky Pál (1916): *A reformáció neveléstörténeti jelentősége*. Sopron.
- Békefi Remig (1906): *A népoktatás története Magyarországon 1540-ig*. Budapest.
- Fináczy Ernő (1896): *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Horánszky Viktor könyvnyomdája. Budapest.
- Fináczy Ernő (1919/1986): *A reneszánsz kori nevelés története*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest. Reprint kiadás: Könyvértékesítő Vállalat, Budapest.
- Fraknói Vilmos (1873): *Hazai és külföldi iskolázás a XVI. században*. Budapest.
- Friedensberg, W. (1917): *Geschichte der Universität Wittenberg*. Halle.
- Mészáros István (1981): *XVI. századi városi iskoláink és a »studia humanitatis«*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szénási Sándor (1986): *Kálvin emberi arca*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.

Zoványi Jenő (1922): *A reformáció Magyarországon 1565-ig*. Budapest.

TANULMÁNYKÖTETBEN MEGJELENT MUNKÁK

Asztalos Miklós (1932): A wittenbergi egyetem és a magyar kálvinizmus. In: *A bécsi magyar történeti intézet évkönyve*. II. Budapest.

Barcza József (1988, szerk.): *A Debreceni Református Kollégium története*. A Magyarországi Református Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Budapest.

Békési Andor (1986): Új embertípus, új város, új civilizáció. In: Benke György (1986, szerk.): *Kálvin társadalmi etikája*. Az evangéliumi kálvinizmus füzetei. Budapest.

Fabiny Tibor (1984, szerk.): *Tanulmányok a lutheri reformáció történetéből*. Evangélikus Egyház Kiadása, Budapest.

Makkai László (1984): Debrecen város művelődéstörténete. In: Szendrey István (szerk.): *Debrecen története öt kötetben*. Debrecen.

Szűcs Ferenc (1996): A reformáció oktatási és nevelési eszménye. In: Tenke Sándor – Karasszon István (szerk.): „Fölbuzog szívem szép beszédre” KRE-BTK, Budapest.

FOLYÓIRATOKBAN MEGJELENT TANULMÁNYOK

Gálffy Zoltán (1994): Kálvin Ordonnances-i és a theokrácia. In: *Theológiai Szemle* XXXVI. 1994./5.

Kopp Erika (2010): A kálvinizmus hatása a magyar oktatásügyre. In: *Magyar Tudomány*. 2010/2.

Patay Lajos (1935): *Kálvin János valláspedagógiája*. Különlenyomat a Theológiai Szemle XI. évfolyamából. Debrecen.

Szebenyi Péter (2001): Új korszak kezdete az európai pedagógiában: Az iskolai népoktatás követelménye. In: *Magyar Pedagógia*. 101. 3.

Kéziratok

Guitman Barnabás (2009): *A bártfai reformáció első évtizedei és kapcsolatrendszere*. Doktori disszertáció. Kézirat.

Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata – Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. Doktori disszertáció. Kézirat.

JEGYZETEK

¹ A XVI. század első felének (1520-1551) magyarországi reformációra vonatkozó egyháztörténeti forrásanyagát Bunyitay Vince (1837-1915), Rapaics Rajmund (1845-1909) és Karácsonyi János (1858-1929) szerkesztésében adta ki a Szent István Társulat öt kötetben *Egyháztörténelmi emlékek a magyarországi hitújítás korából* címmel. A protestáns felekezetek részéről a legnagyobb adattár Stromp László (1860-1907), majd Pokoly József és Zsinka Ferenc (1889-1930), végül Mályusz Elemér (1898-1989) szerkesztésében látott napvilágot megszakításokkal 1902-1934 között 15 kötetben *Magyar Protestáns Egyháztörténeti Adattár* címmel.

² Fináczy Ernő (1919): 226. Fraknói Vilmosra hivatkozva említi, hogy 1521-től a század végéig

1000-nél ! több magyar honból érkező diák tanult hosszabb-rövidebb ideig a wittenbergi egyetemen. A Wittenbergben tanuló magyarországiak jegyzékét először Bartholomaeides László adta ki az 1522-1800-ig tartó időszakra vonatkozóan 1817-ben. Az ő munkáját követte a Magyar Történeti Társaság Révész Imre, majd a Fraknói Vilmos által megjelentetett jegyzék. Révész (1859); Fraknói (1873).

- ³ „közömbös dolgok”
- ⁴ Kálmáncsehi Sánta Márton (megh. 1557) működéséről bővebben lásd: Makkai László (1984): Debrecen város művelődéstörténete. In: Szendrey István, szerk.: Debrecen története öt kötetben. Debrecen. 493-604.
- ⁵ Az 1791. évi XXVI. és XXVII. tc. valamint az 1792. évi X. tc. előírása szerint a honfiúságért folyamodó személynek az országban törvényesen bevett keresztény vallások egyikéhez (római, ill. görög katolikus, “ágostai vagy helvét” protestáns, görög ortodox) kell tartoznia.
- ⁶ 4. § A bevett vallásfelekezetek iskoláiba járhatás, valláskülönbség nélkül mindenkinek kölcsönösen megengedtetik.
- ⁷ A krakkói egyetemre 1534-ben beiratkozott Abádi Benedek az ottani Vietor-nyomdában rendezte sajtó alá Dévai Orthographia Ungaricáját.”
- ⁸ Hosszú ideig úgy tudták, hogy a híres 1577-es Debreceni Aritmetika az első számtankönyvünk. Az 1890-es években Hellebrandt Árpád Hamburg város könyvtárában megtalálta Magyarországi György 1499-es matematikakönyvét. Magyarországi György műve egykor Hollandiában jelent meg, ugyanis Utrechtben volt pap, valamint a város számolómestere. (Könyvében ismertette többek közt a korabeli magyar pénzeket is.)
- ⁹ Magyar Életrajzi Lexikon. <http://mek.niif.hu/00300/00355/html/ABC00003/00011.htm>. Megtekintés: 2011. június 6.
- ¹⁰ A Biblia első teljes magyar fordítása 1590-ben jelent meg Vizsolyban, mintegy 700-800 példányban.

NŐI FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK A DUALIZMUS KORI MAGYARORSZÁGON

NAGY ADRIENN

Secondary schools of trade for women in Hungary under dualism – *The author studied the education of women in secondary trade schools from the 19th century. In Hungary there was a growing need for involving girls in the division of labour through education. Girls were primarily educated to do light physical (and only some intellectual) activities and let women be employed in various jobs. The need for women labour increased extremely especially during the First World War. The author also introduces coursebooks used and legal and schooling aspects of women education.*

A tanulmány célja, hogy bemutassa – a neveléstörténészek által kevésbé vizsgált –19-20. század fordulóján kapukat megnyitó önálló női felső kereskedelmi iskolák sorsának alakulását a dualizmus kori Magyarországon. A kutatás egyrészt arra kereste a választ, hogy a női felső kereskedelmi iskolák milyen jelentőségűek voltak a lányok számára magasabb fokú tanulmányokat lehetővé tevő korabeli középfokú iskolai piacon, másrészt arra, hogy a társadalom mely rétegei küldték leányaikat kereskedelmi iskolába, végül pedig azt vizsgáltam, hogy ezt az iskolatípust sikeresen elvégzett tanulók milyen eséllyel léphettek ki a dualizmus kori munkaerő-piacra.

NŐI KERESKEDELMI SZAKKÉPZÉS HAZÁNKBAN A 19. SZÁZAD VÉGÉN

A 19. század közepén átalakuló magyar társadalomban a fiatal lányoknak igen csekély lehetőségük volt arra, hogy olyan szakmát tanuljanak – figyelmen kívül hagyva a tanítónői, óvónői, nevelőnői képzést –, valamely szakiskolában, mellyel szükség esetén akár hosszabbtávon is biztosíthatták megélhetésüket. György Aladár az 1880-as években a sajtóban és más egyéb fórumon is szót emelt a nők munkába állásának fontosságát hangsúlyozva, melyet ekképpen indokolt: „A nők száma hazánkban egy negyed millióval haladja meg a férfiakét, a felnőtt nők száma, kiknek nem lehet családi körben élni 1.5 millió, megtanultuk tapasztalatból, hogy a családot alapító férfiak száma apad, s apadni is fog ezentúl még inkább oly mértékben, amint a régi patriarchális viszonyok utolsó vonásai fokként átalakulnak modern jellegűvé változó társadalmunkban. Nem fellengző ábrándok, a megélhetés komor gondja vezeti a magyar nőket új ösvényekre. A kereskedelemnek számos ága között nagyon kevés van, ha ugyan van egy is, melyre a nő női jellegénél fogva abszolúte nem képes, s az is tény, hogy a családi köteléken kívül levő nőknek is élnie kell, ma midőn a tanítónői pálya már túltömötté lett. Egy pár szakcsoporton kívül, melyek között a divatárusnőké a legjelentékenyebb, a nők eddig csak, mint elárúsítók szerepeltek a kereskedelmi életben s ott is a ko-

fák műveletlen rétegetől eltekintve nagyon csekély számban. Mivel a kereskedelem ma már nem gyakorlat csupán, hanem egész sereg elméleti ismeret elsajátítását feltételezi, a kereskedelmi iskoláknak is meg kell nyitni ajtaikat a nők előtt.” (György, 1888. 497. o.)

A leányok számára elérhető kereskedelmi képzést a kereskedelmi tanfolyamok jelentették. Hivatalos fórumon elsőként az 1879 júliusában tartott Iparos Kongresszuson fogalmazódott meg – György Aladár indítványára – a női szakoktatás megszervezésének tovább már nem halogatható szükségessége. Ugyanis a korábbi években a lányoknak csak magántanfolyamok keretében volt lehetőségük a kereskedelmi ismeretek alapjainak elsajátítására. Az 1879-es Iparos Kongresszus ki mondta, hogy a férfiak ipari és kereskedelmi oktatását ki kell egészíteni női szakoktatással. Az első önálló kereskedelmi tanfolyam 1888 őszén a főváros V. kerületi polgári leányiskolájában indult Gyulay Béla iskolaigazgató kezdeményezésére. A tanfolyam célja: *„a nők keresetképességének emelése s a polgári leányiskoláknak gyakorlati kibővítése”* (Gyulai, 1900. 3. o.). A női kereskedelmi tanfolyamok működését gróf Csáky Albin vallás- és közoktatásügyi miniszter 1891. március 15-én kiadott 59 258. számú rendeletében szabályozta (Schack, 1896. 116. o.). A kereskedelmi tanfolyamok célját a következőképpen fogalmazta meg a szabályzat: *„A kereskedelmi szakismerettel bíró nők már jelenleg is keresett munkaerők hazánkban. Szerényebb igényeik, megbízhatóságuk, a vevőközönsséggel szemben tapasztalt előzékeny modoruk helyet biztosítanak részükre mindenütt, ahol az üzleti költségek szerényebb mértéke, az ellenőrzés korlátolt volta, a drágább segédszemélyzet alkalmazását kizárja, kiválóan pedig azon üzletekben, melyekben főleg nők fordulnak meg, mint vevők. Ezenkívül jó szolgálatot fognak tenni a szóbanlevő tanfolyamok oly nőknek is, akik mint családtagok helyzetüknél fogva részt vehetnek valamely üzleti tevékenységben s valamikor talán maguk is reá utaltatnak arra, hogy üzletet vezessenek.”*¹ A rendelet értelmében női kereskedelmi tanfolyamokat polgári vagy felső leányiskolával kapcsolatosan, azaz ezek helyiségeiben szervezettek úgy, hogy a növendékek az adott iskola tanszereit használhassák. Az eleinte nyolc-, később tízhónapos majd 1911-től egyéves tanfolyamok iránti érdeklődést jól jelzi, hogy már az 1891/92-es tanévben is az ország 16 városában indult ilyen jellegű kereskedelmi képzés fiatal lányok számára a helyi leányiskolákban.² Ebben a tanévben összesen 400 leány iratkozott be az ország valamely iskolájának kereskedelmi tanfolyamára és ebből 363 el is végezte azt (Schack, 1896. 126. o.). Az 1891/92-es statisztikai adatok szerint a végzett növendékek 47%-a tudott elhelyezkedni többségében kereskedelmi üzletekben vagy a postánál. A végzettek közül 170 leány „idegen”, míg 53 a szülei vagy férje üzletében dolgozott. A kevés munkalehetőség ellenére a diákok száma (egy tanévet kivéve) évről évre folyamatosan nőtt: az 1892/93-as tanévben 15 iskolába 405-en, 1893/94-ben 8 iskolába 262-en, 1894/95-ben 13 iskolába 450-en, 1895/96-ban 16 iskolába 592-en, 1898/99-ben 17 iskolába 940-en iratkoztak be (Felkai, 1994. 118. o.). Azonban a 20. század első

évtizedében növekedett meg igazán a női kereskedelmi tanfolyamok népszerűsége, és a jól képzett hölgyek a korabeli források szerint keresettek voltak a munkaerőpiacon is: „Gyakran fordul elő, hogy kitűnő tanulók, kik a tanítónői képzőknek egy vagy több évfolyamát sikerrel végezték – a nagy protekció híjával igen bizonytalan pályának hátat fordítva – az ott megkezdett tanulmányaikat abba hagyják és e tanfolyamok egyikébe lépnek be, biztosabb kenyérhez törekveszenek jutni. Míg más lányok nagy része a bizonytalan jövőre való tekintettel járja e tanfolyamokat, segítve szüleiüknek azzal, ne keljen idegen erőket alkalmazni és később esetleg saját megélhetésüket is biztosítsák” (Habóthy, 1902. 25. o.). Az 1895/96-os tanévig az országban összesen 26 iskolában (16 polgári, 8 felsőbb leányiskola, 1 kereskedő tanonciskola és 1 kereskedelmi akadémia) indult ilyen jellegű tanfolyam. A tanfolyamok magas látogatottságához minden bizonnyal hozzájárult, hogy a világháborús években a kereskedelmi pályákon is éreztette hatását a férfi munkaerőhiány. Az 1918/19-es tanévben 103 tanfolyamra közel 5000 leány iratkozott be, ám a többségük a háború után elvesztette állását. A korszakban a nyilvánossági joggal rendelkező tanfolyamok mellett számos magán, úgynevezett „zugtanfolyam” működött. Ilyen jellegű magán tanfolyamokat, iskolákat – amelyek elsősorban gépirást és gyorsírást tanítottak mindenfajta hatósági ellenőrzés nélkül –, alapítottak például írógép-kereskedők, nyugdíjas hivatalnokok, magántanítók, egyesületek, társulatok és magánemberek. Ezekkel a tanfolyamokkal az volt a legfőbb gond, hogy tanítói nem a pedagógusok köreiből kerültek ki, hanem kevés kivétellel olyan fiatal férfiak és nők tanítottak, akik maguk is éppen csak kikerültek az iskolából. Ráadásul szinte bárki részt vehetett ezeken – a három-négy hónap alatt szakképzettséget igazoló bizonyítvánnyal kecsegtető – tanfolyamokon, mivel semmilyen előképzettségről nem kellett tanúbizonyságot tenni a jelentkezőknek. E zugiskolák magas száma azt eredményezte, hogy néhány év alatt a csupán csak alsóbbrendű munkákra alkalmas hivatalnoknőkből túlképzés lett, míg az ipari és kereskedelmi pályákon számuk elenyésző maradt.³ Itt azonban meg kell említeni, hogy a kifejezetten árusítással foglalkozó nők számára sem zug-, sem pedig nyilvános szakiskola nem szerveződött ebben az időben, sőt a tanonckodás is ismeretlen fogalom volt még a női kereskedelmi alkalmazottak számára. Mindezek alapján jól látható, hogy komoly hiányosságok mutatkoztak még a századforduló környékén is a női szakképzés terén. A Nőtisztviselők Országos Egyesületének legfőbb célja a zugiskolák és az egyéves kereskedelmi tanfolyamok megszüntetése volt, illetve, hogy az állam a férfi- és nő tisztviselők számára azonos szakiskolai képzést biztosítson. Az egyesület tagjai úgy vélték, hogy a lányok számára is a fiúkhoz hasonlóan három vagy négy évvessé kellene tenni a kereskedelmi szakképzést.⁴

A NŐI FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK MEGSZERVEZÉSE

A Nőtisztviselők Országos Egyesületének az egységes oktatásra irányuló törekvéseit a Magántisztviselők Országos Szövetsége is támogatta, és 1907-ben egy közös beadvánnyal fordultak az oktatási minisztériumhoz, amelyben engedélyt kértek egy felső kereskedelmi leányiskola megnyitására, de kérésüket elutasították. A következő évben a nő tisztviselők egyesülete egy körkérdeést intézet – a lányok számára a fiúkéhoz hasonló középfokú kereskedelmi iskola szükségességét hangoztatva – az ország kereskedelmi és iparkamaráihoz. Sőt 1909. június 24-én tiltakozó gyűlést szervezett Pesten a lányok kereskedelmi tanfolyamai ellen és a teljes rendszeres kereskedelmi leányiskola mellett. A gyűlés határozatát – azaz a három évfolyamos kereskedelmi leányiskolák létrehozását – elviekben a Kereskedelmi Alkalmazottak Országos Egyesülete is támogatta. Ám a gyakorlatban pont ellentétesen cselekedett, azaz, hogy előképzettséghez nem kötött női szakiskolát nyitott. Erről a Nőtisztviselők Országos Egyesülete a *Nő és a Társadalom* című folyóiratban a következőképpen vélekedett: *„S minthogy a következetességet az emberi nemben a férfiak képviselik, semmiképpen sem csodálkozunk, azon hogy az elvi határozatot az avval homlokegyenest ellenkező tett követte, a Kereskedelmi Alkalmazottak Országos Egyesülete ugyanis kereskedelmi szakiskolát nyitott férfiak és nők részére, amely mellett a legszemérmetlenebb zugiskolák is elpirulhatnak. Kereskedelmi szakoktatásunk ez a díszes hajtása ugyanis a hallgatók felvételét előképzettséghez nem köti és mégis három vagy öt hónap alatt kereskedelmi csodagyerekeket nevel. Gratulálunk fővárosunk közoktatásügyi szakosztályának, amely tanfolyamainak fenntartásával ilyen kvalifikálhatatlan vállalkozásoknak ad jó példát és bátorítást. A magánalkalmazottak testületeinek pedig gratulálunk ahhoz, hogy széthúzásukkal, semmit- vagy rosszultevéseikkel ilyen lehetőségeknek nyitottak utat. Mert téved, aki azt hiszi, hogy a K. A. O. E. kisdéd játéka csak a nő tisztviselők helyzetén ront!”⁵*

A kereskedelmi kamarák mellett, hogy egyetértettek a felső kereskedelmi leányiskolák szükségességével, konkrét lépéseket is tettek. A pozsonyi Kereskedelmi és Iparkamara és a debreceni Kereskedelmi Testület 1909-ban egyaránt hároméves felső kereskedelmi iskolát nyitott. Ezt követően 1910-ben Marosvásárhelyen, 1911-ben Budapesten és Kolozsváron, 1912-ben Pécsen és Szegeden, 1914-ben szintén Budapesten és Nagyváradon, 1915-ben Győrben, 1917-ben Temesváron, majd 1918-ban Veszprémben is megnyitotta kapuit az első női felső kereskedelmi iskola.⁶ A női felső kereskedelmi iskolák működését elviekben az 1895-ben (44.001. sz. rendelet) érvénybe lépő (fiú) felső kereskedelmi iskolákra vonatkozó szervezeti szabályzat határozta meg, amelynek értelmében a leányiskolákban tanított tantárgyak és azok heti óraszámja megegyezett a fiúiskolákéval.⁷ Ám a gyakorlatban volt némi különbség a tantárgyak heti óraszámát illetően. Vallástanból, természettanból alsó osztályban heti egy órával több, vegyi és áruismeretből kettővel kevesebb az óraszám,

gyorsírás az alsó, a testgyakorlás pedig a középső osztályban volt kötelező, míg a fiúknak fakultatív. Német nyelvből és kereskedelmi számtanból az alsó osztályban, míg könyvvitel és irodai munkából, illetve közgazdasági és jogi ismeretekből a középső osztályban eggyel tartottak kevesebb órát mint a fiú felső kereskedelmi iskolákban. Pontosabban azokból a tantárgyakból volt alacsonyabb az óraszám, amelyek a szakképzés szempontjából nagyobb hangsúllyal szerepeltek. Így felmerülhet a kérdés, hogy vajon az iskola elvégzése után tényleg azonos képzettséggel rendelkeztek-e a nők és a férfiak. *„Kívánhatjuk-e ilyen körülmények között, hogy egyenlő értékű munkára váljanak képesekké? Miféle pszichofizikai mérések alapján állapították meg a miniszter úr és tanácsadói, hogy ebben az adagolásban is elég a leány növendéknek a szakbeli ismeret? Vállalják-e a felelősséget a kereskedelemmel és iparral szemben, amikor silányabb képzettségű munkaerőket szabadítanak reájuk? Vállalják-e a felelősséget a leányokkal szemben, akiknek jövő boldogulását eleve megnehezítik, akiket mostohán látnak el éppen avval a tudással, amely haladásuk legfőbb eszköze? Vagy a vallástani anyagnak juttatott plusz fogja véleményük szerint pótolni a levelezési, kereskedelmi számtani, könyvviteli, közgazdasági és jogi mínuszokat? Ezt még a leghívőbb lelkek is nebezen fogják elbinni.”* (Glücklich, 1916. 118-119. o.)

Az 1916-os esztendő újabb változást hozott a női kereskedelmi iskolák életében, ugyanis ez év június 14-én elfogadott 86 100. számú rendelet, mely céljaul tűzte ki a középfokú intézményes leányoktatás megreformálását, átalakította a felsőbb leányiskolákat. A rendelet szerint a továbbiakban a leánygimnáziumok, a felső leányiskolák, a felső kereskedelmi leányiskolák és a női felső kereskedelmi iskolák várták a tanulmányaikat középfokon is folytatni kívánó növendékeket. A felső leányiskolák a működésüket tekintve szorosan összekapcsolódtak a felső kereskedelmi leányiskolákkal, mivel tulajdonképpen a felső leányiskolák 5., 6., 7. osztályát tekinthetjük felső kereskedelmi leányiskolának. Ugyanis az 1916-os felsőbb leányiskolai reform értelmében – amely hét évfolyamúvá tette ezt az iskolatípust –, amíg a felső leányiskolának az elemi népiskola négy osztályára épülő első négy középiskolai osztálya a tananyag tekintetében alapvetően megegyezett a két másik leány-középiskola típusal, addig a felső három osztálya esetén választhatott minden felső leányiskola, hogy felső leányiskolai, gimnáziumi vagy kereskedelmi tagozatot indít. Így érthető módon a megszerezhető végzettség is a tagozat jellegétől függött.⁸ Habár a felső kereskedelmi leányiskola és az önálló női felső kereskedelmi iskola azonos – felső kereskedelmi érettségi – végzettséget adott, azonban a tantervüket tekintve jelentősen különböztek. A különbséget jelzi, hogy a két iskola között nem volt szabad átjárhatóság, ugyanis az egyik iskolából a másikba átiratkozni kívánó tanulónak különbszeti vizsgát kellett tenni. Egy női felső kereskedelmi iskolából egy másik felső kereskedelmi leányiskola hatodik vagy hetedik osztályába átlépő leánynak két-két tantárgyból (könyvvitel és növénytan, vagy állattan és vitagyorsírás), míg a felső kereskedelmi leányiskolából adott esetben egy önálló női felső kereskedelmi iskolába tanulmá-

nyait folytatni kívánó diáknak attól függően, hogy melyik évfolyamba kívánt lépni, négy-négy tantárgyból (2. évfolyamon: német kereskedelmi levelezés, francia kereskedelmi levelezés, vegytan és áruismeret, szépírás, 3. évfolyamon: német kereskedelmi levelezés, francia kereskedelmi levelezés, vegytan és áruismeret, jogi ismeret) kellett vizsgát tenni.⁹ A felső kereskedelmi leányiskolákban az általános műveltséget adó tárgyakat és a nyelveket magasabb óraszámokban tanították, így ez az iskolatípus továbbra is elsősorban az általános nőnevelési irányzatot követte, míg a női felső kereskedelmi iskolákban a szakmai tárgyakra helyeztek nagyobb hangsúlyt. A 17 önálló női felső kereskedelmi iskola mellett 1918-ig 11 leány-középiszkolával kapcsolatos felső kereskedelmi leányiskola működött, közülük öt állami (Békéscsaba, Besztercebánya, Kassa, Mezőtúr, Trencsén) és hat felekezeti (római katolikus: Eger, Eperjes, Kassa, Temesvár; református: Szatmárnémeti; evangélikus: Nagyszében) fenntartású volt. Így gyakorlatilag a kereskedelmi képzést tekintve három iskolatípus állott a leányok rendelkezésére (az egyéves tanfolyam, a női felső kereskedelmi iskola és a felső kereskedelmi leányiskola).

A három évfolyamos érettségit adó női kereskedelmi iskolák létrejötte jelentős előrelépést jelentett egyrészt a középfokú kereskedelmi iskolai oktatásban, másrészt a lányok középfokú intézményes oktatásában. Ugyanis így a már működő felsőbb leányiskola és leánygimnázium mellett egy újabb középfokú iskolatípus állott a továbbtanulni szándékozó lányok rendelkezésére. Ráadásul a leánygimnáziumokban tanított tananyaggal ellentétben – amely 1934-ig eltért a fiúgimnáziumokétól és ezáltal a megszerezhető érettségi sem biztosított egyenlő továbbtanulási esélyeket –, a női felső kereskedelmi középiskolákban megszerezhető kereskedelmi érettségi megegyezett a fiúkéval. Itt azonban feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a kereskedelmi középiskolai érettségi csupán csak a kereskedelmi akadémiákra (főiskolai rangú) biztosított továbbtanulási lehetőséget. Ez az iskolatípus az általános műveltség mellett leginkább szakmát kívánt adni a nők számára. Azonban ha megvizsgáljuk ezen leány-középiszkolák tanulóinak társadalmi összetételét, látni fogjuk, hogy bár a cél kétségtelenül az lett volna, hogy a nők az itt szerzett szakképzettséggel kiléphessenek a munkaerőpiacra, ám ezen középfokú iskolatípus – elsősorban a magas tandíjak miatt – valójában a társadalmi elit gyermekeinek iskolája volt, így többségüknek nem volt szüksége arra, hogy az iskola után munkába álljon.

A NŐI KERESKEDELMI TANFOLYAMOK ÉS A NŐI FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁK TANULÓINAK LÉTSZÁMA ÉS TÁRSADALMI ÖSSZETÉTELE

Az 1910/11-es tanévben összesen 8086 tanuló járt felső kereskedelmi iskolába, ebből a lányok száma 262, míg a női kereskedelmi tanfolyamokra beiratkozottaké jóval több, 2673 fő volt.¹⁰ A leánytanulók létszáma az 1915/16-os tanévre már jelen-

tősen megemelkedett (1756 fő), ám messze elmaradt a fiú tanulók 10 173 fős számától.

1. A női felső kereskedelmi iskolák leánytanulóinak száma az egyes tanévekben

Női felső kereskedelmi iskolák	Az iskola alapítási éve	A tanulók száma		
		1911/12	1915/16	1917/18
Budapest községi II. ker.	1916	-	-	202
Budapest köz. IX. ker.	1911	108	609	343
Budapest köz. VIII. ker.	1916	-	-	384
Budapest kat. nőtisztviselők	1914	-	98	149
Arad	1915	-	129	208
Debrecen	1909	107	101	147
Győr	1915	-	41	89
Kolozsvár	1911	37	121	123
Marosvásárhely	1910	63	129	113
Nagyvárad	1914	-	89	126
Pécs	1912	-	154	166
Pozsony	1909	107	118	120
Szabadka	1917	-	-	82
Szeged	1912	-	167	210
Temesvár	1916	-	-	45
Zombor	1916	-	-	30
Összesen		422	1756	2537

Forrás: Az egyes tanévekben kiadott értesítők

A századfordulót követő években a polgári leányiskolát végzetteknek átlagosan 5%-a felső kereskedelmi iskolában, 9%-a ipari és egyéb szakiskolában, 19%-a tanítóképzőben és 2%-a középiskolában folytatta tanulmányait. A lányoknak közel a fele (48%) otthon maradt, 2%-a az iskola után közvetlenül munkába állt, a további 15%-ról pedig nincs biztos információnk az iskola utáni pályafutásukat illetően. (Nagy, 2006. 240. o.)

A felső kereskedelmi iskolát sikeresen elvégzett lányok számára 1912-től volt lehetőség arra, hogy kereskedelmi érettségit tegyenek.¹¹ Az érettségit tett lányok száma érthető módon lényegesen elmaradt a fiukétól (amíg 1915/16-ban 1675 fiú, addig mindössze 124 lány tett sikeres vizsgát), azonban ha megvizsgáljuk a középiskolákban (leánygimnázium) érettségizett lányok megoszlását (1912/13-ban 226, 1915/16-ban 425, míg 1917/18-ban 645 fő tett gimnáziumi érettségit), akkor láthatjuk, hogy már nem is olyan elhanyagolható a női felső kereskedelmi iskolákban érettségit tett lányok száma, hiszen 1917/18-ban a lányok 32%-a kereskedelmi érettségit szerzett.

