



NEVELÉSTÖRTÉNET

NEVELÉSTÖRTÉNET



NEVELÉSTÖRTÉNET

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), ERDÉLYI MARGIT (Komarno),
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

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>ZSOLNAI JÓZSEF</i>	
A TUDOMÁNYPEDAGÓGIAI NÉZŐPONT BEMUTATÁSA RÉSZLET A TUDOMÁNY EGÉSZE (2005) CÍMŰ KÖTETBŐL	5
<i>KELEMEN ELEMÉR</i>	
NAGY LÁSZLÓ ÉS A II. ORSZÁGOS ÉS EGYETEMES TANÜGYI KONGRESSZUS	28
<i>MOLNÁR BÉLA</i>	
A KŐSZEGI KATOLIKUS TANÍTÓNÓKÉPZŐ MEGALAPÍTÁSA (1874)	36
<i>GÉCZINÉ LASKAI JUDIT</i>	
A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK A TANTERVEKBEN	50
KÖZLEMÉNYEK	74
<i>BERZSENYI EMESÉ</i>	
TUDÁSÉRTELMEZÉS A KÖZÉPKORI ISZLÁMBAN. IBN KHALDÚN BEVEZETÉS A TÖRTÉNELEMBE CÍMŰ MŰVE ALAPJÁN	74
<i>CZITÁN GABRIELLA</i>	
AZ ELSŐ NÉMET REFORMPEDAGÓGUS, BERTHOLD OTTÓ HÁZITANÍTÓI ISKOLÁJA	86
<i>PORNÓI RITA</i>	
ADALÉKOK A HORTHY-RENDSZER KULTÚRPOLITIKÁJÁHOZ.....	99
<i>HEVESI TÍMEA MÁRIA</i>	
A SZIMBÓLUMOK JELENTŐSÉGE GYERMEKKORBAN A KÜLÖNBÖZŐ KOROK KULTÚRÁJÁBAN.....	103
<i>KISS ÁRON ÉS NEMZEDÉKE – 1891-BEN</i>	<i>116</i>
(<i>TRENCSENYI LÁSZLÓ</i>)	
MEGEMLEKEZÉSEK	119
<i>JÁKI LÁSZLÓ 80 ÉVES</i>	<i>119</i>
(<i>BILICSI ERIKA</i>)	
<i>KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA</i>	
KARÁCSON IMRE (1863-1911). „IRÁNYTADÓ PÉLDA A JÖVŐ NEMZEDÉKNEK”	122
<i>BRUNSZVIK TERÉZ-EMLEKNAP SZARVASON</i>	132
(<i>HORNYÁK MÁRIA, SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TÖLGYESI JÓZSEF</i>)	
<i>A PRO LUDO TÁRSASKÖR KISS ÁRON JÁTÉKOS EMLÉKDÉLUTÁNJA</i>	138
(<i>KRISTON VIZI JÓZSEF</i>)	
KÖNYVISMERTETÉSEK	140
<i>MIKONYA GYÖRGY: REND A RENDETLENSÉGBEN, AVAGY A SZABADSÁG ÚTVESZTŐI –</i> <i>ANARCHISTÁK ÉS NEVELÉS</i>	140
(<i>SZARVAS ILDIKÓ</i>)	
<i>KÉRI KATALIN: NEVELÉS ÉS MŰVELŐDÉS HISPÁNIÁBAN. TÖRTÉNELMI</i> <i>TANULMÁNYOK</i>	143
(<i>KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA</i>)	