2. Felső kereskedelmi iskolákban érettségit tett fiúk és lányok megoszlása
1912-1918 között

Tanév	Női felső kereskedelmi iskolákban érettségizett tanulók száma	Fiú felső kereskedelmi iskolákban érettségizett tanulók száma
1912/13	40	1362
1913/14	33	1378
1914/15	79	1634
1915/16	124	1675
1916/17	218	1903
1917/18	300	1712
1918/19	433	1949
Összesen	1224	11 613

Forrás: Az iskolák évente kiadott értesítői és anyakönyvei

A női kereskedelmi tanfolyamok tanulóinak vallási összetételét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy többségében 50%-ban a katolikus felekezet képviseltette magát, őket követték 33%-kal az izraeliták, majd 16%-kal protestánsok, illetve 1%-kal görög katolikus családok gyermekei.¹² Hasonló eredményt kapunk az 1910-es évektől működő női felső kereskedelmi iskolák tanulói esetében is: 56%-uk római katolikus, 24%-uk izraelita, 9%-uk református, 6%-uk evangélikus, 4%-uk görög keleti, míg 1%-uk egyéb hitfelekezethez tartozott. Az izraelita felekezetű tanulók magas aránya nem meglepő, ha egyrészt arra gondolunk, hogy 1910-ben a kereskedelmi tanfolyamokra 85%, míg a kereskedelmi iskolákba a lányok 67%-a polgári iskolából érkezett, ahol a tanulók szüleinek jelentős része önálló kereskedőként tartotta el családját és többségük az izraelita hitfelekezethez tartozott, másrészt tudvalevő, hogy a korszakban a zsidók az országos számarányukhoz képest a középiskolákban is igen magas arányban 23%-ban képviseltették magukat. Amíg a női felső kereskedelmi iskolákat látogató tanulók többsége katolikus, addig a harmadik év évgén sikeres érettségit tett lányoknak több mint a fele (1910-18 között 68%-a) az izraelita felekezethez tartozott. Tehát míg bemenetkor a katolikus felekezetűek voltak többségben, addig kimenetkor már az izraeliták. Az érettségizett lányok között az izraelita felekezetűek – országos számarányához képest – magas aránya nemcsak a kereskedelmi iskolára volt jellemző, hanem országos szinten is kimutatható (1910/11-ben az érettségizett leány tanulóknak 38%-a volt zsidó, míg a fiúknak „csak” 21%-a) (Karády, 1997. 59. o.).

3. A felső kereskedelmi iskolák tanulóinak felekezeti összetétele 1909 – 1918 között

Felekezet	Női felső k. iskolák 1909 - 1918 (%)	Felső kereskedelmi leányiskolák 1916- 1918 (%)	Fiú felső kereskedelmi iskolák 1910 (%)	Középiskolák 1910 (%)
Katolikus	56	40	32	44
Izraelita	24	27	51	23
Református	9	16	7	14
Evangelikus	6	10	6	10
Görög keleti	4	3	3	5
Egyéb	1	4	1	4
Összesen	100%	100%	100%	100%

Forrás: Az iskolák évente kiadott értesítői

A zsidó diákok magas aránya a közép- és felsőfokú oktatási intézményekben részben annak volt köszönhető, hogy a zsidó társadalomban a műveltségi szint szorosan összekapcsolódott a társadalmi státusszal. Valódi tekintélyt csakis „intellektuális” teljesítménnyel lehetett szerezni, mivel a vagyon – amely bizonytalan jogi helyzet folytán maga is bizonytalan –, önmagában nem volt elegendő (Bányai, 2005. 16. o.). A zsidó társadalomban a fiúk mellett a lányok oktatására is nagy figyelmet fordítottak. Habár a 19. század első felében a zsidó családok leányai még csak rövid ideig részesültek formális oktatásban – ami elsősorban az olvasás elsajátítására szorított, mely a lányok esetében is elvárás volt, mivel ők is írott szövegek alapján imádkoztak –, mivel a hébert a klasszikus szövegek tanulása előtt abbahagyták, és a bibliai történeteket anyanyelvükön sajátították el. A 19. század második felétől a zsidó családok leányait az elemi iskolai tanulmányaik befejezése után előszeretettel írták legalább polgári iskolába. Amellett hogy otthon elsajátították a hagyományos háztartás vezetéséhez szükséges ismereteket, az adott korban magas iskolai végzettséggel is rendelkeztek az ország többi felekezetének leányaihoz képest, ráadásul az iskolai végzettség a házasságkötés szempontjából sem volt elhanyagolható tényező a zsidó társadalomban. A hagyományos zsidó családok iskolaválasztási stratégiáját a racionalitás jellemezte, azaz lehetőleg olyan iskolába írták a gyermeküket, amely nemcsak társadalmi presztízsüket (elsősorban a fiúk esetében) emelte, hanem szakmát is adott a kezükbe. Ez a gondolkodás érvényesült a lányok iskoláztatásának esetében is. Elsősorban a kereskedelemről élő zsidó családok küldték leányukat kereskedelmi tanfolyamra, illetve iskolába. A kereskedelmi ismeretek elsajátítása igen hasznos lehetett számukra, hiszen tudvalevő, hogy míg a keresztény családok esetében szinte kizárólag az apa volt a családfenntartó, addig a zsidóknál gyakran előfordult, hogy a férj mellett a feleség is dolgozott az üzletben, sőt mi több, férje távollétében vagy halála esetén a nő vette át és vezette akár egyedül is a családi üzletet. Amint a 3. táblázatra tekintve láthattuk, a fiú felső kereskedelmi iskolákban

jóval magasabb (50%) volt az izraelita felekezet aránya, mint leányiskolákban, ennek háttérben az állhatott, hogy amíg a fiúknak alapvetően meghatározta társadalmi helyzetüket az, hogy milyen végzettséggel rendelkeztek – az úri középosztályba való belépés feltétele az érettségi volt –, mellyel vagy szinten maradtak, vagy felemelkedhettek, addig a nők társadalomban elfoglalt helyét nem a végzettségük, hanem házasságuk határozta meg. Így a zsidó családok először fiaikat küldték magasabb fokú (érettségit adó) iskolába, leányaikat többnyire polgári iskolában taníttatták.

Ha megvizsgáljuk a századfordulóra a kereskedelmi tanfolyamokra beiratkozott lányok szülei foglalkozását, a következő eredményeket kapjuk: 36%-a értelmiségi, 29%-a kereskedő, 16%-a iparos, 8%-a magánzó, 3%-a őstermelő, míg a maradék 8% egyéb foglalkozásból tartotta fenn családját. A női felső kereskedelmi iskolákat (1910-1918 között) látogató lányok esetében is hasonló volt a szülők társadalmi háttere: 33% értelmiségi, 26% köz- és magántisztviselő, 17% kereskedő, 11% iparos, 7% birtokos, 6% egyéb pályán dolgozott.¹³ Tehát ellentétben a fiú felső kereskedelmi iskolákkal, ahol a szülők többsége 32%-a kereskedő és 20% értelmiségi pályán dolgozott, a lányok esetében ez pont fordítva volt, azaz a lányok szüleinek többsége értelmiségi (egy részük diplomás) foglalkozású volt.

3. A felső kereskedelmi iskolai tanulók szüleinek foglalkozási megoszlása 1910-1918 között

Foglalkozás	Lányok 1912-1918 (%)	Fiúk 1910 (%)
Értelmiségi	33	20
Kereskedő	16	32
Iparos	11	18
Köz- és magántisztviselő	27	5
Őstermelő/birtokos	7	14
Magánzó	-	8
Egyéb	6	3
Összesen	100	100

Forrás: Az iskolák évente kiadott értesítői és anyakönyvei

A FELSŐ KERESKEDELMI ISKOLÁT VÉGZETT LÁNYOK PÁLYAVÁLASZTÁSA 1900-1918 KÖZÖTT

Magyarországon 1890-1910 között a kereskedelemmel foglalkozók száma (162 968-ról 253 263 főre) 55%-kal nőtt. A 20. század elején bekövetkezett gazdasági változásoknak miatt a hagyományos, mindennel foglalkozó vegyeskereskedők száma csökkent, s helyettük a szakosodott kereskedőké emelkedett meg jelentősen. A gyorsan fejlődő modern kereskedelmi élet egyre több szaktudást igényelt (könyvelési eljárások, üzleti képzettség... stb), amellyel a hagyományos vegyeskereskedők nehezen tudtak lépést tartani (szakosodott kereskedők aránya 1890-ben 59%, 1910-

ben 65%) (Kaposi, 2002. 246-247. o.). Az 1890-as éveket követően, ahogy Európa több országában, úgy Magyarországon is, egyre inkább háttérbe szorultak a női foglalkoztatottság hagyományos formái – a nők mezőgazdasági, háziipari és bedolgozó munkája valamint, a házi cselédség –, és előtérbe kerültek a kereső tevékenységek modern szektorai: az ipar, a kereskedelem, valamint a közszolgálati és értelmiségi foglalkozások. (Kéri, 2008. 124. o.) A századfordulóra, ha lassan is, de egyre több pálya nyílt meg a szolgáltató szektorban a nők előtt (növekedett a gépirónők, postás-telefonoskisasszonyok, titkárnők, áruházi eladók száma). Amíg a 19. század végén Magyarországon a nők 18-25%-a vállalt munkát, addig a fejlett ipari országokban 20-30% volt ez az arány (Ausztriában a nők 47%-a, Norvégiában 29%-a, Belgiumban 29%-a, Svájcban 28%-a Svédországban 28%-a, és Spanyolországban 14%-a dolgozott) (Gyáni, 2009).

A 20. század elején a női foglalkoztatottság szerkezete jelentősen átalakult, 1910-ben az Egyesült Királyságban, Svájcban, Belgiumban, már a kereső nők kétharmada-háromnegyede a modern szektorban dolgozott, csakúgy, mint a tengerentúlon az Egyesült Államokban, Kanadában, és Ausztráliában.¹⁴ Hazánkban a századfordulón a legtöbb nő (63%) a mezőgazdaságban, illetve házicselédként dolgozott, az iparban csupán csak 13% volt az arányuk (legtöbbször a szabóiparban).¹⁵ Magyarországon a nők foglalkoztatóságának szerkezeti átalakulása az 1880-as években kezdődött, s tíz év alatt 81%-kal nőtt a modern szektorban dolgozók aránya.¹⁶ 1910-ben a nők 78,7%-a a hagyományos szektorokban, míg 21,3%-a modern ágazatokban dolgozott.¹⁷ A modern szektoron belül a női tisztviselők, alkalmazottak, értelmiségiek száma nőtt a legnagyobb arányban (1890-1910 között megháromszorozódott). A tisztviselők között kiemelkedett az iparban és a kereskedelemben elhelyezkedő nők száma. A tisztviselő nők között is a legnagyobb növekedés a közszolgálatban elhelyezkedőknél figyelhető meg. Ugyanis az 1900-as évektől a közszolgálatban is egyre elterjedő írógépek a titkárnők és gépirónők számának növekedését eredményezték (20 év alatt megtízszereződött a nők aránya).

Az 1890-es években a kereskedelmi szektorban is egyre inkább megjelent az igény az olcsóbb női munkaerő iránt. Ám számuk lassan emelkedett, a kereskedelmi szaktanfolyamot végzett lányok 30-40%-a a családi üzletben kezdett dolgozni, míg átlagosan 20%-uk az iskola után otthon maradt. Az 1909-től kapuikat megnyitó női felső kereskedelmi iskolák közül csak néhány esetében van pontos információ arról, hogy az iskola elvégzése után milyen szakmában sikerült elhelyezkedni a növendékeknek. A női felső kereskedelmi iskolák – melyeket eleinte szinte kizárólag kereskedelmi társulatok működtettek – rendkívül nagy gondot fordítottak arra, hogy segítsék diákjaik elhelyezkedését. Habár a korszakban sok volt a különféle – általában valós szaktudásnak birtokában nem lévő – kereskedelmi, gépirói tanfolyamot végzett állást kereső nő, ám a cégek elvárásainak megfelelő képzettséggel rendelkezők száma igen csekély volt, így nem jelentett nagy nehézséget az iskoláknak, hogy közvetítők segítségével elhelyezzék a munkába állás mellett döntő tanítványai-

kat. Itt azonban feltétlenül meg kell jegyezni, hogy ahogy a fiú felső kereskedelmi iskolák esetében, úgy a lányoknál is nagy volt a lemorzsolódók aránya (40%), az első osztályba beiratkozó lányok töredéke fejezte be a harmadik osztályt, így arról nem beszélhetünk, hogy jól képzett kereskedelmi ismeretekkel lányok tömegei kerültek volna ki 1910-18 között a munkaerőpiacra. A magas lemorzsolódás oka egyrészt, hogy a szülők az első vagy a második év végén gyermekeiket üzletbe küldték dolgozni, másrészt pedig, az iskolák rendkívül magas tandíjában keresendő, amit sok család nem tudott három évig fizetni. A magas tandíj, ami szinte minden iskolára jellemző, abból adódott, hogy az állam eleinte nem adott támogatást a fenntartóknak, így a tandíjból kellett működtetni az iskolát és fizetni a tanerőt. A magas tandíj következménye részben az is, hogy valójában csak a tehető családok engedhették meg maguknak, hogy leányaikat női felső kereskedelmi iskolába küldjék. Így pont annak – a gyermekeit hozománnyal kiháziasítani nem tudó – társadalmi rétegnek a leányai nem jutottak be ebbe az iskolatípusba, amelyiknek szánták. Ennek fényében már az sem meglepő, hogy sok leány nem feltétlenül a későbbi munkavállalás céljából iratkozott be. Habár a kereskedelmi iskolát végzettek valamivel könnyebben tudtak elhelyezkedni, mint azok, akik csak tanfolyamot, ám így sem lehettek biztosak abban, hogy hosszú távon alkalmazzák őket, azaz biztosítani tudják megélhetésüket.

4. Budapest, Szeged és Nagyvárád női kereskedelmi iskoláiban végzett tanulók (163 fő) foglalkozási megoszlása 1914-1918 között

Foglalkozás	Bp. II. ker. női felső kereskedelmi iskola tanulói (%)	Szeged női felső kereskedelmi iskola tanulói (%)	Nagyvárád női felső kereskedelmi iskola tanulói (%)
Pénzügyintézet/ Biztosító	58	28	27
Kereskedelem	-	26	33
Ipar	3	12	11
Közhivatal	7	17	13
Tovább tanult	18	11	16
Egyéb	14	6	-
Összesen	100%	100%	100%

Forrás: Az iskolák évente kiadott értesítői

Az 1911-ben induló fővárosi IX. kerületi iskola értesítőiben mindössze azt jegyezték fel, hogy a korszakban minden dolgozni kívánó lánynak sikerült munkát találni. Az 1916-ban induló fővárosi II. kerületi iskolában az 1916/17-es tanévben érettségiző tanulók (26 fő) 72%-a pénzügyintézeteknél, biztosítóknál, 8%-uk számviteli közhivatalnokként dolgozott, 8%-uk kereskedelmi főiskolára, 4%-uk egyetemre ment, míg 8%-uk nem dolgozott. Az 1917/18-as tanévben végzettek (40 fő) 45%-a pénzügyintézet-

nél, biztosítónál, 5% ipari vállalnál, 7%-a postánál, vasútnál helyezkedett el, 23%-a tovább tanult (egy fő kereskedelmi főiskolán, négy egyetemen, egy tanári pályára készült, 3 iparművészeti tanulmányokat folytatott) a maradék 20% nem dolgozott.¹⁸

A nagyváradai női felső kereskedelmi iskolában az 1916/17-es tanévben érettségizet 34 tanuló 30%-a pénzügyésznél, biztosítónál, 30%-a kereskedelemben (üzletben), 12%-a az iparban (gyárban), 12%-a közszolgálatban talált állást, míg 16%-a tovább tanult (egy lány tanári pályára lépett, egy közigazgatási tanfolyamra ment, hárman egyetemre).¹⁹

A szegedi iskolában elsőként az 1916-os esztendőben érettségiző 35 lány tanulónak 31%-a kereskedelemben, 20%-a pénzügyésznél, biztosítónál, 14%-a közhivataloknál, 11%-a az iparban helyezkedett el, 12%-a tovább tanult, 6%-ról nem tudjuk, milyen pályát választott.²⁰ Mindezen adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a lányok többsége a kereskedelemben (üzletekben), illetve pénzügyésznél, biztosítóknál kapott állást. Mindemellett a 10-20%-os továbbtanulási arány nem is olyan meglepő, ha arra gondolunk, hogy a kereskedelmibe járó lányok szüleinek (édesapáknak) többsége értelmiségi volt, és a korábbi kutatások²¹ alapján már ismert, hogy a diplomás értelmiségi szülők (apák) leányainak volt a legnagyobb esélyük arra, hogy közép, majd később felsőfokú tanulmányokat folytassanak. A három (Budapest, Szeged, Nagyvárad) iskola tanulóinak megközelítőleg 22%-a nem lépett ki a munkaerőpiacra, hanem többségében tovább tanult vagy otthon marad, míg 38%-uk valamely pénzügyésznél vagy biztosítónál, 20%-uk pedig a kereskedelemben (elsősorban a családi üzletben) helyezkedett el. Itt azonban feltétlen meg kell jegyeznünk, hogy a fent említett három iskola adta eredményekből nem lehet végleges következtetést levonni az ezen iskolatípus leányainak pályaválasztási megoszlásáról, mivel részletesebb adatokkal csak a két világháború közötti időszakból rendelkezünk.

Az 1910-es évek végén női felső kereskedelmi végzett elhelyezkedni kívánó nők legfőbb sérelme az volt, hogy a cégek eleinte nem tettek különbséget az egyéves szaktanfolyamot, illetve a hároméves középiskolát végzettek között sem az elvégzendő munka, sem pedig az ezért járó munkabér tekintetében. Mindez adódhatott abból, hogy nem voltak tisztában az iskolában megszerzett szaktudás szintjével, bár az iskolák vezetői nagy erővel törekedtek arra, hogy megismertessék ezt az iskolatípust, ám nagyobb a valószínűsége annak, hogy egyszerűen nem szerettek volna magasabb fizetést adni, annak ellenére sem, hogy számos cég vezetősége egyetértett abban, hogy szükség van jól képzett női munkaerőre.

ÖSSZEGRÉS

Áttekintve a női kereskedelmi tanfolyamok és iskolák létrejöttének és működésének körülményeit, arra a következtetésre juthatunk, hogy a lányok kereskedelmi szakképzése a fiúkhoz képest komoly lemaradásban volt az első világháború előtti korszakban. Habár történtek erőfeszítések annak érdekében, hogy lányok számá-

ra is biztosított legyen a munkaerőpiac kereskedelmi pályáin való elhelyezkedés, ám ennek gyakorlati kivitelezése nem valósult meg a kívánt mértékben. Ugyan a századforduló utáni első évtizedben megnyíltak az első három évfolyamos felső kereskedelmi leányiskolák, ám ezeknek a munkaerőpiacot is befolyásoló pozitív hatása majd csak 1920-as években lesz érezhető. Az azonban egyértelműen megállapítható, hogy az 1910-es évek elején kapuikat megnyitó – női felső kereskedelmi iskola és a felső kereskedelmi leányiskola – három évfolyamos érettségít adó kereskedelmi középiskola jelentős előrelépést jelentett a dualizmus kori középfokú leányiskolai piacon. Bár láthattuk, hogy a kereskedelmi leányiskolák csak részben tudtak megfelelni az általuk, illetve az állam által kitűzött céloknak, mivel pont azon alacsonyabb társadalmi réteg leányai, akiknek családi és anyagi helyzetük okán igazán szükségük lett volna a szakképzetségre, nem engedhették meg magunknak, hogy ezen kereskedelmi iskola valamelyikébe beiratkozzanak.

Megvizsgálva a női kereskedelmi tanfolyamokra és iskolákba jelentkező lányok társadalmi és felekezeti összetételét, megállapítható, hogy többségében (50%-ban) a római katolikus értelmiségi réteg járatta leányát kereskedelmi iskolába, ám feltétlenül meg kell jegyezni, hogy korántsem meglepő módon szintén magas arányban képviseltette magát a családját többségében kereskedelemből, illetve iparból eltartó izraelita felekezet (25-30%). A női középfokú kereskedelmi képzés hiányosságai ellenére elmondható, hogy a női kereskedelmi tanfolyamok megindítása 1888-ban érdemi lépést jelentett a nők tényleges középiskolai képzésnek megszervezése előtt, majd a későbbiekben az iskolák megszervezésével megadva a nők számára is a lehetőséget, hogy „középfokú” végzettségükkel akár a munkaerőpiacon is elhelyezkedhessenek, amelyre az első világháború után egyre nagyobb esélyük volt. Mindemellett megállapíthatjuk, hogy a női felső kereskedelmi iskola szakiskolai jellege mellett az elitképzésben betöltött szerepe sem elhanyagolható, hiszen például a budapesti iskolában az 1917/18-as tanévben a végzett leányok 23%-a főiskolán, illetve egyetemen folytatta tovább tanulmányait.

IRODALOM

- Bányai Viktória (2005): *Zsidó oktatásügy Magyarországon 1790-1850*. Gondolat, Budapest. Budapest Székesfőváros Statisztikai Évkönyve. 1900/01. 138-143.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2008): A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatás a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 105-120.
- Csak következetesen! *Nő és a Társadalom*, 1910. július 1. IV. évf. 7. sz. 115.
- Donavell János (1916. szerk.): *Szeged Szabad Királyi Város Felső Kereskedelmi Iskolája és Női Felső Kereskedelmi iskolájának értesítője az 1915/16-os iskolai évről*. Dugonics Nyomda. Szeged.
- Felkai László (1994): *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években*. OPKM, Budapest.
- Felső Kereskedelmi Iskolák Főigazgatóságának jelentése a női felső kereskedelmi és felső kereskedel-

- mi leányiskola közti viszonyosság rendezése ügyében a VKM felé 1919. január 31. Magyar Országos Levéltár VKM. K 503. – 1919. – 27. cs. – 18. t. – 23662. a. – 13008. ikt.
- Glücklich Vilma (1916): A leány-középiskolák reformja. *A Nő.* 8. sz. 118-119.
- Gyáni Gábor (2009): Társadalmi nemek a munkaerőpiacon a polgári Magyarországon. *Rubicon Online*, 4. sz. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/tarsadalmi_nemek_a_munkaeropiacon_a_polgari_magyarorszagon/ 2011. 06. 03.
- György Aladár (1888): Nők a kereskedelmi pályán. *Nemzeti Nénevelés*, 497-501.
- Hahóthy Sándor (1902, szerk.): *Budapest Székesfőváros IV. kerületi Községi Nyilvános Polgári Leányiskola és vele kapcsolatos Női Kereskedelmi Szaktanfolyam Iskolai Értesítője az 1901/02 tanévről.* Pesti Könyvnyomda, Budapest.
- Kaposi Zoltán (2002): *Magyarország gazdaságtörténete 1700-2000.* Dialóg Campus, Budapest-Pécs.
- Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőségek Magyarországon (1867-1945).* Replika Kör, Bp.
- Kéri Katalin (2008): *Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914.* Pro Pannonia, Pécs.
- Nagy Beáta (1994): A nők kereső tevékenysége Budapesten a 20. század első felében. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom.* Replika Kör, Budapest.
- Nagy Adrienn (2011): *Női kereskedelmi szakoktatás kezdetei Magyarországon.* In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás.* PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. <http://www.lib.pte.hu/csomag/ambrusa/szerkesztes/htm/index.html> 2011. 06. 18
- Nagy Mariann (2006): Nők a magyar gazdaságban a dualizmus korában. In: Gyáni Gábor – Nagy Beáta (szerk.): *Nők a modernizálódó magyar társadalomban.* Csokonai Kiadó, Debrecen, 205-222.
- Nagy Péter Tibor (2000): A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 6. sz. 1313-1334.
- Nagyvárad Kereskedelmi Csarnok Kereskedelmi Szakiskola jelentése az 1916/17-es iskolai évről.* Laszky Ármin Nyomda. Nagyvárad. 1917.
- Schack Béla (1896): *Kereskedelmi iskoláink és a tanáraink a millennium esztendejében.* Lampel Róbert, Budapest.
- Székesfőváros II. Kerületi Női Felső Kereskedelmi Iskola Értesítője az 1917/18-as tanévről.* Bp. 1918.

JEGYZETEK

- 1 VKM 59.258/1890. sz. rendelet. In: *Magyarországi rendeletek tára 1891.* Budapest, 1891.
- 2 Debrecenben, Győrben, Kaposváron, Miskolcon, Nagyváradon, Kolozsváron, Pécsen, Pozsonyban, Sopronban, Szegeden, Temesváron, Zilahon, Újvidéken, Galgócán, Fiumében, Budapesten
- 3 1910-es években Budapesten közel 50 ilyen jellegű iskola várta a szakismeretet elsajátítani vágyó leányokat.
- 4 A fiúk számára 1830-ban Pesten nyílt meg az első kereskedelmi tanonciskola, melyet az 1840-es években számos hasonló követett az ország különböző városaiban. A Pesti Kereskedelmi

Akadémia 1857-ben történő megnyitása egyben a középfokú szakképzés létrejöttének kezdetét jelentette, ám a közép majd felső kereskedelmi iskolák tényleges kiépülése a kiegyezést követő 1872-es rendelet (kereskedelmi iskolák szabályzata) után valósult meg. A három évfolyamos érettségit is adó felső kereskedelmi fiúiskolák népszerűsége az 1883-as minősítési törvény, amely a kereskedelmi iskolát végzett tanulóknak a középiskolát végzettekkel megegyező jogokat biztosított, ami azt jelentette, hogy a polgári iskolai végzettség a köztisztviselői alkalmazás szempontjából egyenértékű volt a négy középiskolai végzettséggel, valamint az általában polgárra épülő közép (majd felső) kereskedelmi iskolai végzettség a gimnáziumban/reáliskolában szerzett nyolc középiskolai végzettséggel után emelkedett meg igazán. Nagy Péter Tibor (2000): A húszas évek középiskola-politikájának kialakulása. *Századok*, 6. sz. 1313.

- ⁵ Csak következetesen! *Nő és a Társadalom*. 1910. július 1. 115.
- ⁶ Az iskolák megnyitásának előzményeit és működésük történetét lásd: Nagy Adrienn (2011): Női kereskedelmi szakoktatás kezdetei Magyarországon. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, <http://www.lib.pte.hu/csomag/ambrusa/szerkesztes/htm/index.html> 2011. 06. 18.
- ⁷ Tantárgyak: vallástan, magyar nyelv és irodalom, német nyelv, francia nyelv, földrajz, történelem, mennyiségtan, természettan, kereskedelmi számtan, irodai munkálatok, könyvvitel, kereskedelmi levelezés, közgazdasági ismeretek, jogi ismeretek, vegytan és áruismeret, szépirodalom, rendkívüli tárgyak: gyorsírás, negyedik nyelv, vegytani gyakorlat, társalgási gyakorlat, torna és játékok.
- ⁸ A felső leányiskolai zárbizonyítvány a tanulót arra jogosította, hogy egyrészt egyévi további tanulás után nevelőnői képesítő vizsgát tegyen, amely internátusi nevelőnői állások betöltésére adott lehetőséget, másrészt különbözeti vizsga alapján felvehető volt elemi iskolai tanítónőképző intézet negyedik osztályába, a középiskolák nyolcadik osztályába, az Országos Magyar Kir. Rajztanárképző Főiskola első évfolyamába – ahol négy évfolyam elvégzése után leány-középiskolai rajztanári képesítést szerezhetett –, vagy akár rendes hallgatóként valamely kereskedelmi, illetve színművészeti akadémiára. A gimnáziumi tagozaton szerzett érettségi bizonyítvány a tudományegyetemek nőhallgatói előtt megnyitott fakultásokon, továbbá a polgári iskolai tanítónőképző intézetben, az országos rajztanárképző főiskolán, illetve különböző akadémiákon biztosított továbbtanulási lehetőséget. Az érettségit kívánó bizonyos köztisztviselői pályákon pedig elhelyezkedési lehetőséget adott.
- ⁹ Felső Kereskedelmi Iskolák Főigazgatóságának jelentése a női felső kereskedelmi és felső kereskedelmi leányiskola közti viszonyosság rendezése ügyében a VKM-nek 1919. január 31. Magyar Országos Levéltár VKM. K 503. – 1919. – 27. cs. – 18. t. – 23662. a. – 13008. ikt.
- ¹⁰ A női kereskedelmi szaktanfolyamaink az 1910/11. iskolai évben. *Kereskedelmi szakoktatás*, 1912. 3-4.sz. 90.
- ¹¹ 1912-ben a IX. kerületi fővárosi községi iskolában 18, a debreceni iskolában 22 leány tett sikeres érettségi vizsgát, majd 1914-ben 3 iskolában már összesen 99 leány tanuló szerzett érettségit.
- ¹² *Budapest Székesfőváros Statisztikai Évkönyve*. 1900/01. 138-143.
- ¹³ A szülők foglalkozási megoszlásának kerekített %-os kiszámításához az iskolák 1909/10-1917/18 között megjelent iskolai értesítői szolgáltak forrásul. Ám mivel az iskolai értesítők a foglalkozáso-

- kat eltérő részletességgel tüntették fel, ezért a számok nem pontos, hanem egy körülbelüli megoszlást jeleznek.
- ¹⁴ Amíg Németországban, Hollandiában, Dániában, Norvégiában és Olaszországban a nőknek több mint egyharmada dolgozott a modern szektorban, addig Ausztriában és Magyarországon csak 20%-a. Nagy Mariann (2006): *Nők a magyar gazdaságban a dualizmus korában*. In: Gyáni Gábor – Nagy Beáta (szerk.): *Nők a modernizálódó magyar társadalomban*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 210.
- ¹⁵ Budapesten volt a legmagasabb a női foglalkoztatottak aránya (1910-ben a hét éven felüli női lakosság 38.5% volt kereső, míg országos szinten 24.1%). Nagy Beáta (1994): *A nők kereső tevékenysége Budapesten a 20. század első felében*. In: Hadas Miklós (szerk.): *Férfiuralom*. Replika Kör, Bp.159.
- ¹⁶ 1880-ban a női keresőknek 93.4%-a a hagyományos, míg 6.6%-a modern ágazatokban dolgozott. Uo. 211.
- ¹⁷ Uo.
- ¹⁸ *Székesfőváros II. Kerületi Női Felső Kereskedelmi Iskola Értesítője az 1917/18-as tanévről*. Bp. 1918. 3.
- ¹⁹ *Nagyvárad Kereskedelmi Csarnok Kereskedelmi Szakiskola jelentése az 1916/17-es iskolai évről*. Laszky Ármin Nyomda. Nagyvárad. 1917. 75.
- ²⁰ Donavell János (1916, szerk.): *Szeged Szabad Királyi Város Felső Kereskedelmi Iskolája és Női Felső Kereskedelmi iskolájának értesítője az 1915/16-os iskolai évről*. Dugonics Nyomda. Szeged. 82.
- ²¹ Lásd Biró Zsuzsanna Hanna kutatási eredményeit. Biró Zsuzsanna Hanna (2008): *A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy-korszak bölcsészdiplomásainak példáján*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat, Bp. 105-120.

KÖZLEMÉNYEK

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG

SCHNEIDER ISTVÁN

German Society of Sopron – *The author introduces a student society founded in the Lyceum of Sopron in the 19th century; in the foreword Hungarian students societies are described in general. The reason why the one in Sopron was significant, because the German ethnic minority in Sopron played dominant public, political, and cultural life and therefore influenced local schooling as well. This student society was established with the view to foster German language; nevertheless Hungarian members of the society promoted Hungarian language as well. After graduation, students who used to be members of the society contributed to the society and had outstanding careers, including pedagogy.*

E TANULMÁNY CÉLJA

A soproni Evangélikus Líceumban a 19. században három nemzetiségi társaság: egy magyar, egy német és egy szlovák társaság létezéséről van tudomásunk. Az 1790-ben Kis János vezetésével megalakult Magyar Társaság és az ennek mintájára a 19. század elején létrejött Német Társaság az iskolán belül párhuzamosan és egymást segítve működött. A Magyar Társaság (Győrffy, Hunyadi, 1986)* fő célja a magyar irodalom gazdagítása, a magyar nyelv népszerűsítése és a magyar nyelvi reformok megvalósítása volt. A Német Társaság ezt a törekvést nem hátráltatta, sőt a rendelkezésére álló eszközökkel segítette. (Győrffy, Hunyadi, 1986, 69. o.)

Eredeti dokumentum híján a Német Társaság célkitűzéseiről csupán 1833-ból rendelkezünk hiteles információval. Ebben az évben a pünkösdhétfőn megtartott nyilvános előadáson a Társaság Friedrich Bergmann nevű tagja „Über den Zweck unserer deutschen Gesellschaft” című írásában pontokba szedve fogalmazta meg a Társaság fő céljait. (Bergmann, 1833. 183. o.) Ezeket vizsgálva hasonlóságokat fedezhetünk fel a két nemzetiségi társaság törekvései között – vannak azonban olyan törekvések is, amelyek inkább a Német Társaságra voltak jellemzőek, mint például az általános műveltség szintjének emelése, a német irodalmi törekvések közvetítése, az írói tevékenység ösztönzése, sőt a magyar kultúra népszerűsítését és elterjesztését célzó törekvések. Ez utóbbit a Német Társaság a 19. század második felében sorolta feladatai közé, majd több ízben ténylegesen is kiállt a magyar ügy mellett.

A Magyar Társaság történetét és tevékenységét a mai napig számos munka tárgyalta, a Német Társaság azonban nyilvánvaló irodalmi, művelődésügyi és közéleti jelentősége ellenére sem került eddig a figyelem középpontjába. E tanulmány célja, hogy részletesen bemutassa a soproni Német Társaság felépítését, működését

és kulturális szerepvállalását. E célkitűzés azonban szükségessé teszi két bevezető gondolatmenet rögzítését. Egyfelől: a jelenleg középpontba állított társaság jelentősége értelmezhetetlen a magyarországi diáktársaságok kialakulásának vázlatos ismertetése nélkül. Másfelől: a téma kifejtéséhez ugyancsak nélkülözhetetlen a Német Társaság szellemi környezetének, azaz a magyarországi és a soproni németiség 19. századi politikai, társadalmi és kulturális helyzetének rövid bemutatása.

A MAGYARORSZÁGI DIÁKTÁRSASÁGOK KIALAKULÁSA

Mint ismeretes, a felvilágosodás időszaka jelentős változásokat hozott az oktatás területén. Mivel a központi hatalom célja az állam számára hasznos alattvalók képzése lett, az állam egyre nagyobb befolyást szerzett és jelentős tartalmi-formai változásokat fogantatosított az oktatás rendszerében. Többek között egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a természettudományos és a közvetlenül hasznosítható gazdasági-közigazgatási ismeretek, az élő idegen nyelvek. II. József intézkedései nyomán javultak a szegény sorsú diákok továbbtanulási lehetőségei, csökkent az egyházi befolyásoltóság és némileg lazult az iskolákban uralkodó spártai szigor. Olyan, központilag irányított modernizációs folyamat indult tehát útjára, amelynek közvetlen velejárója lett a diákok érdeklődési körének bővülése: a felvilágosodás korának diákjai szemben a korábbi idők dogmatikus gondolkodásmódjával nyitottá váltak az új eszmék, felfedezések és tudományos kutatások iránt. A diáktársaságok kialakulásában emellett döntő szerepet játszott a 18. század végére egyre erősödő, a magyar nyelv fejlesztésére vonatkozó társadalmi igény is, amely II. József politikájának egyenes következménye volt. Az 1780-as évek abszolutista politikája a német nyelvet tette meg a birodalom hivatalos nyelvév, kivívva ezzel az akkori magyar társadalom számos szereplőjének ellenszenvét – ami értelemszerűen növelte a magyar nyelv támogatóinak körét. II. József halálát követően az egyre erősödő nemesi-nemzeti mozgalom – amely a felvilágosult művelődés egyik alapfeltételének a nemzeti nyelvet tekintette –, ugyancsak ösztönzően hatott a diáktársaságok megalakulására. A mozgalom képviselői a nemzet felemelkedésének alapvető feltételét látták a magyar nyelvű oktatásban és a magyar nyelv elterjedésében: ezek a gondolatok pedig könnyen hatottak a jórészt kis- és középnemesi, értelmiségi családokból származó, jórészt protestáns intézményekben tanuló diákokra.

A magyarországi diáktársaságok kialakulásában – a felvilágosodás nyitottabb gondolkodásmódja és a magyar nyelv ügye mellett – a demokratikus alapokon nyugvó protestáns iskolai hagyománynak is szerepe volt.

A MAGYARORSZÁGI ÉS A SOPRONI NÉMETSÉG POLITIKAI, TÁRSADALMI ÉS KULTURÁLIS SZEREPVÁLLALÁSA A 19. SZÁZADBAN

Már a 18. századtól kezdődően számos magyarországi városban – Budán, Pesten, Temesváron, Kolozsváron, Nagyszebenben, Pozsonyban és Sopronban (*Boronkai*, 2000.; 17.) (bár az utóbbi két városban a határ és Bécs közelsége miatt a német hatás mindig is intenzívebben volt jelen) –, fölerősödött a német befolyás. A németesedés folyamata szoros összefüggésben állt a polgárosodási törekvésekkel, hiszen a németiség széles fokú nyitottsága a kulturális és gazdasági fejlődés iránt nagyban elősegítette társadalmi felemelkedésüket. A hazai német irodalom felvirágzása és virágkora a 19. század első felére tehető, ami egyben az osztrák irodalomhoz, elsősorban a bécsi kultúrához való kötődés megerősödését is jelentette. (*Pukánszky* 2000. 8-9. o.) A folyamat a század közepén érte el tetőpontját, amikor a magyar nemzeti mozgalom is egyre nagyobb sikereket könyvelhetett el. Ez az első olvasásra paradox helyzet valójában teljesen logikus következménye volt a soknemzetiségű, de a szívében mégis magyar hazában lezajlott eseményeknek.

Sopronban a szellemi élet irányítói elsősorban a tradicionális német patríciuscsaládok voltak, hozzájuk csatlakoztak azok a magyar nemesi családok, amelyek a téli időszakot a városban töltötték – és ezáltal Sopron nyomom követhetően a magyar-német kultúra közvetítőjévé vált. A német kultúra gyorsabb terjedését számos faktor segítette elő. A császári főváros és a szinte homogén német nyelvterület közelsége egyértelműen hatott Sopron kulturális életére. Ezt a hatást fokozták az ipari fejlődés által a közlekedés terén bekövetkezett változások, hiszen 1847-ben létrejött a Sopron – Wiener Neustadt vasútvonal, amely szinte azonnal éreztette hatását a város színházi életében. 1879-ben kiépült a Sopront Béccsel összekötő vasútvonal, és így a két város között megtett úthoz szükséges idő alig több mint egy órára csökkent. Végül a város földrajzi helyzeténél fogva számos más jelentős településsel tudott szoros kapcsolatot fenntartani, s ez szintén erősítette a német kultúra hatását.

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG

A Társaság megalakulása. A soproni Evangélikus Líceum Német Társaságának alapítási évét nem könnyű meghatározni, ugyanis hiányoznak a jegyzőkönyvek az első három évről, ha a társaság egyáltalán vezetett ilyet. Az egyetlen díszkönyv, valamint az adott időszak valamennyi munkáját összefoglaló két könyv semmilyen tájékoztatást nem ad az alapítás évről. Csak a későbbi jegyzőkönyvek és más különböző források alapján juthatunk közelebb az alapítás időpontja meghatározásához.

A tagok néhány munkájában találunk utalásokat a társaság alapítási évére. Így Palló Sándor, a kör akkori jegyzője „An die deutschen Brüder bein Beginne des Jahr 1841/42” (SNT Dk. II., SBDGK) című prózamunkája (1841) alapján a társaságot 1804-ben alapították. De ugyanezen tanév végén Theodor Schütze a Geringes ist die

Wiege des Großen című munkájában 1803-ra utal. (SNT EM III., SBDGK) Ugyanezt az évet adják meg más írók is a műveikben. Így a társaság egykori tagja, Kovács Sándor A Soproni Evangélikus Líceumi Magyar Társaság története (1790-1890) című könyvében ezt írja: „A Német Társaságot, mely 1803 óta állt fenn, megszüntették, a Magyar Társaságot „Ifjúsági kör”-re akarták átalakítani, melynek az lett volna a hivatása, hogy a magyar és német irodalom ismeretét terjessze”. (Kovács, 1890. 64. o.) 1803-at adja meg Boloday Géza Irodalmi diáktársaságok és Csatskay Endre Petőfi Sopronban című művében is. Mindkét író Kis Jánosra, a Soproni Magyar Társaság alapítójára hivatkozik, aki emlékiratában a következőket mondja: „Néhány évektől fogva ezen magyar társaság mintája szerint Sopronban egy német is áll fenn, német nyelvbéli gyakorlások végett, de amazzal épen nem ellenkezve, hanem inkább olya képen összeférve s megegyezve, hogy a jelesebb és szorgalmasabb tanulók közül mindenkor vagynak olyanok, kik mindkettőnek tagjai.” (Kis, 1890. 70.) Ezekből a sorokból természetesen nem tűnik ki pontosan, hogy a Német Társaságot 1803-ban hívták életre. Ehhez még figyelembe kell vennünk, hogy Kis János hivatását Sopronban mint evangélikus prédikátor csak 1808-ban kezdte meg. Így a „Néhány évektől fogva” jelenthet 5, 3 vagy talán csak 3 évet is. Az utóbbi mellett szól Müllner Mátyás megjegyzése, aki 1835-től 1838-ig maga is tagja volt a Német Társaságnak: „A Magyar Társaság mintájára alakult 1809-ben a tanuló ifjúság között német társaság is, melly mint oly áldott sikerrel működött a maga nemében.” (Müllner, 1857. 93. o.) Van még egy állításunk, még hozzá a század második feléből. A társaság 1877. szeptember 19-ei megnyitógyűlésén az akkori elnök, Poswek Gusztáv egy nyitóbeszédet mondott, amelyben többek között utalt a kör addigi munkásságának idejére is. Ezt a jegyzőkönyvben is megerősítették, így a jegyzőkönyv 1877. szeptember 19-ei dátuma alatt olvasható adatok az alapítási évet ismét egy későbbi időre, 1807-re teszik át. (SNT Jk. III. -1877. szept. 19. SBDGK)

Mindent egybevetve, mivel más források, amelyek az alapítás pontos dátumára utalnának, nem állnak rendelkezésünkre ezekből az évekből, az adott és idézett dokumentumokból arra a következtetésre juthatunk, hogy a Német Társaságot valószínűleg 1803-ban alapították – ami azonban a többi megadott alapítási évet semmi esetre sem zárja ki. Annak meghatározása, hogy kik voltak a Német Társaság létrehozói, nem kevésbé könnyű feladat. A már említett Theodor Schütze könyvében ezt írja: „7 edle Jünglinge” (7 nemes ifjú), de sajnos a nevüket nem sorolja fel. Mostanáig az adott kéziratokból és más művekből sem ismert az alapítók neve. A kérdés tehát, hogy kik voltak a társaság tagjai az első évtizedben, megválaszolatlan marad.

A Társaság célkitűzései és szervezeti szabályzata. A Német Társaságot azzal a céllal hívták életre, hogy a német nyelv gondos és rendszeres ápolásának szentelje magát. Az anyanyelv tökéletesítése úgyszintén a tevékenységük középpontjában állt. Ezt a hatalmas anyanyelv iránti szeretetet a kör nyolcvan évig tartó működése alatt lépésről lépésre követni lehet. A tagok az anyagnyelvükről nyilatkoznak a gyűlése-

ken, dolgozataikban mindig ennek fontosságát hangsúlyozzák. A német anyanyelv mellett azonban a haza nyelvéről sem feledkeztek meg. A 19. század első felében a magyar nyelv fejlődéséért nagyon sokat tettek. Mivel a Német Társaságban nem csak német anyanyelvű tagok voltak, így a magyar nyelv ápolásában való részvételt is kötelességnek tartották. Különösen a 40-es években látunk fellendülést a magyar nyelvért való tevékenységben. Ezzel a Német Társaság a magyar mellé állt, és támogatta annak törekvéseit.

A társaság célját azonban nem merítette ki a két nyelv ápolása. Munkájuk ezen túlmenően három fő szálon futott. A társaság egyik célja a széles olvasótábor szervezése volt. Ezért könyvtárukat állandóan új könyvekkel, újságokkal, folyóiratokkal gazdagították. A német nyelvű könyvtár mindenkinek rendelkezésére állt. A könyvtárat a kör tagjain kívül a rendkívüli tagok és a kívülálló olvasótagok (akik a város lakóinak sorába tartoztak és magasabb műveltségre törekedtek) használták. Még azt is feltételezhetjük, hogy Petőfi Sándor is használta a német könyvtárat, amikor 1839-40-ben Sopronban volt. Ugyanis több barátja volt itt, akiken keresztül a könyvtárból könyveket szerzett magának. Így Fabricius Endrétől, aki a soproni polgármester fia, Pákh Alberttől, aki szintén Petőfi barátja – és mindketten a Német Társaság tagjai voltak. A kör második célja az állandó írói törekvésre ösztönzés volt. Ez nem jelentette azt, hogy ezáltal mindegyikükből feltétlenül híres író vagy költő lett, jóllehet voltak olyanok is, akik később is nem kis eredménnyel foglalkoztak írással. Például Bertók Sándor, Dóczy Lajos, Pákh Albert, Petz Ernő, Petz Gyula, Poswek Sándor, Poswek Krisztián, Poswek Gusztáv, Thinunk Gusztáv és Torkos László nevei nem ismeretlenek az utókor számára. Ők azonban a társaság azon tagjainak kis csoportját alkották, akik a nyilvánosságtól valamilyen módon elismerést harcoltak ki maguknak. Végül fontos helyet foglalt el a társaság célkitűzései között a német, de ugyanígy a magyar irodalom közvetítése is. Ez utóbbi törekvés elsősorban a 90-es évek közepétől erősödött meg. E harmadik törekvést az irodalmi művek iránti élénk érdeklődés hívta életre, ami azután kiszélesedett látókörhöz és magasabb műveltséghez vezetett.

A kitűzött célokat természetesen csak erős összefogással lehetett elérni, s ennek megfelelően a soproni Német Társaság szorosan szervezett irodalmi kör volt. A tagok a szabályait nagyon gondosan fogalmazták meg, ugyanígy határozták meg tevékenységük céljait is. Mivel az alapítás idejéből nem maradtak ránk jegyzőkönyvek, nem tudni, volt-e a tagoknak már ebben az időben is alapszabályzatuk, sőt, a második és harmadik évtizedről sem jelenthető ki konkrétum. Valószínű azonban, hogy már abban az időben is voltak bizonyos kötöttségek. Egy díszkönyv és két jegyzőkönyv maradt fenn. Az „Örömmünepeket” – ha nem is minden évben –, 1813-tól tartották, eddig tudjuk visszavezetni a nyomokat. Ebből arra következtethetünk, hogy a társaságnak már ebben a működési szakaszában is hasonló szervezési módja volt, mint a későbbi évtizedekben.

Az első rendelkezésre álló, 1832. évi jegyzőkönyvben kezdetben 16 feljegyzett sza-

bály található (SNT Jk. I., SBDGK), ami teljesen világosan bemutatja a társaság szervezési módját. A szervezetben parlamentális formák uralkodtak. Ezek jelölték ki a gyűlések idejét, helyét és feladatát. Ezeket mutatja a szabályzat 2. és 3. pontja (3 számú függelék). Az ülések lefolyásáról a 12. szabály tájékoztat (3 számú függelék). Fontos tényező, hogy a tagok a jegyzőn, a könyvtároson és a titkáron kívül maguk választották az elnököt is. Erről az 1. szabály tájékoztat (3 számú függelék). Eddig 12 választott elnök neve ismert (1. függelék). Egészen pontosan megjelölték a tisztségviselők jogait és kötelességeit is. Ezeket a 4., 5. és 6. szabály foglalja össze (3. függelék). De ezekben a szabályokban nemcsak a tisztségviselők, hanem a tagok jogai és kötelességei is megtalálhatók.

Már a társaságba való bekerülés sem ment nehézségek nélkül. A követelményeket, kikötéseket a 7. és a 8. szabály tartalmazza (3. függelék). A tagság anyagi kötelezettséggel járt. A Német Társaság könyveket vásárolt, újságok és folyóiratok előfizetője volt. Ezekre a kiadásokra a tagságnak volt gondja. (lásd: 3. függelék 8. szabály) A 16. szabály (3. függelék), amelyet azonban csak később, 1836. január 1-jén rögzítettek, kimondja, hogy a jelentkezőket először csak fél év próbaidővel vegyék fel, és csak aztán, ha méltónak bizonyultak, válhatnak teljes taggá. Ezen kívül rendkívüli tagokat is vettek fel a társaságba, ők azonban szűkebb jogkörrel rendelkeztek. Így például egyszerre csak két könyvet kölcsönözhetek ki, szemben a teljes tagokkal, akik egyszerre több könyvet is tarthattak maguknál, de csak négy hétig. A rendkívüli tagoknak 2 forintot kellett befizetniük. A szabályok közül a 13. (3. függelék) igen érdekes, ugyanis arra utal, hogy a Német Társaság tagjai nyilvánosan is felléptek, és hogy ez a társaság is – a Magyar Társaság mellett – az akkori soproni kulturális élet középpontjában állt.

Ezek az alapszabályok 1832-ből származnak, és 1847-ig semmilyen említésre érdemes változást nem hajtottak végre rajtuk. 1848 a forradalmi ifjúság reformtörekvései szerint határozta meg a Német Társaság munkáját. Azok az egyetemisták, akik részt vettek a diákforradalomban, 3 röpiratban foglalták össze követeléseiket. Az első ezek közül a Reformkívánatok a soproni evangélikus főiskola körében. Költ Sopronban, a sajtószabadság 20.-ik napján. Nyomtatott Kulcsár nyomdájában című, és a Német Társaság feloszlásáról is olvashatunk benne. *„A főiskola körében felállított német társaságot azonnal megszüntetik és könyvtárát az iskola könyvtárához csatolják. A Magyar Társaság szélesebb hatáskörben ifjúsági kör lesz. Újságokat járát, önkéntes szavalati gyakorlatokat tart, a lehető legsikeressebb módon az önképzés előmozdítatik.”* (Németh, 1993. 3. o.) A német kör csak 1833-ban kezdett el megint tevékenykedni. Az újjászervezés azonban csak 1860-ban történt. Addig Deutsche Sprachübungen néven dolgoztak. (SNT Jk.II. – 1860. okt. 17., SBDGK) A fő szabályok továbbra is érvényben voltak, de mindig végrehajtottak a helyzetnek megfelelő változtatásokat. A legjobban a 9. és 10. szabályt változtatták meg, amelyek a tagságdíjra és az olvasódíjra vonatkoztak. (SNT Jk.II. – 1860. okt. 24., SBDGK)

1875-ben a tagságdíjat még egyszer növelték. (SNT Jk. III. – 1875. szept. 28., SBDGK) A líceumba járó diákoknak havonta 2 krajcárt: évente 2 forintot; a rendkívüli tagoknak 30 krajcárt: évente 2 forint 50 krajcárt kellett fizetniük. Még egy érdekes szabályt találhatunk. Elhatároztak, hogy az ülésekről minden igazolatlan elmaradás 10 krajcárt von maga után. Ehhez jön még az a határozat is, amely szerint: ha valaki valamilyen munkát vállal, vagy arra kijelölik és a kötelességét „minden ok nélkül” másodsor sem teljesíti, kizárják a társaságból. (SNT Jk. III. – 1878. jan. 2., SBDGK) Ezek a követelmények már a Német Társaság lassú szétesésére utalnak.

A Társaság tagjai. Mielőtt a Német Társaság tagjairól esnék szó, meg kell jegyezni, hogy az akkori ifjúság csak kis része vett részt a kör munkájában. A líceumban tanulók magas száma ellenére a társaság létszáma alacsony maradt. De ebből a kis körből, a Magyar társaság tagjai mellett a kör – de főleg az irodalmi élet – néhány kiváló egyénisége került ki. Az viszont, hogy a tanulmányi éveikben a diákok a Német Társaság tagjaivá váltak, egyáltalán nem volt magától értetődő. A Társaság alapítása, fenntartása azok érdeme volt, akiknek gyakran a városhatalmakkal is küzdeniük kellett. Így 1836-ban is, amikor megjelent a pesti Helytartótanács határozata gróf Pálffy Fidél aláírásával, amelyben az összes társaság betiltásának parancsa állt. 11 évvel később, 1845. április 22.-én a bécsi Kancellária a tilalmat elutasította. A diákok az egész országban tiltakoztak. A soproniak is részt vettek ebben a mozgalomban, és sikerült munkájukat 1848-ig megszakítás nélkül tovább folytatni. A forradalom után néhány év kimaradt. A Bach-korszak elnyomása a Német Társaságot is hallgatásra kényszerítette, s csak az 50-es évek második felére éledt fel a ismét. A tagok érdeme nyilvánvaló, ha számításba vesszük, hogy velük szemben olyan diákok tömege állt, akik az idejüket szórakozással töltötték. Vörösmarty Mihály mondott igen találó jellemzést az akkori diákokról. „Az ifjúság éveiben egyebet is tenni, mint szilaj kicsapongást, ritkaság, de annál nagyobb érdem.” (Kovács, 1890. 55. és Bodolay, 1963. 108. o.)

A Német Társaság közel nyolcvanéves működését négy periódusra bonthatjuk. E szerint megkülönböztethetjük a kialakulás és kibontakozás időszakát (1803-1830), a felvirágzás időszakát (1830-1848), ami már magában foglalja mind a magyar mind a német nyelv és kultúra ápolását, majd a Bach-korszakot (1853-1857/60), végül az újabb fellendülését, a társaság életének tetőpontját és azt követő hanyatlást is magában foglaló utolsó időszakot (1860-1880/99). Az említett négyes beosztást a társasági taglétszám alakulása is alátámasztja, miszerint a kezdetekben a létszám átlagosan 8-14 fő körül alakul, a 1848-ig tartó felvirágzás időszakában ez a szám 20-25 főre emelkedik. Az 53 utáni időszak adatai a kötelező látogatottság miatt hamis képet mutatnak, ilyenkor a tagok létszáma meghaladta az 55 főt. Ismét reális képet csak a 60-as, 70-es évek adataiból alakíthatunk ki, amikor is a társaság működésének virágkorához érkeve átlagosan 25-30 taggal rendelkezik. Később a társaság lassú hanyatlásnak indult és ennek megfelelően tagjainak létszáma is fokozatosan csökkent, majd feltehetőleg az 1900-as évek elején teljesen megszűnt.

A Német Társaság tagja lehetett a líceum minden diákja, természetesen azokon a határokon belül, amit a szabályzat előírt (7. és 8. pont). A tagság elsősorban a felsőbb osztályok tanulóiból állt, így a már említett VII. és VIII. osztályosokból.

Később, 1896-ban elhatározták, hogy teológusok is tagjai lehetnek a körnek. (SNT Jk. II. – 1856. ápr. 1., SBDGK) Az alsóbb osztályokba járó tanulók csak V. és VI. osztálytól jelentkezhetek a körbe, és csak rendkívüli tagoknak vették fel őket. (SNT Jk. II. – 1856. szept. 13. és 20., SBDGK). A tagsághoz tartoztak az olvasótagok is, akik csak a könyvtárat használták; később az arra érdemes régi tagok is, akiket tisztelettagoknak neveztek. (SNT Jk. III. – 1870. szept. 28., SBDGK)

Arra a kérdésre, hogy milyen társadalmi rétegekből származtak a tagok, a névlista alapján csak hozzávetőleges választ adhatunk. A 19. században sokkal több német nevű tag volt, mint 1848 után, amikor erősebb magyarosítás lépett fel, és ezáltal a német és a magyar nevek aránya kiegyenlítődt. A tagok között találunk nemesi származású ifjakat, magas rangú protestáns templomi személyek gyermekeit és régi soproni családok sarjait, akik közül néha két generáció is a Német Társaságban szerzte tudása alapjait. A tagok között természetesen találunk más rétegekből származókat is.

Voltak olyan tagok, akik egyszerre tartoztak a Magyar és a Német Társaságba. Rajtuk keresztül egyre szorosabb lett a két kör közötti szövetség és könnyebb a közös célok kijelölése. A fent említettek például Kropf Sámuelen, Poswek Krisztiánon és Schneebergeren kívül a Magyar Társaság tagjai is voltak.

Néhány diákot a tanulmányi idejük befejezése után a líceumban tanárként alkalmaztak. Ezek kapcsolatban maradtak a körrel, támogatták. Közülük néhányat elnöknek is megválasztottak. Így például Hetyésy Lászlót (1828), Poswek Krisztiánt (1835-1838), Hrabovszky Dávidot (1853-1856), Poswek Gusztávot (1861-1869 és 1871-1878) és Haniffel Sándort (1878-1880). Poswek Gusztávot még díszelnöknek is megválasztották 1878-ban.

A Társaság működése és hatásköre. A jegyzőkönyvekből világosan látszik, milyen széleskörű és sokoldalú volt a kör tevékenysége. A Német Társaság elsősorban a hetenkénti üléseken fejtette ki hatását, ezen kívül évenként előadásokat szervezett, az úgynevezett „Örömnünnepek”-et. A 60-as években a zárt gyűléseken kívül nyílt gyűléseket is tartottak. Végül a Német Társaság a Magyar és a Zene Társasággal 1865-től közösen alkották az úgynevezett „Akadémiát”, amelynek keretei között együtt léptek fel a nyilvánosság előtt. A társaság fő hatásköre azonban továbbra is a hetenként egyszer megtartott gyűlés volt. A gyűléseket a nyolcvan éves pályafutás során mindig szerdán tartották. A megtartott gyűlések száma évenként átlagosan 20-30 között volt. A gyűlések lefolyásáról a szabályzat 12. pontja tájékoztat. A gyűlést mindig az előző ülés jegyzőkönyve felolvasásával kezdték, aztán néhány tanuló szavalt, mások a saját műveiket olvasták fel. Ezeket a műveket mindig szigorú kritikának vetették alá. A munkákat az erre kijelölt jegyzőkönyvbe, a legkiválóbbakat a díszkönyvbe vezették be. Később, a 60-as és 70-es években a művek kritikáit is jegyzőkönyvbe

vették. A gyűlések formáján csak kis mértékben változtattak. 1855-ben „minden alkalomra 3 stilisztikai fogalmazást kritikával együtt, és 3 szóbeli előadás megtartását határozták meg”. (SNT Jk. II. – 1855. okt. 10., SBDGK) Szintén az 50-es években vált megszokottá, hogy az elnökség bizonyos alkalmakkor irodalmi előadást tartott. Így például Király József Pál, aki a líceum direktora és több éven át a társaság elnöke volt, Chamissoról, August Wilhelm Schlegelről, Tieckről és Wackenroderről tartott előadást, ami a tagok számára nagyon hasznos volt. A szerepléseket a beszédművészet gyakorlásának tekintették, és nagyon fontosnak tartották, hiszen sok közülük később prókátor akart lenni. Ezekkel az előadásokkal egyben terjesztették és népszerűsítették a klasszikusok irodalmi műveit, de a kortárs irodalom szellemi értékeit is.

A jegyzőkönyvekből megtudhatjuk a leggyakrabban előadott műveket. 1848-ban legtöbbször Schiller műveit adták elő, ezután következett Körner, Matthisson, Salis, Langbein, és csak utánuk Goethe és Herder művei. Egyetlen gyűlés sem folyt le Schiller- mű előadása nélkül. Ugyanilyen közkedvelt volt még Kleirt, Uhland, Maltitz és Gellert. E költőkön kívül még mások műveivel is felléptek, de csak alkalmasszerűen. A magyar irodalmat eközben csak Vörösmarty művei képviselték, akinek A szép leány című versét a társaság egyik tagja, Tretter György fordította németre és adta elő. 1848 után már több magyar költő művei szerepeltek, de Vörösmarty akkor is az első helyen állt. Őt 1858-ban Petőfi követte, aztán Jókai (1859) és Kölcsey (1860-tól) művei. Tompa Mihály, Arany János, Kisfaludy Károly több versét is németre fordították a kör tagjai. A német szerzők közül Schiller vezetett, műveit több mint 360 alkalommal adták elő (csak az 1855-től 1860-ig terjedő időszakot tudjuk figyelembe venni). Goethe-t 126-szor deklarálták, Uhlandot 63-szor, Körnert 55-ször, 1859-től Tiecket, Heine-t, Bürgert, Chamissot, 1859-től Lenaut, Schubertot, Mosent, Saphirt, 1857-től A. Grünt és néhány évvel később Haufot, Hagendaut és Grillprazert. Nemcsak verseket adtak elő, hanem 1835-től az akkori elnök, Poswek Krisztián javaslatára prózát is.

Az összejöveteleken a Társaság különböző más ügyeit is megbeszélték. A kör gazdag könyvtárral is rendelkezett, amelynek a neve Deutsche Jugendbibliothek (Német Ifjúsági Könyvtár) volt és minden tag előtt nyitva állt. A tagság feladata volt a könyvtár „kincsenek” ápolása és növelése. Különösen sok könyvet vásároltak 1848 után. Az egyetlen rendelkezésre álló katalógus (1877) a német könyvtárról bepillantást enged a kincsek közé. A könyveket 10 csoportra osztották, a 11.-be a folyóiratok tartoztak. Így találhatunk benne nyelvkönyveket, költők műveit, klasszikus irodalmat, hazai és külföldi szépirodalmat, filozófiai és módszertani műveket, életrajzokat, jellemzések, útleírásokat, ifjúsági lapokat és természettörténeti műveket. Minden szerző – akinek a műveit előadták –, könyve megtalálható a könyvtárban. A könyvtár gyűjteménye ajándékba kapott könyvekkel is gyarapodott. A tagokon kívül néhány szerző is megajándékozta könyvével a könyvtárat. Például Bertók Sándor 1859-ben és 1860-ban megjelent Versek című kötetével és Kolbenheyer Mórítz Toldi fordítá-

sával. Töpler Theophil hagyatékából a könyvtár 101 könyvet kapott (Szinyeyi, 1869. XIII. 211-213.). 1866-ban a társaság Arany János műveit vette meg. Ezt nemcsak a könyvtár gyarapításáért tette, hanem ezzel akartak a költőn segíteni, akinek előfizetőket kellett keresnie, hogy művei 1867-ben 6 kötetben megjelenhessenek. A Német Társaság is kész volt a műveket megrendelni. (SNT Jk. II. – 1866. dec. 19., SBDGK)

A kör a könyvek mellett folyóiratokat is beszerezett. 1848-ig csak kettőről tudunk. Egyik a Pfenig-Magazin 1834-35-ben, a másik a Zuschauer 1839-ben. 1848 után a társaság csak újjászervezése (1861) után vált ismét az alábbi folyóiratok előfizetőjévé: Auf der Höhe 1881-1883, Blätter für literarische Unterhaltung 1866-1869, Die Gartenlaube 1874-1883, Gegerwart 1872-1873, 1875-1877, Über Land und Meer 1870-1871, Vom Fels zum Meer 1882-1883, Westersmanns Jahrbuch der illustrierten deutschen Monatshefte 1857-1877. A társaság anyagi helyzete nem volt nagyon jó, ezért a társaság 1873-ban több szerkesztőséghez kérvényt küldött, hogy azok mind a politikai, mind az irodalmi folyóiratokból tiszteletpéldányt küldjenek számukra. A Gartenlaube szerkesztősége a lapot térítésmentesen küldte, a Blätter für literarische Unterhaltungért pedig csak az előfizetési díj felét kérték. Romwalter Károly, a soproni kiadó tulajdonosa, szintén több éven keresztül térítésmentesen küldte az Ödenburger Szakalblatot.

A Deutsche Jugendbibliothek önálló könyvtárként túlélte „eltartóját”, a Német Társaság ugyanis valószínűleg már 1880-ban feloszlott. Ebből az évből származik az utolsó jegyzőkönyv is, és a Tudósítványban, a líceum nyomtatott tájékoztatójában, amelyben eddig 1853-tól mindig az évi beszámoló volt, nincs semmilyen adat a társaság munkájáról. Az 1880/81-es tanévben a líceum csak az ifjúsági könyvtárról számol be. Ez prof. Honniffel Sándor – aki a társaság utolsó elnöke volt –, felügyelete alatt 1896-ig működött. 1896 után a német könyvtár, amely 1890-ben 1824 kötetből állt, valószínűleg a líceum központi könyvtárának tulajdona lett.

1865-ben elhatározták, hogy a társaság fő hatáskörén, vagyis a gyűléseken kívül, a Magyar Társasághoz hasonlóan nyílt gyűlést is tartanak. Ezek a gyűlések kicsit ünnepélyesebbek voltak, a tagok pedig számot adhattak munkájukról és előrehaladásukról. Ezeket az ünnepélyes gyűléseket 1870-ig évenként januárban, hatalmas nézőközönség előtt tartották. A 70-es évek elején a Magyar Társasággal és a Zenekörrel próbáltak együttműködni. Ennek érdekében a társaság tagjai egy javaslatot tettek. (SNT Jk. III. – 1872. okt. 23., SBDGK) A társaság felhívására az említett körök beleegyezően válaszoltak. Az azonban, hogy hol és mikor léptek fel közösen, a jegyzőkönyvből nem derül ki. De már maga a szándék is bizonyíték arra, hogy a Német Társaság sokoldalú tevékenységet akart folytatni.

Utolsó hatáskörként a nyilvános szerepléseket kell megemlítenünk. Ezek elsősorban az irodalmi művek népszerűsítését szolgálták, de egyúttal azt is bizonyították, hogy a Magyar Társaság mellett a Német Társaság is eredményesen működött. Az előadásokat a kör minden évben pünkösdhétfőn tartotta. Ezeket a fellépéseket nagyon gondos előkészület előzte meg. A gyűléseken már nagyon korán kiadták az

előadások témáit, és mindenkinek, aki részt akart venni ezeken, választania kellett közülük egyet. Április és május állt rendelkezésre a gondos előkészítéshez. A gyűléseken akkor már inkább a saját alkotásaikat olvasták fel többször is, és javították át. Ezeknek az előadásoknak mindig nagy sikere volt a soproni közönség körében. Kis János számolt be erről emlékiratában: „...*mind kettőnek* (azaz a Magyar és Német Társaságnak) *serkentésül szolgál egy úgynevezett örömmünnep is, mely évenként egyszer szokott tartatni, melyre a társak ünnepélyes öltözetben saját munkájuk ünnepélyes szónoklása végett illő lelkesedéssel felkészülnek, s melyen az általok meghívott uraságok, nemesek s miveltebb polgárok közül mindkét nembeliek vallási különbség nélkül számosan meg szoktak jelenni.*“ (Kis, 1890. 70. o.) Ezekkel az évenkénti ünnepekkel fordították a városlakók figyelmét a társaságra. Sajnos az 1832 előtti jegyzőkönyvek elvesztek és csak néhány díszkönyv áll rendelkezésre, amelyekből megint csak a nyilvános fellépéseket tudjuk követni. Az 1816 előtti időkből csak egy meghívónk van, ami különben az egész időszakból is az egyetlen (1803-1880). A belépő 4 oldalból áll, és 1813-ból való.

Most pedig kövessük végig 1816-tól a nyílt előadásokat! 1816. április 15.-én, 1818. március 23.-án és 1820. április 15.-én volt egy-egy nyílt deklamáció, vagyis csak minden második évben. Ezekből az évekből a teljes program megtalálható. A 20-as évek előadásairól nem sok konkrét dolgot mondhatunk. 1820 és 1823 között is volt előadás, de időpontját nem lehet meghatározni. 1823. május 19.-én volt a következő fellépés, amiről pontosan tudunk. Ezután megint egy nagy hézag következik 1828-ig. Ebben az évben az ünnepet május 26.-án tartották. 1828-tól minden évben megtartották a nyilvános előadást. Ezekről a Német Társaság jegyző- és díszkönyvei pontosan beszámolnak. Ezek arra utalnak, hogy a 30-as években a társaság életében bizonyos fellendülés észlelhető. A tagok létszáma évről évre nőtt. A teljesítmény is nagyobb lett, ezzel a lakosság érdeklődése is egyre nőtt. Pl. 1833-ban a kör 500 meghívót nyomtatott, 1834-ben 600 db-ot, 1835-ben pedig már 700-at. Az utolsó szereplés a nyilvánosság előtt – a működés első szakaszában – 1874. május 24.-én volt. Egy évvel később (1848) a nyílt előadást az általános politikai helyzet miatt nem rendezték meg.

1848 fordulópontot jelentett a társaság életében. Néhány évre be is szüntették a működését. 1853-tól munkálkodott a kör ismét, de csak 1856-ban tartottak megint Örömmünnepet. A meghívókat továbbra is nyomtatták. 1860-ig a minden évben megrendezett. Örömmünnepet hatalmas siker övezte. Erről minden évben beszámolt az Ödenburger Intelligenz und Anzeigebblatt is. 1861 és 1862-ben a résztvevők alacsony száma miatt nem tartották meg az előadást. A következő két évben (1863-1864) azonban megint megtartották az ünnepeket. Aztán 1865-ben ismét elmaradt. 1866 és 1867-ben a Német Társaság tagjai újból szerepeltek a nyilvánosság előtt. Aztán sajnos megint kiesett egy év (1868), de 1869-től (kivéve 1877-et) 1880-ig minden évben megtartották az Örömmünnepet. Az utolsó ünnepet a Német Társaság feloszlása előtt, 1880. május 30.-án tartotta. (SNT Jk. III. – 1880. máj. 12., SBDGK)

A Magyar és a Német Társaság kapcsolata. A ránk maradt jegyzőkönyvekből az egyértelműen kitűnik, hogy a társaság jól szabályozott, parlamenti rendszerben működött, ami kiterjedt a tagsági szabályozásra, a tagfelvétel feltételeire, az elnökség működésére és a közgyűlési rendre is. (SNT Jk., 1832.) Feltehetőleg a szabályozás terén is számos területet hasonlóan kezeltek a Magyar és a Német Társaságban is. Többek között a tagi rendszer is megegyezett a két társaságban, eszerint voltak rendes tagok, rendkívüli tagok és külsős azaz, olvasó tagok, az utóbbiak a városi polgárok közül kerültek ki. Az egybeesések oka egyértelmű, a kérdés csupán az, hogy általában melyik társaság rendelkezései voltak az irányadóak. Források hiányában a választ bizonyosan nem tudjuk megadni, következtetéseket azonban levonhatunk, mivel a Német Társaság, ellenben a Magyar Társasággal, amely bizonyíthatóan szoros kapcsolatban állt a pozsonyi Magyar Társasággal, nem ápolta külkapcsolatait. A két említett magyar társaság kisebb mértékű rivalizálást is folytatott, és a sűrű levelezéseknek köszönhetően tudjuk, hogy hasonló szisztéma szerint működött mindkét szervezet. Vagyis feltehetőleg a soproni Líceumon belül működő társaságok közül a szabályozások terén a Magyar Társaságnak jutott az úttörő szerep. Ebben az esetben viszont a békés egymás mellett élés hitelt érdemlő bizonyítékeként szolgálhat megállapításunk, hiszen ellenkező esetben bizonyára egyik társaság sem vállalta volna fel az azonos működési struktúrát.

A két soproni társaság közötti jó viszonyt a több ízben is előforduló kettős tagság is bizonyítja, ilyen kettős tagsággal rendelkezett többek között Pákh Albert és Fabricius Endre is. Fabricius Endre a híres soproni Fabricus család sarja, akinek édesapja ebben az időben Sopron polgármestere. Pákh Albert 1839 és 1842 között három évet töltött Sopronban, és az ez idő tájt virágkorát élő Magyar Társaság buzgó tagjaként irodalmi tevékenysége mellett szervező-irányító munkájával is hozzájárult a társaság sikeres működéséhez. Vitathatatlan, hogy Pákh figyelmének nagy része a Magyar Társaságra koncentrált, tagsága a Német Társaságban mégis eklatáns érv lehet azok számára, akik a 19. században a békés nemzeti együttműködést kizártnak tartják.

A társaság az általa felvállalt feladatokat nem csak a társaságon, vagy az iskola falain belül, hanem azon kívül is próbálta eredményesen teljesíteni. Működésének sikere részben abban rejlett, hogy sikerül-e a szélesebb tömegekkel is megismertetni munkáikat, vagyis a nyilvános fellépések alkalmával a soproni polgárság soraiból kapott elismerésekkel tudják-e legitimálni működésüket. A nyilvános fellépéseket mindig hosszas előkészületek, válogatások és próbák előzték meg, ezekről a társaság jegyzőkönyvei tanúskodnak. A nyilvános fellépések a Magyar társaság nyilvános fellépéseivel hasonlóan Freudenfest, azaz örömmünnep néven kerültek megrendezésre. A Német Társaság ambíciót maga Kis János, a Magyar Társaság alapító tagja is örömmel fogadta és támogatta. A Német Társaság által hagyományyszerűen mindig pünkösdhétfőre szervezett örömmünnepéről 1816 óta van tudomásunk. A társasági jegyzőkönyvek bizonyítják, hogy a Német társaság nyilvános rendezvényeire a 18. század

közepén a városi polgárság részéről egyre fokozottabb volt az érdeklődés, hiszen míg 1833-ban 500, 1834-ben 400, addig 1835-ben már 600 meghívót küldött szét a társaság. Az adatok tehát egyértelműen mutatják, hogy a Német Társaság által végzett tevékenység túllépte a zártkörű iskolán belüli foglalkozás kereteit, és a szélesebb, polgári körökben is visszhangra talált. Azt azonban, hogy a számadatok mögött milyen viszonyítási és következtetési lehetőség vannak, csak további kutatások és elemzések után tudjuk megállapítani, hiszen történelmi valóság közelébe csak a kapcsolódó összes releváns adat szembeállítását követően juthatunk.

Szintén ide tartozik és egyben újabb adalékként szolgál a békés egymás mellett élés hipotéziséhez, hogy 1872-ben a Német Társaság kéri a magyar Zenei Társaságot, hogy kapcsolatukat fűzzék szorosabbra és ennek jeléül vállaljanak közösen nyilvános fellépéseket is. (SNT Jk. 1872. október 23.)

A KUTATÁS TOVÁBBI LEHETŐSÉGEI

A Német Társaság tevékenységének és történetének vizsgálata ezzel korántsem tekinthető lezártnak. Éppen ellenkezőleg: az itt feltárt adatok révén új kutatási perspektívák nyílnak, illetve a már elvégzett kutatások felülvizsgálata is szükségessé válik. Egyfelől: a Német Társaság és egyben a többi nemzetiségi társaság csak akkor tud számunkra hiteles következtetések forrásaként szolgálni, ha megtörténik ezeknek egybevető, összehasonlító vizsgálata, mert a Német Társaság eddigi vizsgálata után máris felvetődhet a kérdés, hogy a társaság támogató hozzáállása a magyar ügyhöz és közeledése a Magyar Társasághoz nem csupán egy társadalmi és politikai nyomás eredménye volt-e. Másfelől: bár a Német Társaság célkitűzései között egyértelmű feladatként jelent meg a magyar kultúra és irodalom népszerűsítése, ugyanakkor releváns annak a vizsgálata, hogy a társaság milyen mértékben tudta az általa kitűzött célt teljesíteni.

A társasági ránk maradt műveiből kitűnik, hogy a magyar kultúra és irodalom támogatása elsősorban magyar szerzők műveinek német nyelvre történő fordításából állt. A 1848-as eseményeket megelőzően a magyar irodalmat főképpen Vörösmarty művei képviselték, majd a magyar szabadságharc leverését és a Német Társaság újjáalapítását követően már Petőfi, Jókai, Kölcsey, Tompa, Arany és Kisfaludy művei is egyre kedveltebbé váltak. 1866-ban a Német Társaság könyvtára, amely feltehetőleg túlélte a társaságot és 1896-ig az iskolán belül önállóan működött, megvásárolta Arany összes műveit. (STN Jk. 1866. december 19.) Hitelt érdemlően bizonyítható, hogy a Német Társaság nem zárkózott el a magyar kultúra elől, hanem azt oly módon próbálta adaptálni, hogy ezáltal hozzájáruljon a 19. század második felében élő hazai németiség identitástudatának kialakításához.

Végül további kutatás tárgyává tehető a soproni Evangélikus Líceumon belül tevékenykedő nemzetiségi társaságok története, kapcsolat- és hatásrendszere is. Ezek

feltárása és objektív bemutatása révén újabb lépéseket tehetünk a vizsgált időszak történelmi valósága felé.

RÖVIDÍTÉSEK

SNT Dk. I-IV.	A Soproni Német Társaság négy Díszkönyve (a legjobb munkák gyűjteménye)
SNT EM I-IV.	Négy füzet a Soproni Német Társaság egyéb munkáiról
SNT Jk. I-III.	A Soproni Német Társaság három jegyzőkönyve
SBDGK	Soproni Berzsényi Dániel Gimnázium Kézirattára

IRODALOMJEGYZÉK

Elsődleges források (kéziratok):

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG ÜLÉSEINEK JEGYZŐKÖNYVE 1832-1838.

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG JEGYZŐKÖNYVE (SPRACHÜBUNGEN) 1855-1868.

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG ÜLÉSEINEK JEGYZŐKÖNYVE 1868-1880.

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG ÖSSZES MŰVEI 1815-1824

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG ÖSSZES MŰVEI 1828-1836

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG NYILVÁNOSAN ELŐADOTT MŰVEI 1837-1845

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG NYILVÁNOSAN ELŐADOTT MŰVEI 1845-1847

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG EMLÉKKÖNYVE 1822-1836

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG EMLÉKKÖNYVE 1837-1859

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG EMLÉKKÖNYVE 1870-1878

A SOPRONI NÉMET TÁRSASÁG EMLÉKKÖNYVE 1878-1880

AZ ITT FELSOROLT FORRÁSOK MINDEGYIKE A SOPRONI BERZSENYI DÁNIEL EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUM (LÍCEUM) KÖNYV- ÉS IRATTÁRÁBAN TALÁLHATÓ.

MÁSODLAGOS FORRÁSOK:

Barát Zoltán(1983): A Berzsényi Dániel Gimnázium jubileuma. *Soproni Szemle*, 37-39.

Bergmann, Friedrich (1833): „Über den Zweck unserer deutschen Gesellschaft.” In: *Sämtlichen Arbeiten der Deutschen Gesellschaft*, 1828-1836

Bertha Árpád – Nikolics Károly (1991): A Líceumi Magyar Társaság bicentenáriumi emlékünnepe (1990. október 19-21.). *Soproni Szemle*, 179-180.

Bodolay Géza (1963): *Irodalmi diáktársaságok. 1785-1848.* Akadémia Kiadó, Budapest, 810.

Boronkai, Szabolcs (2000): *Bedeutungsverlust und Identitätskrise.* Ödenburgs deutschsprachige Literatur und Kultur im 19. Jh., Peter Lang AG, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern

Domanovszky Sándor (1925): *József nádor iratai.* Budapest, Magyar Történelmi Társulat, I. (Bp. gyűjt.)

Emresz Károly, A soproni Evangélikus Líceum a reformkorban és az abszolutizmus korában (1803-1867). *Soproni Szemle*, 20-36.

Gecseg Attila (1994): Diákforradalom a Líceumban (1848). *Soproni Szemle*, 198-203.

- Györfffy, Sándor-Hunyadi, Zoltán (1985): *A soproni líceum*. Tankönyvkiadó, Budapest, 304.
- Hegedüs András (1989): A történelem és a hatalom igézetében. *Soproni Szemle*, 286-287.
- Heimler Károly (1940): A soproni Evangélikus Líceum küzdelme a magyar tannyelvért a Bach-korszakban. *Soproni Szemle*, 286-287.
- Heimler, Károly (1936): *Sopron topográfiaja*. Rötting-Romwalter, Sopron.
- Hiller István (1977): Leitner József (1894-1977). *Soproni Szemle*, 275-276.
- Jurkovic Miklós (1967): A soproni tanintézetek szlovák diákjai. *Soproni Szemle*, 357-361.
- Kis János (1890) *Emlékezései életéből*. Budapest, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Franklin-Társulat Kiadása, 703.
- Kovács Sándor (1890) *A Soproni Evangélikus Magyar Társaság története 1790-1890*, Sopron. 120.
- Maar, Grete (2000): *Einführung in die Geschichte der westungarischen Stadt Scarbantia – Ödenburg – Sopron*. Wien, Edition Praesens, 210.
- Müllner Mátyás (1857): *A Soproni Evangélikus Főtanoda története*. Sopron, 117.
- Németh Sámuel (1938): A soproni evangélikus líceum könyvtárának érdekességei: inkunabulák, unikumok. *Soproni Szemle*, 289-299.
- Németh Sámuel (1943): *A soproni diákforradalom 1848-ban*. Sopron, Röttig-Romwalter, 3-10.
- Németh Sámuel (1957): A soproni Evangélikus Líceum tanuló ifjúsága a XVIII században. *Soproni Szemle*, 65-78.
- Németh Sámuel (1955): A soproni líceum tanulóinak külföldi tanulmányai 1680-1782. *Soproni Szemle*, 99-117.
- Németh Sámuel (1941): Ribini János (1722-1758), a soproni Evangélikus Líceum rektora (1747-1758). *Soproni Szemle*, 321-324.
- Németh Sámuel (1942): Wietoris Jonathán, a soproni Evangélikus Líceum rektora (1738-1802). *Soproni Szemle*, 300-303.
- Ormos Mária (2003): *Történelem és történettudományok*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 5-34.
- Próhle Jenő (1967): A soproni líceum két egykori jeles szlovák diákja (Kukucsin Martin, Makoviczky Dusán). *Soproni Szemle*, 361-363.
- Próhle Jenő (1957): Berzsényi Gimnázium iskolatörténeti kiállítás. *Soproni Szemle*, 267-369.
- Próhle Jenő (1947): Petőfi költészete és szelleme a soproni Evangélikus Líceumban a kiegyezésig. *Soproni Szemle*, 97-126.
- Pukánszky Béla (2000): *Német polgárság magyar földön*. Lucidus, Budapest.
- Ruhmann Jenő (1939): A soproni Evangélikus Líceum küzdelme nyilvánossági jogáért a Bach-korszakban. *Soproni Szemle*, 264-266.
- Ruhmann Jenő (1938): *A Soproni Evangélikus Líceumi Diákszövetség Emlékkönyve*. Sopron, 266.
- Szinnyei József (1899): *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky Viktor Könyvkiadó Hivatala, Budapest.
- Ugrai János (2007): *Önállóság és kiszolgáltatottság*. Hartmann, Budapest, 157.

JEGYZET

- * „A magyar kollégiumi iskolakultúra történetében elsőként 1790-ben, Sopronban alakult meg egy olyan irodalmi (nyelvészeti) ifjúsági szervezet, amelyik fő célként tűzte ki a magyar nyelv és kultúra ápolását és fejlesztését.”

AZ OLASZ ISKOLA FASIZÁLÁSA

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

Fascization of Italian schooling – *The author introduces the social (political, pedagogical) processes that lead Italy to let nationalism and fascism enter the education system and how it distorted conventional schooling based upon values of the past. The author also described how and to what extent ministers of culture facilitated that process.*

Mussolini Olaszországában az iskolára „a fasizmus szolgálóleányának” szerepét szabták. A rendszer vezetői az iskola küldetését abban határozták meg, hogy megalkossa és megerősítse a nacionalista és fasiszta tudatot az új generációkban, minden társadalmi rétegben. Az iskola teljes fasizálásáig azonban hosszú út vezetett. A cikk célja, hogy bemutassa a korszak olaszországi oktatáspolitikájának Magyarországon eddig kevésbé ismert fejezetét.

* * *

Mussolini hatalomra kerülését követően a fasisztáknak nem volt kellőképpen kidolgozott tervük az iskoláigyre vonatkozóan. Ez nem meglepő, mert inkább a cselekvés embereinek tartották magukat, semmint elméletinek. Az erőt értékelték, nem a kultúrát és az intelligenciát. A hajlíthatatlan fasiszták mozgalmuk forradalmi jellegében hittek, amely revíziót jelent/hoz kulturális, politikai és szellemi vonatkozásban. „Forradalomról” beszéltek, amelynek célja az „olasz civilizáció helyreállítása”, mondván, mindent helyre kell állítani, amit a modern élet tönkretett. Számukra az iskola az ország fasizálásának és hatalmuk megszilárdításának eszköze volt, egyben a leghatékonyabb fegyver a nemzet spirituális egységének megteremtése és biztosítása terén (Mazzatosta, 1978; Isnenghi, 1979). Az oktatás állami monopóliuma alaptétellé vált. A folyamat végére az oktatás szabadsága „halott”.

Benito Mussolini 1923-ban olyan értelmű nyilatkozatokat tett, miszerint az iskola kérdése végre megoldást talált a kidolgozójáról Gentile-reformnak elnevezett oktatási programcsomagban. Magát a reformot nem közvetlenül a fasizmus ihlette. Giovanni Gentile kiválasztása a Közoktatásügyi Minisztérium élére Mussolini pragmatizmusának tudható be. Gentilét kitűnő filozófusnak tartották, az olasz egyetemek egyik kiválóságának, akit mélyen foglalkoztattak a nevelés és az oktatás kérdései. Mussolini 1923-ban a tőle megszokott túlzással „a legfasisztább reformnak” nevezte Gentile újításait, ez azonban távolról sem volt igaz. A reform autoriter és liberális módszerekben is bővelkedett, a fasiszta diktatúra és a tekintélyelvűség találkozott a filozófiai idealizmussal.

A miniszter pedagógiai elvei nem voltak fasisztának nevezhetők (Colombo, 2004). Gentilét barátság fűzte Mussolinihez, és kinevezését követően meg akarta mutat-

ni hűségét egy olyan eszméhez, amit a párt vallott. Idealizmusa és a fasiszta gyakorlat között őrlődött. Benne végig ellentmondásos érzelmek kavargtak: egyrészt gondolati, cselekvési szabadság, másrészt a Vezérnek való alávetettség. A reform lényege Gentile szerint az oktatás presztízsének helyreállítása volt, és az „elit képzése” (*Gentile*, 1923). A közoktatásügyi miniszter azt vallotta, hogy az iskola, idealisztikus nézőpontból, az államnak nevel, az embert felelős állampolgárrá edzi. A reform már megjelenésének évében hatalmas elégedetlenséget váltott ki, bár a kelténél talán élesebben és erőszakosabban jelentkezett a kritika (*Mazzatosta*, 1978). 1924-től, a Matteotti-gyilkosság évétől pedig – miután a fasiszták politikailag győztek –, elkezdtek alaphól támadni. A Fasiszta Párt nem volt egységes a reform kritikájában. A Giuseppe Bottaihoz közel álló „Critica Fascista” szerkesztősége megvédte Mussolini „politikai felkentjének” munkáját, mert a reform végtére is megpróbálta emelni az olasz oktatás színvonalát. Sokan aggódtak a gentiliánus szelekció áldozatainak sorsaért, mások a reform vallásos vetületét kárhoztatták (*Gaudio*, 1995). Ismét mások a reform „képlékenységét” vették tűz alá, amely szerintük „deformációk” felé nyithat utat, az iskola „egyháziasítása” felé.

Mussolini fasizmusa és Gentile liberalizmusa között valóban mély szakadék tángott. A rendszer első embere nem értékelte őszintén a reform alapvonalait, vele kapcsolatban ellentmondásos nyilatkozatokba bonyolódott. Kezdetben támogatta, aztán egyszerűen elhajtotta, amikor már nem találta hasznosnak. Gentile iskolája anakronisztikus volt a rendszer számára. Akadályt jelentett. Amíg „Minerva szentélyében” – az Olasz Közoktatási Minisztériumban ült, ideái és a rendszer igazi természetében között lavírozott. A kormány azonban, amely saját uralkodó réteget akart kinevelni, a néptől, a tömegektől egyetértést várt el, nem tolerálhatta már a tanítás szabadságát, azt a didaktikai sokszínűséget, ami a Gentile-reformhoz hozzá tartozott.

Az 1924. júniusi válság hatására arra az elhatározásra jutott, hogy benyújtja a lemondását, amit Mussolini 1924. június 30-án el is fogadott. A Duce hogy mutassa a bizalmát Gentile iránt és a reform „folyamatosságának” látszatát keltse Gentilével is egyeztetett arról, ki legyen az utódja. Alessandro Casatira esett a választás.

Gentile eltávolítása után lehetőség nyílt a reform lényegi változtatásaira. 1925-től az utódok folyamatosan változtattak is a korábban Mussolini által „a legfasisztábbnak” tartott reformon (*Mazzatosta*, 1978. 15. o). Ezek a módosítások nem „árulták el” azonnal a reform szellemét. A rezsim nyílt fasizálási törekvésekkel 1925-től kezdődően jelent meg az iskola világában. A diktatúra megszilárdítása több teret adott a fasizmusnak: most már az állami szervek és a civil társadalom fasizálása volt napirenden. Az iskola sem menekülhetett ettől. Ebbe a szektorba is olyan eszméket akartak bevezetni, amelyeknek vajmi kevés közük volt az „arisztokratikus” reformhoz, amelyet az „idealizmus” hagyott örökül. A diktatúra fasiszta metódusok bevezetésén dolgozott.

Gentile székének közvetlen utóda, Alessandro Casati egy interjúban úgy nyilatko-

zott, hogy hű marad a reformokhoz. Véleménye szerint a reform nem politikai mozgalmak, hanem húsz évre visszatekintő pedagógiai vita eredménye volt. Ez a nyilatkozat megnyugtatta a gentiliánusokat, mint például Lombardo Radicét, akik a reformok pártokon felüliségét hangsúlyozták. Később kinyilvánította, hogy határozottan kiáll a legfontosabb eredmények megtartása mellett, mint például az elemi iskolák szellemi megújítása, a tanítási programok újszerű felfogása, miszerint ne „vak tanulás” legyen, hanem felkészülés komoly vizsgákra, az intézményi célok pontos megfogalmazása, a tanítóképzők megreformálása, az egyetemek didaktikai és adminisztratív autonómiája. A miniszter azonban nem tekinthetett el a közvélemény tiltakozásözönétől, mert nagyon magas volt a vizsgákon a bukási arány.

Amikor Mussolini Pietro Fedele-t nevezte ki közoktatásügyi miniszternek, Gentile megdöbbsent. Ez úgy is tűnhetett, mint Mussolini árulása Gentilével szemben. Fedele professzor ugyanis köztudomásúlag az 1923-as reform igazi ellensége volt. A Közoktatásügyi Minisztériumban többségbe jutott az iskolai reform újragondolásának ötlete. 1925 januárjában Fedele elismerte, hogy a reformnak vannak érdemei, de az alkalmazás nehézségeiből eredő hibákat ki kell javítani. Ekkor az iskolára még nem illik a „fasiszta” jelző: a tanítók, tanárok, professorok „idegen mozgalomnak” tekintették a faszizmust, nagyon kevesen voltak közülük párttagok. A „fasiszta doktrína” bevezetése az oktatásba sokak szemében nevetséges gondolatnak tűnt. A fasiszta kormányzat azonban minden másnál jobban törekedett erre. Mussolini célja a nemzet fasizálása volt, vagyis „a határozott totalitárius akció”. A Duce az olaszoknak életstílust akart adni, ennek része volt, hogy az iskolák mindennapjaiba bevezessék a faszizmust. Fedele a Közoktatási Minisztériumot az iskola fasizálásának elsőszámú eszközévé akarta tenni.

1925. június 22-én a Fasiszta Párt IV. Nemzeti Kongresszusán Mussolini kifejezésre juttatta akaratát, melyet élénk taps fogadott a párttagok részéről. Vakmerő tervében foglalható össze: „fasizálni a nemzetet, annyira, hogy holnaptól az olasz és a fasiszta egyet jelentsen” (Mussolini, 1951-1963. 362. o). A faszizmus, mint politikai rendszer és mint ideológia át akarta formálni az életmódot. Mussolini „Új Olaszokat” akart teremteni. A Duce a „Faszizmus Olaszait” összetéveszthetetlennek álmodta a faszizmust megelőző történelmi korszakok olaszaival. Konkrét elképzelés is létezett kívánatos jellemzőikről. „Prototípusuk” Francesco De Pinedo, a repülés bajnoka volt. De Pinedo Nápolyban született 1890-ben, 1907-ben ismerkedett meg a repüléssel, 1923-ban pedig belépett az Olasz Katonai Légierőbe. Repülési bravúrjainak köszönhetően 35 évesen már országszerte ismerték és csodálták a nevét.

Mussolini víziójában a szívósság, a kitartás mint tulajdonságok kiemelt szerepet kaptak, de nem hiányoztak az utópisztikus elképzelések sem. *„Néha eszembe jut a laboratóriumi generációk ötlete, vagyis megteremteni, megalkotni a harcok osztályát, akik mindig készek arra, hogy meghaljanak, a feltalálók osztályát, akik titkok ismerői, a bírók osztályát, a nagy iparvállalkozók osztályát, a nagy*

felfedezők osztályát, a nagy államférfiak osztályát. Szelekció révén különülnek el ezek a kategóriák, és ez lehet a birodalmak alapja” (Uo.).

A fasiszta modell „fantasztikus” elképzelése Mussolini gondolatrendszerének utópikus összetevője volt. A gyakorlatban az új generációk „szelekciója” nem más, mint hosszadalmas és komplikált oktatási-nevelési munka, amely a párt szervezetein kívül zajlik, de a közoktatás szintjein valósul meg. Mussolini profetizálta, hogy az eljövendő uralkodó rétegnek a fasiszta iskolákból és a fasiszta egyetemekről kell jönnie. *„A Fasiszta Kormányznak uralkodó osztályra van szüksége. A Fasiszta Kormányzat 24 hónapjának ideje alatt azt láttam, hogy nincs fasiszta uralkodó réteg. Nem tudok birtelen előteremteni funkcionáriusokat az egész állami adminisztrációban. Az Egyetemekről kell érkezniük hozzám” (Uo. 130.o).* 1925-ben Mussolini világosan megfogalmazta, mit vár a rezsim a jövőben az iskolától. Azt, hogy az iskola teremtsen érdeklődést a fasiszta eszmék iránt, az oktatás minden szintjén és minden intézményében a fasizmus szellemében nevelje az ifjakat, akiknek ilymódon érezniük kell a fasiszta forradalom által teremtett új történelmi korszak levegőjét (Tognarini, 2002).

A fasiszta iskolát totalitárius célok mozgatták, amint Mussolini az „Educazione fascista” („Fasiszta Nevelés”) című folyóirat első számában leírta. Arról volt szó, hogy „olaszokat alkossanak, neveljenek” (inkább „átneveljenek”). Mindez hatalmas harcot sejtetett. A fasiszták az új olaszok tudatából el akarták űzni a politikai szkeptizmust, a kételkedést, a hitetlenséget, a bizalmatlanságot. A fasizmus mint „abszolút és egyetemes mozgalom” ezeket meg akarta szüntetni. A fiatalokban azt akarták elültetni, hogy „a saját életüket éljék, a rendszert szolgálva. Vagyis „önálló életről” szó sem volt, de szlogenként jól hangzott. Arra nevelték a fiatalokat, hogy legyenek vakmerőek, tetterősek. A „Többet ér egyetlen perc a harcmezőn, mint egy békében leélt élet” jelszó hüen felidézi ennek a hangulatát.

Az iskola a fasiszta hatalom legitimációs eszközévé vált. Az oktatás semlegességét a fiatalok fasiszta nevelése váltotta fel. Mussolini szerint az iskolának az első helyen kell lennie, ahol formázzák az „olasz jellemet”. Az olasz iskolától azt várta el, hogy igazi olasz jellemeket formázzon (Messina, 1993). A fasizálás több elemen nyugodott: beletartozott a tanárok és a tanulók fegyelmezése és ellenőrzése, a tanulók integrálása a párt fiatalokat tömörítő szervezeteibe, valamint a tanítási programok ideologizálása. A „változtatások politikája” és az iskolák fasizálása a gentiliánus oktatási rendszer kiüresedésével járt.

Az iskola „az Új Itália letéteményese” lett. Sok fasiszta számára illuzórikus volt, hogy az iskola átalakítását a programok megváltoztatásával éri el. Az iskola fasizálása elképzelhetetlen volt a tanárok, tanítók fasizálása nélkül. A tanári kar „afasizmusán” (fasizmus iránti ellenszenvén és érdektelenségén) változtatniuk kellett. Felismerték, hogy jelszavaikkal csak „a jószándékú embereknél” érhetnek el eredményt, a többiekénél, akiket „hidegen hagyott” a párt programja, csak a kemény kéz érhet célt. Nem maradt más megoldás, mint a „tisztogatás”, vagyis a tanítók,

tanárok kényszerítése, hogy alávéssék magukat a kormány akaratának, ellenkező esetben kizárták őket a tanításból. Sok esetben az igazgatók megfigyelték a tanárokat és jelentéseket írtak róluk, a Minisztériumot informálniuk kellett a tanítók „fasiszta hitéről”.

1925 májusától Mussolini kezdeményezésére el lehetett bocsátani azokat az alkalmazottakat, akiknél feltételezhető volt, hogy magatartásuk összeegyeztethetetlen a Kormány általános direktíváival. Az 1925. december 24-én életbe lépett törvény eszköz volt arra, hogy az állami alkalmazottak sorait megtisztítsák. Az elbocsátás mindig lehetséges volt, „a szolgálat érdekében”. Fontos feladatot jelentett a tanárok politikai kontrollja, ellenőrzése. Szélsőséges megnyilvánulásra példa Vittorio Cian, aki a Torinói Egyetemen az olasz irodalom professzora volt, és azt javasolta, hogy az antifasiszta tanárokkal úgy kell bánni, mint a kutyával a templomban, vagyis egyszerűen „ki kell rúgni őket”. Maga Mussolini többször javasolta a Közoktatásügyi Minisztériumnak, hogy példásan büntessék meg azokat a tanárokat, akik szembe szegülnek a kormányzattal. Sok „hírhedt antifasisztát” bocsátottak el ily módon.

1925-1926 folyamán listák készültek azokról, akik antifasiszta érzelműek voltak. Elbocsátáshullám vette kezdetét. Francesco Severio Nitti például nem fogadta el ezt a törvényt és elhagyta Olaszországot. Gaetano Salvemini történészt bebörtönözték, szabadon bocsátása után emigrált. Több egyetemi oktató lépett erre az útra, köztük egyetemek rektorai, mint például a Nápolyi Egyetemé. A fasiszmus „első áldozatai” nem voltak sokan, de az 1925-ös hidegvérű tisztogatások vészjósló kezdetet jelöltek.

Az év végétől kötelező lett a fasiszta köszöntés. Gavino Gabriel professzornak pedig az az ötlete támadt, hogy lemezre rögzítsék a Duce beszédeit, hogy minden diák „épülésére” szolgálhasson. Mussolini 1925-ben a „marcia su Roma” megemlékezésére már egész Itália fiataljait hívta. Már nem csupán egy párt ünnepéről volt szó, hanem az egész nemzet ünnepéről.

A fiatalok korai beszerzése és ideológiai nevelése a fasiszta rendszer számára különös jelentőségű lett. Hosszútávú befektetés volt, amitől azt várták, hogy biztosítsa a rendszer fennmaradását, továbbélését, miután az iskola egymagában nem volt képes a politikai ideológia közvetítésére. A rendszer szellemileg fel akarta készíteni az egész olasz fiatalságot a fasiszta eszmék igaz befogadására. Az volt az álláspont, hogy belőlük formálódik a holnap fasiszta Olaszországának vezető rétege. A fiatalok nevelésének totalitárius elképzelése a „fasiszta forradalom” legfelsőbb szükségletének felelt meg. Az „Új Olaszoktól” a magatartásra vonatkozóan újfajta értékeket és normákat vártak el (*Cavaleri, 2006*).

A fiatalok fasiszta szervezetei közvetítették a fasiszta stílust. 1926. április 3-án hoztak törvényt az Opera Nazionale Balilla (Nemzeti Balilla, rövidítve ONB) megalakításáról. Az ONB-t azért hozták létre, hogy segítse „a fiatalság fizikai és erkölcsi fejlődését.” Ezt az új rezsim iskolapolitikájának különösen jó elemeként értékelték, mint „a Fasiszmus igazi iskoláját”. Valójában nem az állami iskola, hanem ez a párt-

szervezet végezte el a fiatalok beszerzését, „az Új Olaszok megteremtését”, amit Mussolini a Fasiszta Párt idézett 1925. júniusi kongresszusán vázolt.

A „Balilla” szó a Battista dialektális beceneve. Giovanni Battista Perasso a hagyomány szerint 1746. december 5-én Genovában egy kő elhajításával jelt adott az osztrák csapatok elleni felkelésre. A Balilla figurájában konkretizálódott az új generációk mussolinianus víziója. Gyakran idézett fasiszta mítosszá vált. A „Balilla” a nép hőse lett, aki szembeszállt az idegen elnyomással. A nemzet himnuszának negyedik strófájában is megjelent alakja. Mint a rezsim semmilyen más intézménye sem, az ONB pár éven belül a fasiszta Olaszország szimbólumává vált. A fasiszták dagályos megfogalmazással a „rendszer szeme fényének” nevezték, és úgy vélték, a fiatalság állami nevelésének hasonló kísérletére nincs is példa a történelemben.

A Balillákat általános iskolai és középiskolai tanárok, tanítók vezethették. Kötelezően, minden önkormányzatnak fel kellett állítani a Balillák helyi szervezeteit, bizottságait, s tevékenységüket regionális szinten összehangolták. Az ONB hajszálérszerűen terjeszkedett az egész királyságban. 1929 májusában egy dekrétummal még az olasz gyarmatokon is bevezették (pl. Eritreában, Szomáliában). Az ONB a kormányfő közvetlen ellenőrzése alatt állt, vezetését igazgatótanácsra bízta, akiket Mussolini nevezett ki. Az ONB kísérlet volt arra, hogy új olasz civilizációt teremtsenek, felemeljék a szellemet, növeljék a testi erőt. Az ONB feladatai között elsőrangú feladatként a fiatalok testi erejének erősítése állt (*Schleimer, 2004*). 1927 decemberétől minden iskolában az ONB hatáskörébe tartozott a sport megszervezése, a sporttal kapcsolatos feladatok. Sportlétesítmények sora épült. 1928-ban a tömegsportot a 6 és 17 év közötti fiatalok számára kizárólagos ONB hatáskörként definiálták. 1930-1931 folyamán az ONB több mint 4000 mérkőzést szervezett a fiatalok számára, mintegy 1,5 millió kisgyerek és fiatal vett részt a játékokon. Ezeknek a rendezvényeknek a félkatonai jellege évről évre egyre nőtt, mind evidensebbé vált. Olaszország gigantikus kaszányára kezdett hasonlítani.

A 8 és 18 éves fiatalok előzetes katonai kiképzése két fázisban történt. Az elsőben a Balillákat (8-14 év) hozzászoktatták a katonai élethez, oly módon, hogy a fegyveres erővel intenzív kapcsolatokat ápoltak, különös hangsúlyt fektetve a háborús dicsőségre és a harci hagyományokra. A második fázisban az Avanguardisták (14-18 év) konkrét katonai ismereteket kaptak, elméletit és gyakorlatit, amely a katonai szolgálatra készítette fel a fiatalokat, mint potenciális katonákat. Az ONB rekreációs tevékenységeket is szervezett: hadtörténeti múzeumokba, repterekre, katonai létesítményekbe, katonai bemutatókra mentek. A cél a rekreáció, a pihenés volt, ezzel együtt észben tartották a császári Róma nagyságát. A kirándulásoknak az is célja volt, hogy felkeltsék az érdeklődést és a rajongást a fiatalokban „a felülmúlhatatlan szépségű Itália iránt”.

1932-ben a FIAT bemutatta új modelljét, az 508-ast, aminek a „Balilla” nevet adta. A torinói gyár ezzel a gesztussal akart adózni a fasiszta fiatalágnak. A munkások bérét ugyan 10%-kal csökkentették ebben az időben, de az ONB-nek 20 autót

ingyen adtak. Az ONB-hez sorra érkeztek a felajánlások bankoktól, cégektől, gyárraktól, agrárkörökből, amelyek tovább lendítették az iskola fasizálását. A Torinói Takarékpénztár például 600 takarékbetétet ajánlott fel a legjobb alkotásnak „A győztes háború” témában.

Az ONB nem volt monopolhelyzetben a fiatalok „szervezése” terén, mert az ifjúsáért az egyház is harcolt. A fasiszta szervezeteken kívül katolikus szervezetek is léteztek, melyeket különös bizalmatlansággal szemlélték a fasiszták. A „konkurrencia” működését veszélyesnek minősítették, hiszen sok tagot számláltak, ráadásul tevékenységi körük is hasonló volt, kirándulásokat, sátorozást szerveztek, volt egyenruha és zászló is, de az ideológia összehasonlíthatatlan.

1926 után az iskola fasizálása új lendületet kapott. A Fasiszta Párt határozatai, melyeket Farinacci utóda, Augusto Turati dolgozott ki, megerősítették a Duce pozícióját, lényegében mindenhatóságát. Minden iskolában kötelező lett a fasiszta szellemű nevelés (Messina, 1993; Isnenghi, 1979). Az iskola fasizálása magában foglalta a hazaszeretetre való nevelést, a jó állampolgárrá nevelést, aki mindent feláldoz a nemzet érdekében, és szellemi fejlődésének gyümölcseivel a nemzetét szolgálja. A tanárok nagy része beletörődött az új helyzetbe és engedelmes nyájként engedelmeskedett Itália új urainak. Valójában azonban az iskola nem volt fasiszta, megmaradtak a régi struktúrák, a régi liberális szellem, legalábbis közép- és felsőszinten. A külsőségek és a belső pedagógiai mindennapok között nagy különbségek voltak. Külsőleg rendezvényeken éltették a fasizmust, a rendszer cselekedeteit, a Duce szavait, de az aulákban, a tanítás szintjén a dolgok nagyjából a régi módon mentek tovább (Isnenghi, 1979).

Az egyetemi professzorok szabadabbak voltak mint az oktatás egyéb szintjein lévők, kisebb kontrollnak voltak alávétve, a programok, kutatási témák felé nem volt presszió. Az egyetemek és a rendszer viszonyában többszintű bizalmatlanság volt. Az oktatók jelentős része megvetette a fasizmust, de látszólagos konformizmust mutatott, úgy tűnt, elfogadják a rendszert, de nem azonosultak vele. Sok antifasiszta érzelmű oktató bölcsen folytatta a munkáját. Az egyetem és a rezsim között modulus vivendi jött létre: az egyetemekhez nem nyúltak, amíg nyugodtan maradtak. Az extremisták szerint azonban a fasizálás addig nem lehet teljes, amíg az egyetemekre is ki nem terjed. De az is igaz, hogy a „manganello” (husáng) addig nem kellett, ameddig az egyetem nem lázadt. Az egyetem elfogadta a sorsát. A rezsim pedig nem volt abban a helyzetben, hogy „elfoglalja” azt.

Lényegbe vágó volt a tanárok, oktatók kérdése. Az alapfokú oktatás szintjén a kormányzatnak sokkal erősebb eszközei voltak (pl. fiatalok fasiszta szervezetei). A fasiszták elárulták az elemi iskola reformját. Az iskolákban didaktikai céllal olyan filmeket vetítettek, amelyek a Ducét éltették. Aki ellenállt, kigúnyolták és defetizmussal vádolták. Didaktikai szabadságról nem beszélhetünk. Még a füzetek is „fasisztává” váltak. Ostobaságokat kellett beleírni, például a Ducéről. Ezek a kicsiny, lényegtelennek tetsző dolgok a fasizálás eredményeit tükrözték (Tognarini, 2002).

Ezt követően a tankönyvek „uniformizálása” következett. Már 1923-ban rendelet született arról, hogy a régi könyveket átvizsgálják. 1924-ben a Minisztertanács úgy döntött, hogy az általános iskolákban megszünteti a szabad tankönyvválasztást, hogy a diákok ne csak látszólag, de a lelkükben is fasiszták legyenek. Az uniformizálást az 1922. október 28-i események tükrében akarták végrehajtani az iskola tökéletes fasizálásának szolgálatában. 1928. november 1-jén elfogadták az állami tankönyv bevezetését. Az iskolák fasiszta szellemmel átítatott könyvet kaptak. Mussolini elképzelése az volt, hogy a fasiszta állam tankönyvének didaktikailag és tartalmilag tökéletesnek kell lennie: tartalmával nevelnie kell a fiatalokat a fasiszmus teremtette új helyzetben és alakítani a tudatukat úgy, hogy kötelességtudó fasiszta állampolgárok legyenek. Vagyis fogékonyak legyenek mindarra, ami Olaszország volt a történelemben, az irodalomban, a tudományban, a művészetekben, lelkükben szép érzéseket tápláljanak, rendszereteket tanuljanak, és persze fegyelmet. Használatuk az állami iskolákban és a magániskolákban egyaránt kötelező volt. Így látták biztosítottak az új nemzedékek szigorú nacionalista és fasiszta nevelését, egyúttal a családok kiadásának mérséklését. Voltak, akik kételkedtek a sikerében, mint például Luigi Volpicelli, aki kimondta, hogy a nevelés a tanítótól függ, nem a tankönyvektől.

Az is igaz, hogy sok tanító nem választotta ki gondosan a könyveket, a szövegeket. Az állami tankönyv bevezetése kevesebbe került, de mindenek előtt a „kötelező tankönyv” tette lehetővé az államnak, hogy közvetlen kontrollt gyakorolhasson a tanításra. Mindazt tartalmazta, amit a diákoknak tudniuk kellett. A „hivatalos könyv” volt feljogosítva arra, hogy formálja a fiatal generációk gondolkodását. Mussolini személyesen választotta ki a szerzőket. Arra törekedtek, hogy gazdagon illusztrált, figyelemfelkeltő legyen, de a tartalomra kevesebb figyelem fordítódott, közepszerű volt a sok hízelgő ostobaság miatt. Az iskolát elárulták azok, akik szolgai tanítókat akartak. De a „Minerva” kontrollját minden oktatási intézmény felett biztosítani akarta a fasiszta kormány.

Általános jellemző volt a témák igen erős átpolitizáltsága, Mussolini dicsőítése, akit a Gondviselés küldött, hogy megmentse Itáliát. A történelmet, földrajzot, az olasz nyelvet, még a természettudományos tárgyakat is sikerült „fasizálni”. Az olvasmányok főszereplői kivétel nélkül Balillák voltak, az illusztrációkon és a könyvek borítójáról is ők néztek az olasz gyerekekre. A témák politizáltsága, a vallási és a politikai tartalmak összekeverése Mussolini megjelenítésében csúcsonodott ki, akit Isten küldött, hogy megmentse az országot és felemelje az olasz népet. Az iskolai könyvek mitizálták Mussolinit. A tankönyvi szövegekkel próbálták ismertté tenni a rezsim bel- és külpolitikáját. Etópia elfoglalását követően például az V. osztály új könyvének címe „L' Impero d' Italia” („Az Olasz Birodalom”), amelyben a rezsim magát az ókori Római Birodalom örökösének tüntette fel. A középfokú oktatásban megspórolták az állami tankönyvek bevezetését, de az Oktatási Minisztérium előzetes cenzúrának vetette alá a használatban lévőket.

Az 1929. szeptember 12-én oktatási miniszterré kinevezett Balbino Giulianót Mussolini tömör programmal várta: a középiskolai képzés és a munkaerőpiaci igények összehangolása, az iskolák és a szakközépiskolák újjászervezése, az állami tankönyv továbbvitele, az egyetemet érintő törvények egyesítése egy „Testo Unico”-ba. A 30-as évek elején a diáklétszám növekedése a középiskolákban evidenssé tette, hogy az 1923-as reform eróziója megállíthatatlan. Az iskolák újjászervezésért kiáltottak. Ez volt a legfontosabb feladata Balbino Giulianonak. Az egyetemek túlszűfolttsága, a kevés munkalehetőség, a sok diplomás munkanélküli kérdése nagyfokú elégedetlenséget okozott. Az iskola és a munkaerőpiac helyzetét erős kiegyensúlyozatlanság jellemezte. Ez azt hozta magával, hogy meghosszabbodott a középfokú oktatásban töltött idő, az egyetem amolyan „parkolóhelyé” vált. Numerus clausust azonban nem terveztek.

1932-ben Francesco Ercole követte Balbino Giulianót a miniszteri székben. Kinevezésének okai homályosak. Megpróbálta stabilizálni az olasz iskola helyzetét, nyugalmat akart teremteni e téren, hosszú távon. Adminisztrációjának az eredménye a további fasizálódás lett. Iskolapolitikai ténykedése: a középfokú iskolák programjának átnézése, a „Testo Unico” bemutatása a Minisztertanácsnak. Figyelmét az elemi iskolákra koncentrált. Programrevíziót hajtott végre. Ő volt az, aki az iskolába új didaktikai eszközként bevitte a rádiót, a mozit. 1933-tól az aulákban elkezdtek rádióadásokat közvetíteni. 1934-ben mintegy 4000 elemi iskolában volt rádiókészülék. 1934-1935 folyamán kb. 2000 rádiókészüléket vetetett, és ezeket vidéki iskolákban osztották szét. A hangosbeszélő sem maradhatott el. A közvetítések főleg a fasiszta kultúráról, sportról, zenéről, földrajzról, higiéniaról szóltak. A filmvetítések is a „fasiszta szocializációt” szolgálták.

Az 1935-ös „örségváltás” De Vecchi miniszterségével kezdődött. Katonás szellemet vitt be az iskolákba és a Nemzetnevelési Minisztériumba. Mindenható szerepben szeretett tündökölni. A leggyakrabban használt mondata így hangzott: „Itt én kormányzok!”. Hozzáértését iskolai és egyetemi körökben kétségbe vonták. Mi lehetett a racionális ok a kinevezése mögött? Talán az, hogy Mussolini egy különösen szolgálalkú emberre akarta bízni, hogy az iskolákat betérítse ez a szellem. A diákok De Vecchi szerint hálások lehetnek Mussolininek, hogy a háborúra úgy tekinthetnek, mint az élet normális velejárójára. Nagyon fontos szociálpolitikai döntés fűződött a nevéhez: eltörölte a középiskolai felvételit.

A Gentile-reform ekkor már felismerhetetlen volt. Az iskola valóban fasiszta reformját az 1936-ban kinevezett Giuseppe Bottai valósította meg. Szelleme, intézkedése, totalitárius jellegű volt. Az „ellenreform” tehát megvalósult és a fasizálás nyílt ellentétben állt a gentilianizmussal.

IRODALOM

- Cavaleri, Paolo (2006): *Eravamo tutti Balilla. Dalle scuole del Duce al Lager*. Mursia, Milano.
- Colombo, Katia (2004): *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Franco Angeli, Milano.
- Di Riella Galati, Amadeo (2009): *Alcuni uomini politici del mio tempo*. BiblioBazaar, LLC.
- Gaudio, Angelo (1995): *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Gentile, Giovanni (1923): *La riforma dell' educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*. Gius.Laterza e Figli, Bari.
- Isnenghi, Mario (1979): *L' educazione dell' italiano. Il fascismo e l' organizzazione della cultura*. Capelli Editore, Bologna.
- Mazzatosta, Teresa Maria (1978): *Il regime fascista tra educazione e propaganda 1935-1943*. Nuova Universale Capelli Editore, Bologna.
- Messina, Amadeo (a cura di) (1993): *Le letterine dei Balilla*. Colonnese Editore, Napoli.
- Morandini, Maria Cristina (2003): *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Vita e Pensiero, Milano.
- Mussolini, Benito (1951-1963): *Opera Omnia*. Vol. I-XXXVI. La Fenice, Firenze.
- Natali, Giulio: (1960): *Ricordi e profili di maestri e amici*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Negri, Alessandro (1996): *Giovanni Gentile educatore*. Armando, Roma.
- Saverio, Santamaia (1999): *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*. Mondadori, Milano.
- Schleimer, Uta (2004): *Die Opera Nazionale Balilla bzw. Gioventù Italiana del Littorio und die Hitlerjugend: eine vergleichende Darstellung*. Waxmann Verlag, Münster.
- Tognarini, Ivano (2002): *Il vecchio libro. La scuola del ventennio fascista: Balilla e Piccole Italiane, soldati e massaie*. Edizione Polistampa, Firenze.

HUGONNAY VILMA, AZ ELSŐ MAGYAR ORVOSNŐ

GRÓZ ANDREA

Vilma Hugonnay, the first Hungarian medical doctor – *In the second half of the 19th century the public health increasingly demanded for qualified labour, especially in large cities. Women, however, were not allowed to study to become physicians. Vilma Hugonnay pursued her medical university studies abroad. In Hungary she had plenty of difficulties to have her medical degree registered. Later she became an outstanding physician. The author presents her life and her career in details.*

A magyar országgyűlés 1876. február 25-én elfogadta a közegészségügyi törvényt (XIV. tc), amely kimondta, hogy a közegészségügy vezetése az államigazgatás körébe tartozik, feladata nem csak az irányítás, hanem a végrehajtás is. Az ország közegészségügyének irányítása ennek értelmében a Belügyminisztérium (BM) e célra létesített osztályának feladata lett, amely országos szinten összegzi és irányítja a szakterületet, míg az első és másodfokú hatóságokat a helyi igazgatási formák (vármegyék és járások) alkotják meg. Az ország közegészségügyének irányítója a belügyminiszter, aki irányító és felügyeleti jogkörét a BM egészségügyi osztályán keresztül gyakorolja, tanácsadó testülete az Országos Közegészségügyi Tanács. (Kapronczay, 2001. 6-7.o, v.ö.: Kerbolt-Szponry, 1942; Lobmayer, 1930; Réti-Vilmon, 1966)

Magyarországon a kiegyezést követő évtizedekben az ipari fejlődés rohamos változása, s az urbanizáció vált tetten érhetővé. Ez a fejlődés különösen nagy ütemű volt az ipai övezetekben, ahol az urbanizáció a peremvárosok tömegszállításaira, zsúfolt lakótömbjeire irányult.¹

Alapvető higiéniai követelmény volt a településeken a vezetékes ivóvíz biztosítása, amelyet lehetőség szerint mindenhol be kellett vezetni.² A városi közösségekben élők népesedési adatai a városi higiéné szigorításának, szabályozottságának eredményeképpen javultak, így a halálozási arány 12 ezrelékes csökkenése az egészségügy fejlődésének, a közegészségügy kiépülésének eredménye volt.³ Mindamelllett a csecsemő-, illetve a gyermekhalandóság statisztikai sajnos szomorú eredményekről tanúskodnak. [Míg 1910-ben az egy év alatt elhunyt csecsemők az összhálozás 30%-át, addig az 5 év alattiak 48%-ot tették ki. Ennek köszönhetően az európai halálozási ranglistán Oroszország és Spanyolország mögött a harmadik helyen álltunk...] (Berend, 1914; Gyulay, 1915; Szénásy, 1931)

A lakosság 13%-a mintegy 2,5 milliót számlált, akik az ipari munkásság rétegét és családtagjaikat jelentették. Ez a réteg az 1910-es évi felmérés szerint szoba-konyhás lakásokban élt, egy bérházban legalább 4-500 ember, ahol a legtöbb esetben egyetlen folyóvízes csap és földszinti elvezetéses árnyékszék állt rendelkezésre.⁴

Az 1876 évi közegészségügyi törvény megalkotásának egyik alapelve a prevenció, a betegségek megelőzése volt. 1868-tól az Országos Közegészségügyi Tanács javaslatá-

ra országos elemző megbetegedési és halálozási statisztikákat is készítettek. Az első ilyen elkészített statisztika jól láthatóan megmutatta a csecsemő- és gyermekhalandóság nagyságát: 1872-ben a 0-5 éves korú gyermekek 50,87%-a halt meg egy éves kora előtt, ugyanakkor az összes elhaltak 51%-a 10 éves kor alatti gyermek volt.⁵ (*Chyzer*, 1900; *Atzél*, 1928-1944)

A hazai közegészségügyi állapotokat rendező alaptörvények (1770, 1876, ill. ennek 1908. évi módosítása) ösztönző hatással voltak a magyar orvostársadalom alakulására, létszámának növekedésére. 1769-ben Mária Terézia rendelkezése nyomán megteremtődtek a hazai orvosképzés feltételei. 1770-ben az állam legfontosabb feladatai közé emelte a közegészségügyet, törvényekkel biztosította annak működését. A törvények orvos, seborvos és bába tartását írták elő, függetlenül a lakosság számától. (*Kapronczai*, 1995-1996; *Kapronczai*, 2000, 2000b; *Werling*, 2000, 109-120. o.) A magyar korona területére 1851-ben terjesztették ki a birodalmi egészségügyi törvényt, amely már a lakosság létszámához alkalmazkodott: a törvényi előírások értelmében 8000 fő után kötelező volt orvost alkalmazni.⁶ (*Grósz*, 1915; *Bakács*, 1948)

Ennek a kissé ellentmondásos, parázs vitáktól sem mentes, ugyanakkor tudományos-társadalmi-ideológiai szempontból erőteljesen fejlődő, változó korszak szülötte Hugonnay Vilma, aki a szentgyörgyi Hugonnay grófi család ötödik gyermekeként látta meg a napvilágot 1847. szeptember 30-n Nagytétényben egy harmincszobás barokk kastélyban. E nemesi származás bizonyos mértékben meg is határozta sorsát. Szülei gróf Hugonnay Kálmán huszárkapitány és tomesi Pántzély Terézia. A grófi címet viselő Hugonnay-családnak kiterjedt birtokai és a legmagasabb körökbe kiterjedő kapcsolataik voltak. A családfő gondosan titkolta, hogy anyagi helyzete fokozatosan romlik, s már korábban is csak feleségének hozománya, a kevésbé előkelő, de gazdag üvegfúvó ősök öröksége mentette meg az összeomlástól.

Arisztokrata család gyermekeként a főúri családokban szokásos nevelést kapta. A kis Vilma öt testvérével együtt a kor szokásának megfelelően dajkák és nevelőnők között nőtt fel, édesanyja szeretetét csak távolról érezhette, ugyanis naponta csak néhány percet találkozhatott vele súlyos fertőző tüdőbetegsége (tbc) miatt. Felvilágosult nő lévén, így védte meg gyermekeit a halálos kórtól. Fiait gimnáziumban, egyetemeken, s külföldi iskolákban is taníttatta, de lányai csak lánynevelő intézetekben sajátíthatták el a korabeli úrilányok szokásos ismereteit. Vilmának leginkább a közvetlenül is érzékelhető szeretet hiányzott, így szinte minden vakációját Pándon, a Szilassy-birtokon töltötte. (*Kertész*, 1965)

1857-től, 10 éves korától az angolkisasszonyok kolostorában tanult, 1859-től Pröbstl Mária budapesti leányiskolájába került, 1863-tól pedig a szülői házban sajátította el a háztartási ismereteket. Leányiskolai tanulmányainak befejeztével, 18 éves korában férjhez ment Szilassy György földbirtokoshoz, akit egy pesti lánynevelő-intézeti iskolatársnője, a Szilassy nagymama keze alatt nevelkedő félárva unoka, Máriássy Fruzsina révén ismert meg és három gyermekük született. Azonban a szép reményekkel indult házasság sajnos nem sikerült. Férje nála jóval idősebb volt, aki

számára a magyar dzsenrti tipikus életvitelének a folytatása volt az elsődleges: kártya, kaszinó, nők... A fiatalasszonyt viszont komolyabb dolgok foglalkoztatták: szeretett olvasni – főként a természettudományok érdekelték –, foglalkozott, törődött a birtokon, illetve a faluban élők életével, és egyre nőtt benne a vágy, hogy betegeken segíthessen. A pár elidegenedésén, eltávolodásán kisfiúk megszületése sem segített. Így, amikor Szilassyné Hugonnay Vilma tudomására jutott, hogy Svájcban a nők előtt is megnyíltak az egyetemek kapui, szokatlan lépésre szánta el magát: 25 éves korában jelentkezett a zürichi egyetem orvosi fakultására. 1872-ben megkezdett tanulmányai kapcsán a családja támogatását nélkülöznie kellett, így ékszereit adta el, hogy abból tarthassa el magát. Szegényes panziókban, nehéz körülmények között, ugyanakkor nemzetközi diáktársaságokban élte a késői diákéveit. Hiányos képzettségét, lemaradását rohammunkával igyekezett pótolni, például hónapok alatt kellett elsajátítania az orvosi tanulmányokhoz nélkülözhetetlen latin nyelvet. (Létfenntartási költségeinek csökkentésére főétkezésként is nyers, hús nélküli ételmezt vett magához, többnyire gyümölcs, zöldség, kenyér voltak évekig a tápláléka, de ez a munkabírását nem befolyásolta) Disszertációját 1879. február 3-án védte meg, és orvossá avatták. Az orvosi diploma megszerzését követően az egyetem sebészeti klinikáján Rose sebészprofesszor (orvosi disszertációjában az általa végzett gégeműtétek tapasztalatait dolgozta fel) mellett dolgozott, majd egy alapítványi kórházban töltött egy esztendő. Azonban a zürichi pályakezdés nem hozott számára svájci karriert, mert a kedvező ajánlatokat elutasította, s 1880 februárjában hazatért. Diplomájának honi elismertetése rendkívüli akadályokba ütközött. 1881. március 31-én sikeresen letette a hazai egyetemi tanulmányokhoz nélkülözhetetlen érettségi vizsgát. 1882 májusában kérte orvosi oklevelének elismertetését. Ugyan a pesti orvostanári kar támogatta kérelmét, Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter azonban – az érvényes törvényekre hivatkozva – elutasította a nosztrifikálást. *„Elvi kérdés, vajjon a külföldön nyert orvostudori oklevélnek honosítása, vagy akár itthon hallgatott tanfolyam után nyert orvostudori oklevél alapján megengedhető-e nőknek az egyetemes orvosi gyakorlat hazánkban?”*⁷ – olvasható azon levél sorai között, melyet Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter az orvosi karnak címzett. (Nagy, 1997; Móra, 1983; Markó, 2002)

Hugonnai Vilmát nagyon bántotta ez az igazságtalan döntés, a nemi diszkrimináció ténye. Számos alkalommal járt Trefortnál audiencián, de hasztalan, mert célját tekintve nem járt sikerrel. Ehelyett a miniszter egy középfokú képzés, ún. bábatanfolyam elvégzésére igyekezte ösztönözni Hugonnait, amely legális állást és praktizálási lehetőséget teremthet számára. Ugyan ezt a felajánlást végzettségéhez mérten megalázonak élte meg az ifjú orvosnő, mégis úgy dönt, hogy leteszi a szülésznői vizsgát, és szülésznőként működik.

Szilassyval kötött házassága végleg felbomlott, ezért betegek sokaságát kezelte, hogy az így szerzett jövedelemből fenntarthassa családját. Ekkor kezdte el ismeretterjesztő és felvilágosító jellegű szakirodalmi tevékenységét. A nők munkaköre, Egy

kis tudnivaló a női havi vérzésről és további fontos írásai a női egyenjogúsítási mozgalom irodalmát is gyarapították. Mintegy tíz év elteltével szülésznői gyakorlatával felhagyva csupán orvosi elméleti kérdésekkel és szakirodalmi tevékenységgel foglalkozott. *„Annak, hogy gyógyító gyakorlata már ekkor is túlterjedt a szülészetel foglalkozó bába tennivalóinak körén, közvetett bizonyítéka azonban második férjével való megismerkedésének története, aki első ízben férfi létére páciensként jelent meg rendelésén.”* (Jobst, 2000)



Hugonnay Vilma arcképe

1887-ben ismét férjhez ment, Wartha Vince vegyész, műegyetemi tanár, akadémikushoz. 1888-ban megszületett kislányuk, Vilma. Férje kérésére szülésznői gyakorlatával felhagyott, és elméleti kérdésekkel foglalkozik. Okleveles bábaként pedig egészségügyi felvilágosítással foglalkozott. Számos cikk, tanulmány, könyv születik tolla alatt a nőnevelés, szülés, a gyermek- és leánynevelés témakörében. 1897 után kiterjedt praxisa volt, s a hazai nőmozgalom egyik vezetője lett.

E történések közepette a Mária Dorothea Egyesület a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez memorandumot terjesztett fel, amelyben követelték a nők tudományos pályákon való egyenjogúsítását. Ennek nyomán Wlassics Gyula, az új kultuszminiszter 1894-ben hivatalos nyilatkozatra kérte fel a budapesti orvosi kar tanárait. A professzorok az 1895. április 2-i kari ülésen egyhangúlag megszavazták, hogy a nők előtt is megnyílhatnak a gyógyszerészeti és orvosi hivatást képző intézmények kapui. (Kiss, 1991; Nagy, 1944)

Az 1895-ben kelt királyi rendelet értelmében Magyarországon is lehetővé vált a nők számára az orvosi, a gyógyszerészeti és a bölcsészeti egyetemi karokon való tanu-

lás lehetősége. Az 1895 évi decemberben kelt rendelet harmadik pontja pedig rendelkezett a külföldön szerzett diplomák honosításáról is.⁸

Wartha Vincéné Hugonnai Vilma 1896. február 10-én ismét kérte az uralkodótól zürichi oklevelének elismertetését, ami 1897. május 14-én meg is valósult, és Budapesten 1897. május 16-án sor került orvosdoktorrá avatására.⁹ Ezt követően már hivatalosan is végezhetett „magánygyakorlat”-ot. Elsősorban női és szegény betegekkel foglalkozott. 1899 április-májusában Pap Samu országgyűlési képviselővel sajtópolémiát vívott, aki élesen kritizálta a nők jelenlétét a szellemi pályán. Ennek hatására írta Hugonnay Vilma A nőmozgalom Magyarországon című tanulmányát. E munkájában nemcsak az előbb említett kritika felvetéseire reagál, hanem pontosan megjelöli a nők szerepét például a betegápolás és az egészségügy területén.

Magánygyakorlata mellett tanított a Bábaképző Intézetben, népszerű előadásokat tartott a leánynevelés kérdéseiről, és magyarra fordított több, a bábaképzéssel foglalkozó francia és német nyelvű szakkönyvet. Az ismeretterjesztés, s az egészségügyi felvilágosítás elkötelezett híveként 1907-ben vállalja a Fischer-Dückelmann: „A nő mint házi orvos” című könyvének átdolgozását – az egyes fejezeteket kiegészítve saját gyakorlatának ismereteivel – illetve magyarul való megjelentetését. A női egyenjogúsítási mozgalom irodalmát is gyarapították A nők munkaköre, s az Egy kis tudnivaló a női havi vérzésről címmel megjelent írásai.¹⁰



*Wartha Vince és Wartha Vincéné
dr. Hugonnay Vilma sírja a Kerepesi temetőben.*

Tudományos érdeklődése a gyermeknevelésre, a nők és a gyermekek egészségvédelmére, a nők ipari foglalkoztatásának kérdéseire, a nők képzésére összpontosult.

Leánygimnáziumok szervezésének, a nők szellemi képzésének lelkes kezdeményezője volt. Az Országos Nőképző Egyesületben 1897-től 1906-ig tanította a betegápolást, a gyermekgondozást, a gyermekvédelmet, s a ragályos, fertőző betegségekkel kapcsolatos ismereteket. 1897-től a Művelt Nők Otthonának orvosa, 1900-tól elnöke, majd 1902-től védnöke. Nyolckötetes orvosi naplójában több ezer betegével kapcsolatos tapasztalatait teszi közzé.

1907 januárjában sajtóvitát folytatott a nők jogegyenlőségéről témájában Kmetty Károly egyetemi tanárral. (*Kapronczai, 2001a*)

1914 augusztusában, 67 éves korában elvégezte a katoniorvosi tanfolyamot, 1915-ben pedig hadiékítményekkel díszített érdemjelet kapott. Annak nyomán, hogy az első világháború felvetette a nők tevékenységének szükségességét, 14 vidéki városban szervezett „betegmegfigyelő” állomást. Felhívása, nagy ívű szervező munkája követőkre talált, amit bizonyít annak a sok száz vöröskeresztes nővérnek és 84 orvosnőnek a szolgálata, akik Hugonnai Vilma oklevelének nosztrifikálása után nyertek diplomát magyar egyetemeken.

1922. március 25-én hunyt el Budapesten. Hamvai a Kerepesi temető Magyar Nemzeti Panteonjában nyugszanak.¹¹ (*Gulyás, 1993*)

IRODALOM

A falusi egészségvédelem rendszere. Országos Orvosszövetség, 1931. 17. 603-605.

Atzél Elemér (1928-1944): *Az egészségügyre vonatkozó törvények és rendeletek gyűjteménye.* 1913-1944. Budapest, Mai K.-Élet K.

Bakács Tibor (1948): *Budapest közegészségügyének száz éve. 1848-1948.* Budapest, Irodalmi Intézet, 1948.

Berend Miklós (1914): A csecsemőhalandóság elleni küzdelem Magyarországon. *Magyar Figyelő*, 11. 353-364.

Chyzer Kornél (1900): *Az egészségügyre vonatkozó törvények és rendeletek gyűjteménye.* 1854-1912. Budapest, Frankel Kiadó.

Gósz Emil (1906): Az orvosképzésről. *Orvosi Hetilap*, 50. 1. 3-18.

Gulyás Pál (1993): *Magyar írók élete és munkái.* Budapest, Argumentum Kiadó és a MTA Könyvtára, 701-702.

Gyulay Károly (1915): A csecsemőhalandóság csökkentéséről. *Egészség*, 6. 220-297.

Jobst Ágnes (2000): *Emancipáció és orvoslás.* LAM 10 (2). 171-174.

Kapronczai Katalin (1995-1996): Az orvosok érdekvédelmi törekvései a 19. századi Magyarországon a korabeli szakajtó alapján. *Orvostörténeti Közlemények*, 149-157. 165-181.

Kapronczai Károly (2000): Az orvosi múlt mérföldkövei. A hazai orvosi igazgatás története. *Gyógyszerészet*, 44, 5, 294-298.

Kapronczai Károly (2001a): *Hugonnai Vilma.* Híres magyar orvosok. II. Budapest.

Kapronczai Károly (2001b): *Fejezetek 125 év magyar egészségügyének történetéből.* Budapest, Semmelweis Orvostörténeti Múzeum, Könyvtár és Levéltár.

- Kerbolt László - Szporny Gyula (1942): *A községi egészségügyi közigazgatás gyakorlati útmutatója*. Budapest, Novák.
- Kertész Erzsébet (1965): *Vilma doktorasszony. Az első magyar orvosnő életregénye*. Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Kiss Kálmán (1991): Hugonnai Vilma, az első magyar orvosnő. *Orvosi Hetilap*.
- Lobmayer Géza (1930): Az orvos és az állam. *Budapesti Orvosi Újság*, 28. 42. 375-386.
- Móra László (1983): Az első magyar orvosnő. *Magyar Nemzet*, 226. sz.
- Nagy Ferenc (Főszerk., 1997): *Magyar Tudóslexikon A-ZS-ig*. Better, MTESZ, OMIKK, 397-398.
- Réti Endre - Vilmon Gyuláné (1966): Tallózás az orvoskari ülések jegyzőkönyveiben. *Orvostörténeti Közlemények*.
- Szénásy József (1931): *Anya és újszülöttvédelmi rendszer*. Budapest, Országos Stefánia Szövetség, 1931.
- Markó László (2002): *Új Magyar Életrajzi Lexikon*. Magyar Könyvklub, Budapest, 403-404.
- Nagy Endre (1944): *Nyitva az út! Az első magyar orvosnő életének regénye*. Budapest.
- Werling Józsefné Forrai Márta (2000): A magyarországi bábaképzés főbb állomásai. In.: *Ezerszínű világ. (Dolgozatok a neveléstörténet köréből. V)* Szerk. és a bev. írta: Kéri Katalin. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs. 109-120.

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ FŐBB HONLAPOK JEGYZÉKE

- www.tankonyvtar.hu
- www.hirnok-enciklopedia.blogspot.com
- www.mora.hu/konyv/Kertesz_Erzsebet
- www.mek.oszk.hu
- www.meek.miif.hu

JEGYZETEK

- ¹ A kiegyezést követő négy évtizedben Magyarország lakossága 13,6 millióról 18,3-ra. Horvátországgal együtt 15,5 millióról 20,9 millióra növekedett. (*Kapronczai*, 2001. 37.)
- ² A városi kutak ivóvizét rendszeresen ellenőrizni kellett, a kúttól 30 méteres távolságra sem nyilvános ásott WC-t, sem talajon keresztül szennyező levezetőt tilos volt telepíteni. (*Kapronczai*, 2001. 40)
- ³ E tényhez fontos adalék a kórházak, gyógyszerárak, valamint az orvosok számának intenzív emelkedése. 1867-ben 18, 1900-ban 30 orvos jutott 100 ezer lakosra, az 1913-ban működő kórházaink 88%-a a dualizmus korában épült. 1876-ban többek között a himlőoltás kötelezővé vált, ennek eredményeképpen a himlő 1913-ban már nem szerepelt a megbetegedési statisztikákban.
- ⁴ Sok volt az ún. ágyrajáró, az albérlő és a pincelakó. Önálló szoba-konyhás lakással csak a jól kereső szakmunkások rendelkeztek. A szociálhigiéniai felmérések szerint Budapest lakásállományának 60%-a ilyen lakás volt, ahol a legnagyobb volt a csecsemő- és gyermekhalandóság, a tuberkulózis, illetve az alkoholizmus. Az életkörülmények tekintetében éles különbség mutatkozott

a birtokos parasztság, a nagy- és kisgazdarétegek, továbbá a mezőgazdasági munkásság életkörülményei között.

- 5 A gyermekorvoslás fejlődése, a preventív intézkedések, s az egyre szélesebb körű felvilágosító tevékenységek eredményeképpen 1876-1890 között a 0-5, illetve az 5-10 éves korú gyermekek halandósága 21,5 %-ra, 1904-re pedig 19,7%-ra esett vissza.
- 6 Az ország területén rendkívül egyenetlen volt az orvosok területi eloszlása, ugyanis a városokban élt az orvosok 51%-a, - s főként természetesen a fővárosban –, ahol mintegy 22%-uk tevékenykedett.
- 7 E kérdés eldöntésére hét tagból álló bizottság alakult, amely – öt szavazattal kettő ellenében – azon volt, hogy sem az orvosi pálya jellege, sem pedig a „gyengébb nem” képességei nem indokolják e hivatástól a nők távoltartását.
- 8 Hogy ez a liberális tanügyi rendelkezés megvalósulhatott, abban nagy szerepe volt Bosznia okkupációjának, katonai megszállásának. Ugyanis ily módon középpontba került az, mely problémaként megoldásra várt -, hogy muzulmán vallású nő férfi előtt még orvosi vizsgálat során sem mutatkozhatott. (A rendkívül rossz és elmaradott egészségtelen életkörülmények viszont az orvosi ellátás megszervezését sürgették)
- 9 Harmincnégy éves volt, amikor – nő léteire – másodikként Magyarországon leérettségizett, a doktori szigorlatok idején pedig már közel ötven esztendő volt.
„Az egyetem tanárai tudását megismerve kollégaként bántak velem. Belgyógyászati vizsgájáról azt is tudjuk, hogy e szigorlat a világhírű Korányi professzorral hamarosan baráti beszélgetéssé mélyült.” (Jobst, 2000)
- 10 Cikkei: Élet. 1892; Bába-kalauz. 1894. 5., Természettudományi Közlemények. 1894. 7, 1902. 4, Előkelő Világ. 1898/1900, M. Pestalozzi. 1898, P. Napló. 1899, Hölgyek Lapja. 1900, Új Világ. 1901, Jó Egészség. 1904, Egészség-naptár. 1906, Kertészeti Lapok. 1909, Gyógyászat. 1915.
További publikációi: A szaglás az egészség őre. Előadás, Budapest, 1896; Művelt Nők Otthona Jótékony Egyesület története. Bp., 1986; Das erste Hundert Croup-Operationen in Zürich. Zürich, 1878; Egészségtani előadások nők számára. Budapest, 1904.
- 11 1980-tól, ahova a Rákoskeresztúri temetőből vitték át.

A TANKÖTELEZETTSÉG ALAKULÁSA 1868 ÉS 1945 KÖZÖTT SZÉKESFEHÉRVÁRON

KOROKNAY KÁROLY

Compulsory education in Székesfehérvár between 1868 and 1945 – *Székesfehérvár, as the chief town of the county was a significant town of schooling during the dualism as well as in the following quarter of a century. Local public administration paid plenty of attention to extend educational system, differentiate institutes of secondary education, and foster elementary school teacher training. The town ranked among the municipalities with rate of students enrolled in compulsory education was far above the national average.*

„Minden szülő vagy gyám, ideértve azokat is, akiknek házában gyermekek, mint mestertanítványok vagy házi szolgák tartatnak, kötelesek gyermekeiket vagy gyámoltjaikat (ha nevelésükről a háznál vagy magánintézetekben nem gondoskodnak) nyilvános iskolába járattatni, életidejük 6-ik évének betöltésétől egész a 12-ik, illetve 15-ik év betöltéséig.”¹

Így fogalmaz az 1868-as népoktatási törvény az 1. paragrafusában. A magyarországi iskolaügynek a népoktatási törvénnyel megalapozott eötvösi reformprogramja alapvető feltétele és fontos alkotóeleme volt. Az ezt követő évtizedekben a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak köszönhetően gyorsuló ütemű lett meg a nemzeti és polgári fejlődés.

A tanügyi törvény kötelezőként határozta meg az oktatásra és nevelésre vonatkozó, jogilag védett érdekeket. Székesfehérváron valójában nem volt tényleges értelemben vett kötelező elemi oktatás a jogszabály kodifikálása előtt. A város mintegy húszezer főnyi – 6 év feletti – lakosságának közel a fele (41%)² írástudatlan volt, a tanköteles gyermekek nagy része nem járt rendszeresen iskolába.

Speciális szintézise, egyben szerves folytatása volt a törvény a korábbi évtizedek hazai oktatásfejlesztési és oktatásszabályozási kísérleteinek. A társadalmi-gazdasági rendszerváltással szükségképpen együtt járó „paradigmaváltás” világosan tükröződik benne. A 19. századra jellemző eszmék hatására a demokratikus és liberális elvek szerint szabályozta, igazgatta a modern közoktatás társadalmpolitikai jelentőségű alapkérdéseit. Valójában a kor szellemének megfelelően a nemzeti keretek között kibontakozó polgári átalakulás új művelődési szükségleteihez és igényeihez igazodott.

Sajátos egységbe foglalást jelentett az új népoktatási törvény, mind jogelméleti és jogtechnikai értelemben, mind pedig tartalmát tekintve. Felfedezhető benne egyrészt a kontinentális jogalkotás, a jó értelemben vett voluntarista, azaz a szabályozott terület fejlesztési céljait és programját is tartalmazó vonásai, másrészt magán viseli az angolszász típusú jogi szabályozásnak a kialakult viszonyokat kodifikáló pragmatikus jellegét is.

A törvény az egységes népoktatási rendszer intézménytípusainak – elemi és felső népiskola, polgári iskola, tanító- és tanítónő-képezde – megalkotásával csaknem száz évre szólóan lerakta a modern polgári iskolarendszer szilárd alapjait, megteremtette a népoktatás fejlesztésének tág és rugalmas szervezeti kereteit. Erre épülhetett a következő évtizedekben a középiskola, a szakoktatás és a felsőoktatás fokozatosan kiteljesedő reformja, illetve hozzá illeszkedett a kisdédóvás intézményrendszere.

A törvény életbelépése után a felügyelők utasítást adtak a községi iskolaszékeknek, hogy *„...nyáron serkentsék a szülőket gyermekeik iskolába járására, a téli mulasztásokat pedig sújtsák büntetéssel.”* A királyi tanfelügyelőt informálni kellett a hiányzások számáról. A törvény egyik alaptétele a tankötelezettség volt. Ez az állami felelősség, valamint állampolgári szabadság sajátos értelmezésén alapult. A másik alaptétel az úgynevezett tanszabadság volt, azzal az elképzeléssel, hogy ellentételezze a tankötelezettség kényszerét. E kötelezettség a gyermekek 6 éves korától 12 éves, illetve 15 éves koráig terjedt. Végrehajtását a törvény szigorúan szankcionálta. Mindemelllett a tanszabadság lehetővé tette a különböző nyilvános intézetek közötti független, szabad választás lehetőségét, és ha valaki igényelte, a magántanulást.

A tankötelezettség jegyében, már a törvény megjelenésének évében, 1868-ban a székesfehérvári iskolaszék egy háromtagú bizottságot hozott létre. Feladata az igazolatlan hiányzások okának felderítése volt. Elvárták a bizottságtól, hogy javaslatot tegyen a hiányzások megszüntetésének módjára. A bizottság az alábbi ajánlásokat tette:

1. javaslat: *adjanak szüreti szünetidőt*
2. javaslat: *csökkentsék a tanévek szorgalmi idejét*
3. javaslat: *a nyári hónapok délutánján a tanítás szüneteljen*

Az iskolaszék csak az 1. javaslatot fogadta el az 1869/70-es tanévtől. Az ezt követő években évtizedekben az egyre szigorodó hatósági intézkedések ellenére a hiányzások száma nem csökkent. A lelkesektől kért segítséget a városi tanács, hogy: *„...buzdítsák a népet gyermekeik rendszeres iskoláztatására.”* A polgármesternek jogában állt a „hanyag” szülőket büntetéssel súlytani. Később a tanítókat kötelezték arra, hogy havonta kétszer írjanak jelentést a hiányzások számáról és okáról. Az iskolai oktató munka kardinális kérdése volt az iskolába járás, a hiányzások csökkentése. Ennek érdekében 1876-ban „iskolai körzetekre” osztották a várost. 1910-re már hét körzettel rendelkezett Székesfehérvár, köszönhető ez annak, hogy egyre több új iskolát építettek, például a palotavárosi kerületben (1888) vagy a Deák Ferenc utcában (1910).

Egy határozatban (1894. február 15.) felkérték a városi rendőrséget, hogy ne adjon ki munkakönyvet a tankötelesek részére.

A munkalehetőségeket tekintve Székesfehérvár nem volt szerencsés helyzetben, de igaz volt ez az egész megyére (Fejér megye). Az ipari fejlődés – amely a 19. század

második felében óriási lendületet vett – sajnos elkerülte a várost. Elsősorban mezőgazdasági és kisipari jellegű az sem változatott sokat, hogy a század utolsó harmadában néhány tőkés vállalkozás létesült. A századfordulóra a város fontos csomóponttá vált a vasút fejlődése következtében.

Ebben a gazdasági helyzetben a város szegényebb polgárai nem nélkülözheték a gyerekek kiegészítő munkáját. Főleg igaz volt ez a tavaszi és a nyári időszakban, amikor a mezőgazdasági idénymunkák miatt a szegény szülők gyermekei gyakran teljesen kimaradtak az iskolából. Gyakran volt indok – főleg a késő őszi és a téli időszakban –, hogy „... hiányos öltözetük miatt nem tudnak iskolába menni.” Az iskolaszék a rászorultak részére egyszeri segélyt biztosított, tanszert, ruhát, cipőt kaptak a gyerekek. A századforduló környékén, az 1900-as évek elején, a városban működő különböző társulatok és egyletek gyűjtéseket szerveztek, használt ruhával segítettek a szegény szülők gyermekeit. Ettől kezdve a tanítók feladatuk kapták azt is, hogy végezzék el a szülők anyagi helyzetének felmérését, és tegyenek javaslatot az iskolai segélyek folyósítására.

A népoktatási törvény által előírt tankötelezettség megvalósítására a helyi intézkedések nem hoztak látványos eredményt. Szirbek József, a népiskolák igazgatója kijelentette: *„Sok szülő még ma is elbanyagolja gyermekei iránt való kötelességét, ezért ezren meg ezren nőnek fel anélkül, hogy a népiskola áldásaiban részesültek, s legalább írni és olvasni megtanultak volna.”*³

A szigorodó intézkedések ellenére, az adományok és segélyek folyósításától függetlenül az iskolai mulasztás a következő években tovább növekedett. A városi iskolaszék 1911-ben úgy döntött, hogy a tankötelezettség eredményesebb végrehajtásáért országos mozgalmat indít. Törvényjavaslatot készítettek elő, mely szerint *„Az iskolai mulasztás tárgyában a batósághoz – rendőrséghez – beidézett, de ott szándékosan meg nem jelenő szülő karbatalommal előállítható legyen, s engedetlenségét kibágásnak minősítsék. A pénzbírság be nem hajthatósága esetén a szülő közmunkára kirendelhető legyen. Ha pedig ezt megtagadja, sújtsák egy napi elzárással.”*

A tankötelezettség korhatárának felemelését tervezte a Tanácsköztársaság, ez meg is jelent a Népbizottság hivatalos kiadványában. 18 évre tervezte felemelni a korhatárt a Szocialista–Kommunista Munkások Magyarországi Pártja, bár az ország gazdasági helyzetére tekintettel, továbbá az iskoláztatási viszonyokat is figyelembe véve, ezt csak *fokozatosan* gondolták megvalósítani.

A Tanácsköztársaság bukását követően új törvény született az iskoláztatási kötelezettség szabályozásáról. Az 1921. évi 30. tc. 1. §-sa így fogalmazott: *„Minden gyermekgondviselője (szülő, gyám, gazda) – amennyiben e törvény kivételt nem tesz – köteles a gondviselése alatt álló gyermeket a gyermek hatodik életévének betöltését követő kilenc tanéven át nyilvános iskolai oktatásban, mégpedig: hat tanéven át elemi népiskolai, a további három éven át továbbképző népiskolai oktatásban részesíteni.”* Kötelező volt a vasárnapi és ünnepnap iistentisztelet láto-

gatása is. Az új törvény szigorúbb tankötelezettséget fogalmazott meg, az iskolák tanítóinak volt a feladata, hogy közöljék a szülőkkel: *„A tanév folyamán mulasztási kimutatásba negyedszer is felvett tanuló gondviselője kihágást követ el és 600 koronáig terjedő pénzbüntetéssel büntethető. Ez a pénzbüntetés behajthatatlanság esetén elzárásra is átváltható.”* (1921. évi 30. tc. 10. §.)

A trianoni rendelkezések következtében Fejér megye és Székesfehérvár területe nem változott. A két világháború között Fehérvár az ország 40 ezres városai közé tartozott. Az 1920-as évek közepétől lassan megindult a város ipari fejlődése. A különböző tevékenységek a különböző városrészekbe koncentráálódtak. A belvárosban a szabadfoglalkozásúak, a kereskedők, a hitelezők tevékenykedtek. A külvárosban dolgozott az őstermelői réteg. A gyárak és üzemek munkásai a Palotavárosban, a Vizivárosban és az Almássy telepen éltek.

A gazdasági fejlődés azonban mit sem változtatott a hozzáálláson. *„Általánosan tapasztalható népünkben az a törekvés, hogy gyermekei írni és olvasni megtanuljanak. Ezért 6-10 év közt szívesen küldi őket iskolába, különösen a tavaszi munkák megkezdéséig. De amint otthon, saját háztartásában, gazdaságában hasznát veheti a gyermekének, egy percig sem gondolkodik, hogy saját vagy gyermeke érdekét áldozza-e fel. 10 éven felül pedig már az iskola a legtöbb szülő előtt nagyon mellékes tényező.”* – mondja Szirbek Miklós felügyelő igazgató.

Az 1920-as évektől folyamatosan csökkent a tankötelesek száma. A háború éveiben születő alacsony gyermekszám érezte hatását. A szegénység ismét meghatározó volt az iskolai mulasztások háttéréként. *„A szegény tanulók ruhátlanság miatt, egészségi okokból és szégyenből nem látogatta volna az iskolát, ha nem segít az adakozó kéz. 250 pár cipőt osztottunk ki. 200 tanuló kapott tiszta belső és külső ruhát. A legszegényebb tanulók tankönyveket, tanszereket kaptak.”* – olvasható az 1925/26-os tanévet értékelő jelentésében.

Horthy Miklós kormányzó 1928 júliusában egy leiratot küldött vallás- és közoktatásügyi miniszterhez a nyolc osztályú népiskola megvalósítására vonatkozó törvény kapcsán. Klebelsberg Kuno művelődéspolitikus e felkérésre javaslatot tett a 8 osztályos népiskola megvalósítására. Az elemi oktatás 7. és 8. osztályának folyamatos életbeléptetését javasolta az Országos Közoktatási Tanácsnak. Székesfehérváron az 1938/39-es tanévtől működött 8 osztályos népiskola.

A népoktatás korszerűsítésének programja az iskolázási kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940. évi XX. törvénycikk kodifikálásával vált teljessé. E törvény az alkotmány értelmében, a jogegyenlőség sarkalatos tételének megfelelően fogalmazta meg az oktatásra és nevelésre vonatkozó emberi jogokat, amit „kötelezettség”-nek nevezett. A törvény 1. §-sa így fogalmaz: *„Minden gyermek gondviselőjének gondoskodnia kell arról, a hogy a gondviselése alatt álló gyermek népiskolai oktatásban és nevelésben részesüljön.”*

A testileg vagy szellemileg fejletlen gyermekek kötelező népiskolai oktatására külön iskolák felállítását, illetve azok számának bővítését tervezték. Ilyen intézmények

voltak a kisegítő iskolák, a gyógyítva nevelő intézetek, a gyengeelméjű gyermekek részére létesített gyógypedagógiai nevelőintézetek, vakok intézetei, süketnémák nevelőintézetei.

Összefoglalva: a hatékonyabb ellenőrzés és a színvonalasabb oktatás következtében az analfabéták száma folyamatosan csökkent. 1943 nyarán 123 tanuló fejezte be a 8. osztályt. A város iskolafejlesztési terveit a háborús események meggátolták.

IRODALOM

Kelemen Elemér: *A magyarországi népoktatás a dualizmus korában*. http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/kelemen.htm

Farkas Gábor (1996): *A gazdaságtörténeti régiói Fejér vármegyében a tőkés fejlődés korában 1850-1950*. Térségfejlesztés és organikus társadalom. (Tudományos konferencia előadásai.) VEAB. Székesfehérvár.

Surányi István (2000): *Az alapfokú oktatás Székesfehérváron 2000-ig*. Fejér megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Szfvár.

Surányi István (2000): *Gondolatok Alba-Regia nevelés- és iskolatörténetének múltjához a kezdetektől az ezredfordulóig*. Fejér megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet, Szfvár.

Székesfehérvár közösségi elemi népiskoláinak levéltári anyaga

A Székesfehérvári Községi Elemi Népiskolák Felügyelő-igazgatójának iratai. A-Z-ig 1890-1936.

JEGYZETEK

- ¹ 1868-as népoktatási törvény 1. §
- ² SzVI. A népszámláló bizottság 1869-es adatai. Szfv. Nyom. Debreczeni István Könyvnyomdájában. 1969.
- ³ Székesfehérvár szab. kir. város elemi- és gazdasági iskoláinak értesítője 1902-1903-as tanévről. Szfv., 1903.

A „MARATONI SEREG” ELFELEDETT ZÁSZLÓALJA

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

The forgotten battalion of the “Army of Marathon” – *The author presents the work of Empathy Society founded to facilitate the public education reforms in the 1970s and analyses the very causes led to termination of the society despite its results and achievements.*

A „maratoni sereg”, vagyis a Báthory Zoltán meghatározó kötetében (Báthory, 2001) a hosszú „maratoni reform” résztvevőinek, szereplőinek feltárására irányuló kutatásom során kevésbé ismert mellékszál kifejtésére vállalkozom az alábbiakban. A kutatás során – bizonyos értelemben visszatekintve a reformpedagógiai elődöknek a Báthory definiálta időszakban még aktív képviselőinek helyzetére is – a 70-es évek közepétől meg/újraindult innovációs folyamatok alakítóinak „seregszemléjét” készítettem el. Ebben a munkában fontos szerephez jutott a pedagógusok szakmai-civil egyesüléseinek, kezdeményezéseinek világa.¹

Történelmi jelentősége csak abban áll, hogy az elsőbbség joga az övé: az *Empátia Egyesület* néven alakuló lelkes társaságról van szó. Ez a közösség először élt az alternatív progresszív pedagógiáknak civil szervezetbe tömörítésének kezdeményezésével.²

Az Empátia Egyesület kezdeményezése korán elhalt, nem állt mögötte infrastruktúra, s vezérkara nem mérte fel, hogy az alternatívok egymáshoz képest is alternatívok kívánnak maradni, szervezetenként nem keresik a közös identitást. A fiatal Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetében képzett aktivisták, elsősorban Budai Andrea, a Wesselényi utcai szakiskola tanára vezették rendszeresen a Villányi úti konferenciaközpontban ülésező társaságot, még iskolát is készültek alapítani, de aztán a gyülekezet elsorvadt, átadta helyét strukturáltabb szervezeteknek. Az elsőként állított emlékmű mégis csonka lenne említésük nélkül.

Az elnök R. Csanádi Csilla nyelvtanár volt (1990. január 25-én már le is mondott, Budai Andreának adván át helyét), az ideiglenes vezetőség tagjai: Budai Andrea, Kamarás György, Stockbauer Istvánné, Vajda Zsuzsa lettek (a „résztvevő megfigyelés” elvén magam is csatlakoztam az alapítók hívására). Az alapító tagok közt több máig (csaknem) magányos innovátor: Hűvös Éva, a Dob utcai óvodai kísérlet vezető embere, Tornyai (Munk) Magdolna, a kaposvári színészből lett drámapedagógus, ma Kanadában magasan képzett családgondozó egy kormányzati intézményben, Lévai Sándor, a népi kollégistából lett jeles bábtervező és utópista, Benda József, a „humanisztikus kooperatív iskola” megálmodója, és az olasz marhakereskedelemből kivívódó különös figura, Lehmann László, mára a sportutánpótlás-nevelési intézet vezető szakembere, Gádor Anna, a Rogers-iskola alapítója, Pecsénye Andorné

(Éva), az Új Katedra alapítója, ekkor a Bárczi iskola tanára, Pálos Zsuzsa színművész, Windhager Erika grafológus, mára a szakképzési folyóiratok szemléirója.

Az 1989 őszi létrejött egyesület első klubestjére Kapolyi Lászlót hívta vendégül.³ Nyilván Hűvös Éva kapcsolatai nyomán erősödött a franciás érdeklődés.

Tény, hogy második közgyűlésén már petíciót fogalmazott az egyesület a franciaországi Vence-i Freinet Iskola védelmében, romániai gyerekek fogadására készül a tagság. Tavaszra csatlakoztak a „burattinósok” (a csepeli karitatív alternatív iskola alapítói Mezei Katalin, Vég Katalin voltak), az Új Reál Egyesület, a Nyitott Képzések Egyesülete, a Pax Animae Iskola Páholy Szövetség is.

Az egyesület még részt kért a romániai forradalomban nehéz helyzetbe került gyerekek magyarországi nyaraltatásának szervezésében, szót emelt az átalakuló oktatási rendszerben érvényesítendő, nevébe foglalt reformpedagógiai elvek érdekében.

A gyors társadalmi átalakulás nem igényelte az integratív progresszív pedagógiai egyesületet. Sorra alakultak a jogi személyiség különböző formáit választva a karakteres alternatívákat képviselő egyesületek, alapítványok, műhelyek, s szívesebben választották sajátos érdekeik, hitvallásuk differenciált megjelenítését (Török Sándor Magyar Waldorf alapítvány, Freinet Műhely, Montessori Egyesület stb.).

Az alig 2 évig tartó epizódot mégis fontos láncszemnek tekintjük. Lehetőséget adott progresszív pedagógiáknak diskurzusra, s a szakmai nyilvánosság előtti megjelenésre, mint láttuk még, nemzetközi reprezentációra is.

IRODALOM

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.

Trencsényi László (2007): Autonomia és/vagy transzmisszió? A Magyar Pedagógiai Társaság 1967-es újjáalakulásának tanulságai. In.: Trencsényi László (szerk.): *40 éves a Magyar Pedagógiai Társaság*. Tanulmánygyűjtemény. Apáczai Kiadó, Budapest.

Trencsényi László (1993): Felajánlkozás a dialógusra. A pedagógus szakma újjászerveződése. *Comitatus*. 2. sz. 38-42.

Trencsényi László (2010): Adalékok a maratoni sereg történetéhez. In: Buda András-Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. VI. Kiss Árpád emlékkonferencia. Kiss Árpád Archívum-Debreceni Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, Debrecen. 206-211.

JEGYZETEK

- ¹ Másutt kifejthetem, elemezhettem az 1967-ben egyebek közt Kiss Árpád kezdeményezéseire újjászerveződő Magyar Pedagógiai Társaság jelentőségét (Trencsényi, 2007), illetve áttekinthettem a rendszerváltás izgalmaiban, az új egyesületi törvény lehetőségeivel élő szerveződések (Trencsényi, 1992)
- ² Most ebbe ne számítsuk bele az éppenséggel *centenáris jogfolytonosságra* hivatkozó, Csőregh Éva újjászervezte, s máig viruló Magyar Rajztanárok Országos Egyesületét, illetve a közművelődés „melegedőjében” Debreczeni Tibor és pályatársai által már 1988-ban életre hívott, máig erős Magyar Drámapedagógiai Társaságot.
- ³ Forrás: az egyesület kéziratoss hírelevele a szerző magángyűjteményéből.

KONFERENCIÁK

A NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK EREDMÉNYEI

Scientific achievements in history of education and culture – *In this work the author compiled the papers presented in the workshop held in Szekszárd for the National Academy of Science's Committees for history of education of Pécs and Veszprém. From then on the event would be held every year.*

A szerzői-írói törekvés és az olvasói értelmezés találkozása, avagy a többszintű interpretáció szinkronitása. A szerteágazó könyvismertetéssel egybekötött impulzív szakmai találkozó e kettős perspektíva összhangját képviselte. 2011. április 7-én a szekszárdi PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar adott otthont az MTA PAB Neveléstörténeti Munkabizottsága, valamint az MTA VEAB Neveléstörténeti Munkabizottsága közös kezdeményezésű és regionális szinten egyedülálló rendezvényének, mely az elmúlt évek nevelés- és művelődéstörténeti könyvtermésének mustráját valósította meg.

A kötetek szerzőit, az előadókat és az érdeklődőket elsőként *Kurucz Rózsa*, a PTE IGYFK Pedagógusképző Intézet igazgatója köszöntötte, aki az összejövetel főszereplőire, a könyvekre, és azok ismertetőire, az egyéni olvasatokra hívta fel a figyelmet. *Horváth Béla*, a PTE IGYFK főigazgatója megnyitó beszédében a termékeny kötetbemutató szellemében a tolnai hagyomány és műveltség továbbélésének lehetőségét vetítette előre. *Kéri Katalin*, a PTE BTK NTI Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék vezetője a rendezvény regionális jelentőségét tudatosította, s az új kutatási irányok térnyerését pártfogolta. *Tölgyesi József*, a KJF főiskolai docense pedig a bemutatásra szánt kötetek konstruktív ösztönző szerepét hangsúlyozta.

A könyvismertetések sorát *Takács Zsuzsanna Mária* nyitotta meg, aki Kéri Katalin Nevelés és művelődés Hispániában című kötetét vette górcső alá. A tanulmányok – négy fő tematikus blokk mentén csoportosítva – a szerző hispán kutatásait fűzik egy csokorba, melyek az elmúlt évek során különböző orgánumban és szakmai fórumokon – egy-egy kutatási részegységre koncentrálva – már teret kaptak. Sajátos pedagógiatörténeti többletet hordoz többek közt Ibn Tufajl, Ibn Hazm, Juan Luis Vives és Josefa Amar y Borbón munkásságának strukturált áttekintése. *Somodi Imre* előadásában Bertalan Péter Kelepecében. Az állam és az egyházak küzdelme a Kádár-korszakban című könyvét, annak iskolatörténeti vonatkozásait mutatta be. Az állam és az egyházak kapcsolatát taglaló könyv Zala, Somogy, Baranya és Tolna megye egyháztörténetébe enged betekintést. A kötet ismertetése során mindenekelőtt a hitéleti jellemzők intenzitásának vizsgálata, ezen belül pedig a hitoktatás kérdése dominált. Géczy János Sajtó, kép, neveléstörténet című tanulmánykötetét ket-

tős dimenzióba helyezte a rendezvény következő előadó párosa. *Darvai Tibor* tágabb perspektívából közelített a műhöz, s a hazai ikonográfiai/ikonológiai „kutatócsoportok” megnevezésén keresztül Géczi János antropológiai beágyazottságot tükröző kutatási filozófiáját hangsúlyozta. *Molnár-Kovács Zsófia* a könyv egyetlen kétszerzős tanulmányát vette közelebről szemügyre, mely – a gyermekeket (is) ábrázoló fotográfiákra koncentrálva – a magyar nevelésügyi szakajtó illusztrációiban bővelkedő kiadványainak három évtizedét – az 1960-1980-as éveket – elemzi. *Dominek Dalma Lilla* az általa, valamint Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia által is szerkesztett Iskola a társadalmi térben és időben 2009 című könyvet, illetve annak oktatástörténeti kutatásokat reprezentáló tanulmányait szemlélte. Az írásművek három jól elkülöníthető egységet alkotnak, melyek közt az iskolák történetével foglalkozó kutatások, az egészségnevelés történetét érintő vizsgálatok és az egyéb oktatástörténeti kutatások válnak láthatóvá. Nagy Janka Teodóra A jogi néprajz a hazai kutatások tükrében című írásáról *Bognár Szabina* tartott érdekfeszítő előadást. A szerző munkásságának, valamint a hazai népi jogi élet kutatása területén elért eredményeinek felvázolása mellett az ismertetés a jogi néprajz európai és hazai tudományos életben betöltött szerepének megítélésével kapcsolatos problémákat is felvetette. *Tölgyesi József* egy kétnyelvű kötet, a négy szerzős (Kurucz Rózsa, Klein Ágnes, Józán-Jilling Mihály, Krémer György) Gyökerek és hajtások I. Wurzeln und Triebe I. Német nemzetiség Tolna megyében. Die deutsche Minderheit im Komitat Tolnau című könyv rejtelseibe kalauzolta el a hallgatóságot. A képekkel illusztrált előadás a főiskolások számára (is) készült – Tölgyesi József szavaival élve – „hatdanos könyv”-et strukturálta, s egyben felhívta a figyelmet a Tolnába települt németek utódairól való gondoskodás szükségességére. *Mibalkovicsné Lengyel Alojzia* egy hiánypótló kötet, Tóth Dezső Szép szónoklatok mestere. Halbik Gáspár Ciprián tihanyi apát élete és munkássága című könyvét tárta a közönség elé. A mű előzményét, építőkövét több életrajzi jellegű kiadvány jelentette, s az idézetekkel tarkított ismertetés mindenekelőtt Halbik Gáspár Ciprián pedagógiai tevékenységét foglalta össze. *Németh Andrásné Farkas Gabriella* előadásában a Veszprém Megyei Levéltár szerepvállalásán keresztül Horváth Elvira Az Angolkisasszonyok Boldogságos Szűz Mária Intézete és a veszprémi „Sancta Maria Intézet iskoláinak története 1860-1948” című kötetének szerkesztői háttérmunkájára fókuszált. A könyv illusztrációs anyagának (tábláképek, kirándulások, épületfotók stb.) demonstrálása szemléletes képet festett a rend működését és a fő nevelési elveit meghatározó koncepciók sokaságáról. Füle Sándor ars poeticáját, pedagógiai életútjának próbatételeit, az Életem, a nevelés című kötetben papírra vetett gondolatok mentén *Emmer Gáborné* villantotta fel. A csokorba gyűjtött idézetek segítségével az előadó saját benyomásai mellett a közönség egyéni intuícióit is előtérbe kívánta helyezni. *Csiszár Miklós* két könyvről (A 125 éves Tácsics Mihály Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium jubileumi évkönyve, 1883-2008, valamint A 60 éves Ipari Szakközépiskola és Gimnázium Jubileumi Évkönyve, 1949-2009) beszélt. Az előadásból világosan kirajzolódott a két veszprémi

közoktatási intézmény – évkönyvek lapjain keresztül is tükröződő – képzési szerkezete, személyi háttere és az iskolatörténeti mű logikai felépítése. A PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola berkein belül napvilágot látott évkönyvek (2008, 2009, 2010) neveléstörténeti tanulmányairól *Molnár-Kovács Zsófia* tartott teljes körű beszámolót. A doktoranduszok számára publikálási lehetőséget biztosító kötetek négy főbb tematikus egység (felsőoktatás, neveléstörténet, iskola és társadalom, romológia) mentén az egyéni kutatások sokszínűségét és tudományos hasznát képviselik. A Jahrbuch 25. NationalitätenkindergärtnerInnenausbildung in Sepsárd 1985-2010. Jubileumi Évkönyv 25. Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Szekszárdon 1985-2010 című könyvet *Klein Ágnes*, a kötet egyik szerzője mutatta be, aki az írásmű alapjául szolgáló történeti/oktatási lehetőségek és igények tudatosítását, a képzés strukturálódását, formálódását elevenítette fel.

Kéri Katalin zárszavában köszönetet mondott szekszárdi kollégáinak a rendezvény helyszínének biztosításáért, a könyvek szerzőinek az írásművek megszületéséért, és az előadóknak a sokszínű bemutatók megtartásáért. Ezen felül pedig indítványozta, hogy a jövőben április 7-e legyen a neveléstörténet régiós napja. *Tölgyesi József* – a javaslatot támogatva s – az életutak és élettörténetek kutatási lehetőségeihez igazodva az egyéni dokumentumok gyűjtésének felelősségére és kötelességére hívta fel a figyelmet. Végül pedig szólt a Neveléstörténet folyóirat átalakulásáról, a hagyományos és akadémiai jellegű lapstruktúra kettéválásáról.

Molnár-Kovács Zsófia

MEGEMLEKEZÉS

FONAY TIBOR (1911-1999)

Tibor Fonay (b.1911-1999) – *The author remembers a teacher-writer, who was a prominent character of both education and the public in the last 4 decades of the 20th century in Hungary and issued numerous publications. His contemporary fellow workers called him the teacher of teachers.*

Száz évvel ezelőtt született a múlt század második felének egyik nagy formátumú pedagógusa, szakmai közéleti személyisége, aki jelentős helyet foglal el Veszprém megye neveléstörténetében. Pedagógiai polihisztor volt, aki munkássága során a neveléstudomány minden területén aktívan és eredményesen működött. Volt tanító, tanár, művelődésügyet irányító vezető, pszichopedagógus, lapalapító szerkesztő, s mindenek előtt a pedagógusok nagy barátja, tanítómestere.

1911. március 13-án született Fonyódon, ahol édesapja vasúti alkalmazott volt, édesanyja pedig a háztartást vezette. Az elemi népiskola után Kaposváron polgári iskolában tanult, majd Pécsen a katolikus tanítóképzőben kapott oklevelet. Ez utóbbiban írta első tanulmányát, amelyért kitüntető jutalmat kapott.

Első munkahelye a Balaton-felvidéki kővágóörsi iskola volt, ahonnan alig húszévesen sorra küldte írásait, közleményeit különböző helyi és pedagógiai lapoknak, főképpen a tanítás sorsáról, valamint a gyermekek szociális viszonyaival kapcsolatos tapasztalatairól.

A tanítói hivatás iránti elkötelezettsége vezette abban, hogy két (állami és egyházi) gyakorló iskolai oklevelet is szerzett. Pályájának jelentős állomása lett Kolozsvár, ahol 1941-től a tanítóképzőben és ennek gyakorló iskolájában tanított. Ugyanezt a feladatot látta el 1943-tól a pápai tanítóképzőben. 1946-ban általános iskolát alapított és vezetett Révfülöpön, s megbízták körzeti, járási, majd megyei szakfelügyelettel. 1954-ben főiskolai, 1967-ben egyetemi diplomát szerzett. 1967-től művelődésügyi osztályvezető Tapolcán, majd 1971-től Veszprémben a Megyei Pedagógus Továbbképző Központ (a későbbi Megyei Pedagógiai Intézet) munkatársa lett. Negyvenöt évnyi munkaviszony után ez utóbbiból vonult nyugdíjba 1975-ben, úgy, hogy élete végéig tevékeny maradt a megyei és országos pedagógiai közéletben.

Hét évtizeden át szolgálta a pedagógiát, s mellette számos olyan társadalmi munkát végzett, amelyek így együtt rangos elismeréseket hoztak számára, s megbecsülést munkatársaitól, különböző szervezetektől.

Öt éven át szerkesztette a Megyei Pedagógiai Híradót és ennek kiskönyvtár-sorozatát (1971-1975 között), amelyekben sok óvodapedagógus, tanító és tanár jelentette meg írásait. Ez az időszak a Veszprém megyei pedagógus szakíróknak az a kitün-

tett időszaka volt, amikor elindultak a (jelentős részükben máig tartó) helyi innovációk, az alternatív nevelési-oktatói programok. Szerkesztőbizottsági tagja volt a megyei kiadású Művelődésügyi Szemlének és a Tankönyvkiadó A pedagógia időszzerű kérdései című sorozatának.

Számos tanfolyamot vezetett, előadásokat tartott, konferenciákat szervezett – s a tanítók tanítójaként tartották számon. Bölcs humora, a mindenkori pedagógiai ügy iránti elkötelezettsége, jobbító szándékai, aktivitása kedvelt személyiséggé tették, s népszerűsége halálán túlra vezet.

Az 1967-ben újjá szervezett Magyar Pedagógiai Társaság egyik alapító tagja volt, és országos titkára 1981-ig. Elnöke a társaság 1969-ben megalakult megyei tagozatának, majd 1990-ben a megyei neveléstörténeti társaságnak. Mindkettőben felelő kiadóként jegyezte a különböző kiadású pedagógus bibliográfiákat és életrajzokat. Vezetésével a megye számos településén voltak felolvasó ülések, konferenciák, megemlékezések. Ezekről több megyei és országos lap tudósított, elismerve azt, hogy az általa vezetett szervezetek az ország legeredményesebben működő civil pedagógiai egyesületei közé tartoznak.

Kezdeményezője volt a tapolcai pedagógiai múzeum létrehozásának, az Egyr József Emlékmúzeum baráti körének, s ez utóbbi elnökeként dolgozott éveken át. Szervezte az Egr Józsefhez kapcsolódó programokat, gondozta a kiadványokat, és síremléket emeltetett a neves festőnek. Rendszeres kapcsolatot tartott a Révfülöpön és a Balaton környékén alkotó költőkkel, írókkal, képzőművészekkel, többek között Tatay Sándorral, Fodor Andrással, Tamás Istvánnal, Lipták Gáborral, Udvardi Erzsébettel, Keresztury Dezsővel.

Életművének jelentős tartozékai a könyvei, s tanulmányai, cikkei, amelyek az 1930-as évek elejétől élete végéig folyamatosan jelentek meg különböző kiadóknál, helyi, megyei és országos lapokban, folyóiratokban. Különösen sok könyve jelent meg élete utolsó másfél évtizedében.

Első kötetét 1941-ben jelentette meg Nevelési kérdések címmel, majd ezt olyanok – abban a korban fontosnak számító – követték, mint A népiskolai módszertan kis tükre, különnyomatként A testnevelés tanítása a népiskolában, A művészeti tárgyak tanítása. . . , A reáltárgyak tanítása. . . , A nemzetismereti tárgyak tanítása. . . stb.

1968-ban a Tankönyvkiadónál jelent meg az országos visszhangot kiváltó, a pedagógusok önképzésével, ennek problémáival foglalkozó könyve, Az elszürkülés veszélye. 1978-tól kezdődően közel húsz kötetet jelentetett meg, amelyek között a legtöbb pedagógiai témájú volt (Szülőkről szülőknak, Egy tanító vallomásai, A képzés és önképzés útjain, Könyvet a kézbe! stb.), de voltak művelődéstörténetiek (Emberek a tájban, Vallatom a történelmet, Révfülöp partjainál stb.), képzőművészeti is (Egyr József badacsonyi évei, Egr József második élete). Könyvei között külön részt alkotnak azok, amelyek a saját életútját mutatják be, mintegy „hozadékát” a hét évtizednek (Egy népművelő visszanéz, Életem I-III., Társszerzők között stb.).

Munkásságáért sok elismerésben volt része, többek között kitüntették Állami-

díjjal, több országos és megyei díjjal, ez utóbbiak között a Veszprém megye érdemrendjével. Munkássága összegzése a Veszprém megyei pedagógiai bibliográfiák 1. füzeteként 1982-ben jelent meg, majd 1991-ben életrajza és a később megjelent munkáinak adatai. Írott művei hatszáz bibliográfiai tételt jelentenek. Nyolcvanadik születésnapján a pedagógiai társaság megyei tagozata arcképével ellátott éremmel és emléküléssel köszöntötte.

Fél évszázadon át Révfülöp volt az otthona. A helyi Honismereti Egyesület őrzi a vele kapcsolatos dokumentumokat, amelyeket időközönként kiállításon mutatnak be. Fonay Tibor Tapolcán hunyt el 1999. augusztus 26-án.

Születése 100. évfordulóján emlékülésen és kiadványban idézték fel példa értékű életútját, munkásságát.

Tölgyesi József

KÖNYVISMERTETÉSEK

Sándor Füle: *My life is education* – *This autobiography was written to introduce the author's work of almost six decades related primarily to elementary school teacher training and day-care centre, and provides a list of his references.*

Füle Sándor: Életem a nevelés. Magánkiadás, Eger, 2011. 172. o. - „Minden ember számára nagy kérdés, hogy mi volt az élete értelme. Felnőtt életem középpontjában az iskolai nevelés állt. A legjobban a gyermekek, a fiatalok élete, személyiségük fejlesztése, fejlődése érdekelt és érdeke. Az életemről elmondható gondolatok, tények csodálatos összhangját adja az alábbi *A pedagógus ars poeticája* c. írás – írja a magánkiadásában megjelent kötet előszavában a 85 éves szerző.

A könyv két fő részből áll. Az elsőben az *Életutam vallomásai* című fejezetben végigkísérhetjük a gyémántdiplomás pedagógus magán- és szakmai életútját Az elindulás éveitől az *Életem* fő tanulságai megfogalmazásáig.

A második rész a Dr. Füle Sándor életműve címet viseli. Műfaját tekintve Nagy Andor és Bodosi Béla szakmai lektorok vélekedése szerint bibliográfiai forrástanulmány, amely jól szolgálná a pedagógus hallgatók jelenleginél sikeresebb pályaaorientációját, hivatásbeli elkötelezettségét, elköteleződését.

35 év pedagógusi múlttal a hátam mögött meggyőződéssel mondhatom, hogy a pályán lévő nevelők hivatásának és munkájának elismerésére, önbizalmának növelésére, szakmai hitének megerősítésére szintén kiváló e személyes hangú kiadvány. Füle Sándor a jó pedagógusi sztereotípiának megfelelően mindenre és mindenki-re emlékszik. Fel tudja idézni a nagyszüleiéről őrzött kedves emlékeit, szeretett tanítói nevét és a számára felejthetetlen szavaikat. A szövegből is kisejlik szeretettel beszél édesanyja „népi pedagógiaprofesszori” szintű nevelési módszeréről. *„Ha olyat tettem, ami nem volt kedvére való, akkor sem kiabált soha. Ilyenkor is magához ölelt, megsimogatta a fejemet, de a szeme szomorúságot mutatott. Ez a szomorúság számomra igazi feddés volt. Igyekeztem csak jót tenni.”*

A gyermekkor, a fiatal évek „nevelő hatású, értékes, szép” emlékei után „a nagy pedagógiai próbák” következnek, melyek fontos állomásai a Budapest III. kerületi fiúiskolában megkezdett tanítás, az akkori oktatási minisztériumba kerülés, a Pedagógiai Tudományos Intézetben félbemaradt kutatási tevékenység, a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban végzett továbbképzési munka, a Fővárosi Oktatási Főosztály megbízásából végzett napközi otthoni szakfelügyelői megbízások, az Esztergomi Tanítóképző Intézet pedagógiai tanszékvezetői posztjának betöltése, a Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző osztályának szakreferensi feladata, az Országos Oktatástechnikai Központ veszprémi tudományos igazgatójaként betöltött szerep, a Budapesti Tanítóképző Főiskolán kapott tanári megbízás és a külföldi tanulmányutak.

A „pihenés” évei című fejezetben 1992-től a további munkákról, szakmai sikerekről olvashatunk. Ismét személyesebbé válik a visszaemlékezés, amikor magánélete zaklatottságait igyekszik enyhíteni az írás alkotói tevékenységével.

Az Életem fő tanulságai című részben nemcsak a magyar pedagógia értékeiről, a gyermekek tökéletesebb neveléséről, fejlesztéséről ír, hanem büszkén vall magyarságtudatáról is. Élete legnagyobb tanulságának nevezi, hogy más emberek értékeit és érdekeit jól kell ismerni, az ő javukat kell szolgálni, s e szolgálatra leginkább a gyermekeknek van szüksége.

Hittel vallja, hogy az ember érzelmi beállítottsága és fejlettsége dönti el, mit ér egy ember a többi ember között. A tanulságok sorát azzal a meggyőződéssel folytatja, hogy az iskolában, mindenekelőtt a családban és a médiában erős erkölcsi nevelésre, fejlesztésre van/lenne szükség.

Az életút tanulságainak számbavétele mellett említést tesz világljárásainak tanulságairól. *„Igaznak éreztem a világlátott Széchenyi Istvánnak a megállapításait: Egy nemzetnél sem vagyunk alábbvalóak.”* Elutasítja a felületes általánosításokkal, az előítéletekkel terhelt gondolkodást, kemény küzdelemre buzdít ellen.

E fentiek ismeretében nem meglepő, hogy Az életút vallomásai című egység befejezésében köszönetet mond azoknak, akik valamilyen módon segítették céljai elérését. Édesanyja, nagyapja, keresztanyja, unokatestvére, leánya, felesége, tragikusan elhunyt barátja mellett munkatársainak fejezi ki háláját, amiért életét értelmesebbé, gazdagabbá tették.

Név szerint megemlékezik – a pedagógustársadalom számára is ismert – szakemberekről, mint Nagy Andor, Balázs Sándor, Szabó Pál, Szántó Károly, Simon Gyula, Szalay László, Szabó Péter, Tölgyesi József, akik sokat tettek a magyar gyermekek neveléséért.

Méltó lezárása a kötet első részének a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnökének, Trencsényi László értékelése a Karácsony Sándor – díjas pedagógusról: *„Magas fokú szakmai felkészültsége, példamutató emberi és nevelői magatartása, a főiskolákon és egyetemeken kiemelkedő oktatási-nevelési munkájáért, valamint a pedagógiai gyakorlatot segítő kiemelkedő tudományos tevékenysége alapján a tanítói szakma és a nemzeti gondolat iránti elkötelezettsége okán Karácsony Sándor-díjat kapott a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének előterjesztése alapján.”*

A kiadvány másik részében a szerző Életművét a tanító- és tanárképző főiskolai hallgatók pedagógiai képzéséhez szánja ajánlott irodalomként felhasználásra. A Neveléstörténet c. folyóirat főszerkesztője, Tölgyesi József javaslatára egybeszerkesztett pedagógiai írások és tevékenységek jegyzéke készítése során érlelődött meg benne az igény élete teljes szakmai mérlege iránt.

A publikációs tevékenysége tartalmának bemutatása kapcsán kiemeli három nagy kutatási területét:

1. A középfokú, majd a felsőfokú tanítóképzés értékei
2. Az iskolai napközi otthoni nevelés elméletének kidolgozása
3. A pedagógusok és a szülők együttműködésének kérdésköre

Erősen foglalkoztatta a magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatéka is.

Publikációinak sorát az önálló kiadványokként megjelent könyvekkel (14), füzetekkel (9), jelentésekkel (9) kezdi, majd a tanulmánykötetekben, folyóiratokban megjelent írásokkal folytatja. Az 1951-2010 között írt cikkek könyvészeti adatait kronologikus rendben találjuk.

Ezt követően a 28 kötetet magába foglaló szerkesztői tevékenység bemutatása következik, melyek között tantervek, nevelési programok, útmutatók, ajánlások olvashatók a tanítóképzés, a napközi otthoni nevelés, az oktatástechnológiai folyamatok, a tanulás, nevelés témaköreiből.

A szerző által jegyzett 20 könyvismertetés többsége hasonló tematikát követ, mint a szerkesztett köteteké, de itt már megjelennek a nevelés speciális területei: a kriminálpedagógia, egészséges életmód, médiaandragógia (A médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában), médiagerontológia (Média az arany életkorban, az élet harmadik harmadában).

A lektori tevékenység során felsorolt 14 mű mellett a Magyar Tudományos Akadémia 6. sz. kutatási főirányának több pályázata, a TIT pedagógiai pályázatai, valamint a tudományos diákköri dolgozatok lektorálása is említésre kerül.

Az elkészült kéziratokban felsorolt 19 cím többsége megjelent vagy a hallgatóság birtokába került. Két, a magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatékáról és a magyar cserkészmozgalom történetéről szóló írás teljes szövege e kötet végén található.

A közéleti szereplések között a cserkészmozgalomban, illetve a Magyar Pedagógiai Társaság, valamint a Magyar Comenius Társaság eseményeiben, majd a Magyar Tudományos Akadémia kandidátusi eljárásaiban és PhD-védekekben való közreműködés adatai jelennek meg.

Munkáját számos szakmai elismerés jelzi. Az 1968-tól kezdve kiérdemelt 15 elismerést és kitüntetést a 2006-ban kapott Karácsony Sándor-díj koronázza meg. A médiaszereplései a nyomtatott és az elektronikus sajtóban folyamatosak voltak. Ezek felsorolását a munkájával kapcsolatos és a munkáiról szóló ismertetések, valamint a munkáira vonatkozó hivatkozások követik.

A kötet utolsó negyedében a Függelék alatt néhány írás teljes szövege olvasható a magyar felsőfokú tanítóképzés 50 éves történetéről, a magyarországi iskolai napközi otthonok vázlatos történetéről, szerepéről, alapkategóriáiról, továbbá a magyar pedagógiai gondolkodók szellemi hagyatékáról.

Életútját így értékeli: *„Hatvan éven keresztül batározott életcélom volt mindannak az elérése, amelyről számot adtam. Amíg egy-egy kitűzött célomat nem értem el, rendkívül nyugtalan voltam. Mindig bittem abban, hogy a világ a küz-*

dés által jobb lesz (Cervantes). A gyémántdiplomáig (2008) megtett utamon nekem a világot a magyar nevelés és oktatás ügye, az ifjúság nevelésén keresztül az ország felemelkedéséért való küzdelem jelentette. Számomra ez volt a legfontosabb!”

Emmer Márta

* * *

Dezső Tóth: Master of beautiful speeches. The life and work of Gáspár Ciprián Halbik, abbot of Tihany – *The priest and monk, lived from 1840 till 1927, supported the local school from his source of own studies in pedagogy and theology. His speech he gave upon the opening ceremony of the local school is a precious document.*

Tóth Dezső: Szép szónoklatok mestere – Halbik Gáspár Ciprián tihanyi apát élete és munkássága. A tihanyi bencés apátság kiadója, 2010. 90 o. – 2010 őszén mutatták be a Tihanyi Bencés Apátság könyvtárában a neves veszprémi művelődéskutató és helytörténész legújabb könyvét, a Halbik Gáspár Ciprián tihanyi apát életét és munkásságát elemző művet. A szerző a Veszprém megyei Dáka község szülőtte, aki műveiben – különösen az ezredforduló óta –, sikerrel vállalkozik szülőfaluja kultúrtörténeti értékeinek felkutatására, népszerűsítésére. A Dákai füzetek megjelenése után Tóth Dezső a képek varázslatos erejével illusztrálva alkotja meg 2007-ben jelentős mennyiségű múltidéző képanyaggal sikeres falukönyvét Dákai emlékképek címmel. 2008-ban a szerző 80. születésnapjának évében lát napvilágot önéletrajzi munkája Dákától Dákáig címmel. A szerző életrajzi és önéletrajzi témájú műveket alkot: pedagógus- és tudósportrékat mutat be a Dákán egykor működő – egyszerű emberek gyermekeinek sokoldalú műveltséget közvetítő – pedagógusokról és híres emberekké vált egykori tanítványaikról.

A Szép szónoklatok mestere című mű 11 fejezetben kíséri végig Halbik Gáspár Ciprián tihanyi apát (1840-1927) életét és munkásságát, aki a bencés rend történetírója. 1880-ban eredeti levéltári kutatások alapján – a pannonthalmi főapátok életrajzi fonalán – dolgozta fel a főmonostor történetét.

A katolikus családban született Halbik a dákai elemi iskolából került a Pápai Bencés (Al)gimnáziumba, ahol a gimnázium alsó osztályait végezhette el, majd a gimnázium ötödik és hatodik évfolyamát a Győri Bencés Gimnáziumban folytatta; 1857-ben Pannonthalmára került, ahol egy évig próbaidős szerzetes volt, majd 1858 és 1860 között befejezte gimnáziumi tanulmányait. 1860-ban a Tanodai Lapokban tette közzé fordítását az Észak-Amerikában működő iskolákról. 1860-tól teológiai tanulmányokat folytatott, 1864-ben szentelték áldozópappá. 1865-től a Győri Bencés Gimnázium tanára, s a felső négy osztály hitszónoka. 1867-ben a magyar nyelv oktatása helyett átvette a történelem és a földrajz oktatását. Halbik győri tanársága idején lépett be az Országos Középpiskolai Tanáregyesületbe. Képességeinek, jó munkájának köszönhetően két évre (1878-1880) kinevezték a Komáromi Bencés Gimnázium

igazgatójának. 1880-tól a pannonhalmi főmonostor főkönyvtárosa; 1885-től alperjel lett és igazgatója a rendi tanárképző főiskolának. 1891-ben megválasztották a főmonostor perjeli tisztségére. 1894-ben a főapát Halbikot tihanyi apáttá benediktálta.

Az életét és munkásságát bemutató könyvben a „főhős”, a híres tudós-tanár életét végigkísérve megismerkedhet az olvasó a Közép- és Észak-Dunántúl bencés gimnáziumainak rövid történetével, a korabeli tudós, és teológustanár-képzés rendszerével, az 1850 utáni – az Entwurf szellemében átalakított – magyarországi oktatási rendszerrel, amely a tantárgyak kánonában, így az idegen nyelvek tanítása és természettudományi ismeretek oktatási területén jelentő változásokat hozott. A 19. század második felében a rendi gimnáziumok gazdag könyvtárakkal és a kor igényeinek megfelelően jól felszerelt szertárakkal rendelkező „tudományos műhelyek” voltak. Halbik gimnáziumi tanársága idején fontosnak tartotta a diákok tanórán kívüli nevelését, az önképzésre, az olvasás szeretetére, az esztétikai értékek megbecsülésére és értelmezésére irányuló tevékenységeket.

Kutatásainak fő iránya a bencés apátság történetének feldolgozása mellett két tanított szaktárgya, a földrajz és a világtörténelem közötti belső vonatkozások vizsgálata, továbbá az egyetemes könyvtártörténet tanulmányozása.

Halbik szakmai életútját követve – a Győri Bencés Gimnáziumtól, a szerzetesi tanári hivatástól a tihanyi apátságig – kirajzolódik az olvasó előtt a századforduló européer szerzetes alakja: külföldi utazásokat tesz, utazásait célirányosan, tudományos érdeklődésének megfelelően tervezi és valósítja meg, idegen nyelvű újságokat is olvas; szociálisan is érzékeny tanáregyéniség: diáksegélyező egyletet alapít, könyveket, különböző tárgyakat ajándékoz a gimnázium szertárainak és könyvtárának. Igyekszik diákjait is szociális érzékenységre nevelni. Halbik a civil világ felé nyitott, jó társasági ember volt. Szívesen járt érettségi találkozókra. A tihanyi apátságban vezetett vendégkönyv tanúskodik arról, hogy egyénisége vonzotta a neves személyiségeket, egyházi főméltóságokat, politikusokat és tudósokat. IV. Károly király, Eötvös Loránt, Klebelsberg Kuno, Cholnoky Jenő, Lóczy Lajos voltak például rezidenciájának vendégei.

Tihanyi működése idején – apátként – kezdeményezője a község urbanizációs fejlesztésének: az ő kezdeményezése szerint fejlesztik a füredi és a tihanyi hideg fürdőt, s építik ki Tihany vízvezeték-rendszerét. A tihanyi új templom alapjait is 1926-ban ő rakta le, de annak felavatását már nem érthette meg. Nevéhez fűződik a tihanyi elemi népiskola alapítása is.

Az életét és munkásságát bemutató mű utolsó fejezetében a tudós szerzetes pedagógiai nézeteit ismerheti meg az olvasó. Nevelési elveit, pedagógiai hitvallását legmarkánsabban a tihanyi iskola avatásakor 1902 szeptemberében elmondott beszéde mutatja be: az iskolát az egyház életfája hajtásának tekinti; a jó hitvallásos iskola első fő tárgyaként a vallás oktatását tartja, ahol az iskola áldásos hatását a tanító közvetíti. Úgy véli, hogy csak abban az iskolában várható üdvös nevelési eredmény, ahol a család és az iskola együttműködnek a gyermek nevelésében. Véleménye sze-

rint „az erkölcsös gyermek az iskolaházak legigazibb díszje, mert lehet egy iskola palotához hasonló, de ha nem jóra való, akkor egy alacsony, szegényes faház, jó, engedelmes gyermekekkel értékesebb a fényes palotánál”. Halbik számára tehát az elemi iskola feladata – a kor nevelési célkitűzéseivel ellentétben – nem a nemzettudattal rendelkező, hazájukat szerető, hanem a jámbor erkölcsös keresztény ifjak nevelése.

Az 1927-ben elhunyt tihanyi apát életét és munkásságát bemutató könyv a tudós szerzetes megjelent műveinek és a róla szóló nyomtatott irodalom bibliográfiájával zárul.

Tóth Dezső alkotása hiánypótló mű, dicséretes kezdeményezés: a szerzetes tudós tanárok tevékenységének, életútjának rendszerező bemutatása a magyarországi művelődés- és neveléstörténet írás még részben feltáratlan területe.

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

* * *

József Zsolnai: The new system for education in entries – *The author (b. 1935-2010) was one of the most outstanding theorists and practitioners of education in the last half century. In his book a holistic educational system is outlined, which reinterprets the structure and content of education believed coherent so far.*

Zsolnai József: A pedagógia új rendszere címszavakban. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Oktató- és Kutatóközpontja, Pépa. 2010. 259 o. – **Zsolnai József művei sorozat** — Az átalakulóban lévő közoktatás napjainkban sem nélkülözheti azokat a teoretikus vagy gyakorlat közeli pedagógiai műveket, amelyek a nevelés-oktatás-képzés segítői. Különösen fontosak azok, amelyek a nevelve oktatás módszertani és tartalmi kultúráját segítik, mert a hagyományos ismeretközpontú iskolai tanítást-tanulást olyan, az európai trendhez igazodó pedagógiai gyakorlattal kell felváltani, amely előtérbe helyezi az egyéni adottságokra épülő fejlesztést, a tanulást mint élményszerzési folyamatot, a tanuló-pedagógus kapcsolat etikusságát, a tanulóknál az általános és a speciális kompetenciák kiművelését.

Az elmúlt évtizedekben a hazai közoktatás legjelentősebb megújítója Zsolnai József (1935-2010) volt, aki több más munkája mellett a nyelvi-irodalmi-kommunikációs (nyik) és az értékközvetítő és képességfejlesztő (ékp), valamint a diák-tudósképzés programjaival írta be nevét a magyar és a közép-európai pedagógiatörténetbe. Kötetei ma is etalont jelentenek a szakma számára, azt bizonyítva, hogy a Zsolnai József munkái politikai és pedagógiai kurzusokon átívelően hatnak immár évtizedek óta, s hatni fognak a jövőben is. Az általa alapított doktori iskolából kikerült, a jövő neveléstudományi kutatói, tanárai folytatják azt a munkát, amely hozzájárulhat a megújuló magyar közoktatás eredményesebbé tételéhez.

Teoretikus munkásságának egyik összegezője volt az 1996-ban megjelent több

száz oldalas, kétkötetes A pedagógiai új rendszere címszavakban című mű. Időálló könyv: új kiadása (ha némiképp rövidítve is), éppen aktuális, mert egyrészt segíti az új pedagógus nemzedéket abban, hogy (a hazai neveléstudományi tradíciókat nem figyelmen kívül hagyva!) koherenciát teremtsen az európai és a hazai közoktatás között, másrészt, hogy olyan szakmai tudásbázist adjon a pedagógusok kezébe, amely hozzásegíti őket a tudományos alapokon álló pedagógiai gyakorlathoz.

Zsolnai ebben a kötetében a pedagógiai fogalmak rendszerét olyan holisztikus térbe ágyazottan dolgozta fel, amely során számos tudomány- és tudományközi területtel keresett kapcsolatot, s ezzel kitágította a pedagógiai tudásmezőt. Olyan fogalmakat alkotott és kötött össze a „hagyományosakkal”, amelyek nem csak egyszerűen átfurmálták, hanem alapjaiban újították meg a szakmai diskurzust. Erről így ír az eredeti kötet előszavában: „... a munka a pedagógia egészéről szól: elágazásairól, végeláthatatlan tudományközi kapcsolatairól, strukturálásának nehézségeiről, presztízséről. Mindezt címszavakban, tárgyszavakba sűrítve mondja el, de oly módon, hogy a pedagógia váza, rendszere, szerkezete is elő-elővillanjon... .

Izgat a pedagógia jövője: tudománnyá – de legalábbis professzionális szakmai stúdiummá – válásának esélye, gyakorlatot orientáló, alakító szerepének tisztázása.”

A kötet műfaja nehezen meghatározható: az enciklopédia, a lexikon, a szótár, a szójegyzék sajátosságait egyaránt magán viseli, tartalmát tekintve pedig összefoglalóan tudományrendszerezés-tannak nevezhető. Tartalmazza a magyar nyelven rendelkezésre álló pedagógiai tudás tematikus teljességét, amelyben különböző dimenziók, metszetek mentén található az egyes ismeretkörök. Természetesen, a magyar szakirodalom mellett a teljesebb körű kidolgozáshoz háttéranyagként számos külföldi (főképpen európai és angolszász) forrásmunka is segítette a szerzőt.

A kötet hat fejezetből áll, amelyekben belül alcímstruktúrákba szervezve jelennek meg a fogalmak, az egymással való összefüggésük, a (szuper)hivatkozások pedig olyan algoritmust adnak, amely láncszerűen vezet végig az olvasót az egy részmezőbe tartozó ismereteken

Az első három fejezet az ismeretrendszer és a tudományrendszerezés-tan jellemzésével, irányzataival, leírásával foglalkozik, majd az alapozó pedagógiákkal és a pedagógiai alaptanokkal vezet be a kötetet tanulmányozókat többek között a „hagyományos” és az új, meghonosítandó alaptanok körébe. (Néhány ezek közül: pedagógiai alakulattan, fenomenológia, funkciótan, hyparchológia, hagyománytan, kategóriatan, ontológia, peratológia, relációtan, teleológia, topokronológia, totika, uziológia.) Ezeket külön szócikkekben értelmezi, jellemzi olyan alcímekben összefoglalva, mint a társadalomontológia, az axiológiai és kulturológiai alaptan a pedagógiai etika és kreatológia, normatológia.

A Megismeréstani, tudománytani pedagógiák között ott találjuk a pedagógiai elméletképzést, az innováció-tant, a kutatásmódszertant, a problémaelméletet, a tapasztalástant, a tudásszociológiát stb. A pedagógiába (többek között) ő emelte be a transzcendentológiai alapozást jelentő pedagógiákat, olyan interdiszciplinákat, mint

a pedagógiai metafizika, mitológia, okkultisztika. Az V. és a VI. fejezet (Határos szemléletmódok révén szerveződő, alapozó szerepű interdiszciplináris pedagógiák, illetve Fokális szerepű pedagógiák) olyan tudásbázist tartalmaznak, amelyek már túlmutatnak a gyakorlati pedagógiában alkalmazhatók körén – de ugyanakkor mégis beillenek ebbe a tartományba, mert a pedagógus elméleti felkészültség nélkül aligha tudja azt nyújtani, amelyet napjaink (és főképpen a jövő) iskolai munkája megkövetel tanítótól, tanártól, pedagógiai asszisztentstól, iskolapszichológustól. (Példaként néhány, a pedagógiai szakmai diskurzusba még széles körűen be nem épült, használandó fogalom: regionális és településpedagógia, ekisztika, biztonság- és védelemtan, társadalomökológia, xenológia, valóságpedagógia, lehetőségpedagógia, jelenség- és ténypedagógia stb.)

A kötetet Tárgymutató zárja, amely alapján visszakereshetők a fogalmak, amelyek összefüggéseit táblázatok is segítenek értelmezni.

Zsolnai József e munkája nem egyszeri olvasást, hanem többszöri tanulmányozást kíván, mert a fogalmi apparátus értelmezése és tudati beépülése nem csak időigényes, hanem jelentős szellemi teljesítményt is igényel. E mű azt a paradigma-váltást segítheti, amely a hazai pedagógiai kultúra aktuális modernizációjához vezethet. A szakmai megújuláshoz azonban elengedhetetlen, hogy megismerjük ezt az európai hatású művet.

Tölgyesi József