SZAKÁCS MIHÁLYNÉ (SZERK.): JUBILEUMI ÉVKÖNYV 50 ÉV (1959-2009)	146
<i>(TÖLGYESI JÓZSEF)</i>	
KÉRI KATALIN: ALLAH BÖLCSESSÉGE. BEVEZETÉS AZ ISZLÁM KÖZÉPKORI NEVELÉS- ÉS MŰVELŐDÉSTÖRTÉNETÉBE	148
<i>(KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA)</i>	
FÁBIÁN ÉVA, DÉRINÉ HORVÁTH JUDIT (SZERK.): A 120 ÉVES HORVÁTH BOLDIZSÁR KÖZGAZDASÁGI ÉS INFORMATIKAI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS KOLLÉGIUM JUBILEUMI ÉVKÖNYVE	151
<i>(CSISZÁR MIKLÓS)</i>	
GÉCZI JÁNOS: SAJTÓ, KÉP, NEVELÉSTÖRTÉNET. TANULMÁNYOK	153
<i>(MIKONYA GYÖRGY)</i>	
KURUCZ RÓZSA, KLEIN ÁGNES, BÚS IMRE (SZERK.): JUBILEUMI ÉVKÖNYV 25. NÉMET NEMZETISÉGI ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS SZEKSZÁRDON 1985-2010	155
<i>(KLEIN ÁGNES)</i>	
HEGEDŰS JUDIT: GYERMEKSORSOK, ÉLETUTAK A JAVÍTÓINTÉZETI VILÁGBÓL	157
<i>(FÖLDESI RENÁTA)</i>	
BERTALAN PÉTER: KELEPCÉBEN. AZ ÁLLAM ÉS AZ EGYHÁZAK KÜZDELME A KÁDÁR-KORSZAKBAN 1957-1968.....	159
<i>(SOMODI IMRE)</i>	
SZECSKÓ KÁROLY: SZŐKEFALVI-NAGY ZOLTÁN	162
<i>(CS. BÁNYAI GYÖRGY)</i>	
DROPPÁNNÉ DEBRECZENI ÉVA: AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM TÖRTÉNETE I. 1877-1933; II. 1958-1990	164
<i>(TÖLGYESI JÓZSEF)</i>	

Címlapkép:

Róth Miksa (1865-1944) színes üvegtábla képe

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Quadrat '64

TANULMÁNYOK

A TUDOMÁNPEDAGÓGIAI NÉZŐPONT BEMUTATÁSA. RÉSZLET A TUDOMÁNY EGÉSZE (2005) CÍMŰ KÖTETBŐL

ZSOLNAI JÓZSEF

*Ezzel a könyvrészlet-írásával emlékezünk
a 2010-ben elhunyt Zsolnai József professzorra.*

A *tudománypedagógia* terminus a magyar nyelvű szakirodalomban ismeretlen. Bevezetésére – tartalmának körülhatárolása nélkül – 1996-ban tettem kísérletet, amikor *A pedagógia új rendszere címszavakban* című tudományrendszerezés-tani monográfiámat állítottam össze (Zsolnai, 1996). Az akkori elgondolás – amelyet a mai napig tartok –, a pedagógia mint praxis lényegének a modellezését vette alapul. Lényege az, hogy a *pedagógiai alapviszony* mindösszesen három „eleméből”, illetve ezek viszonyából áll, legyen szó bármely pedagógiai felfogásról, bármely pedagógiai irányzatról. Ezek az elemek az alábbiak:

- a) Az *érték*, illetve az értékesnek tartott entitás, amelyet mind az állami akarat, mind a társadalom széles rétegei a *közjó szempontjából értékesnek*, tehát tanulásra, átörökítésre alkalmasnak ítélnék.
- b) A másik elem – amely a pedagógiai viszonyt meghatározza –, a tanuló szerepben létező, illetve tételezett egyén, aki az értékesnek tartott entitást (objektívációt, eszmét, tudásrendszert, képességegyüttest, magatartást stb.) *tanulóként elsajátítja*, megtanulja.
- c) A harmadik összetevő az a *személy*, aki egyrészt az *értéket, mint elsajátítandót képviseli, másrészt segíti a tanuló szerepben lévő egyént az érték, illetve az értékesnek tartott entitások elsajátításában*. Ez természetesen a pedagógiai alapviszonynak az idealizált modellje. Ha ez teljesülne, akkor akár a családpedagógiai, akár az iskolapedagógiai folyamatokban a *pedagogikum* érvényesül, ezé a meghatározó szerep. A gyakorlatból azonban jól tudjuk, hogy az ideális pedagógiai alapviszony a legritkább helyzetekben valósul meg, ezért a pedagógiai alapviszony három elemének egymásra vonatkoztatása során valamelyik állandóan sérülhet. Megtörténhet, hogy az értékek preferálása hibás, előfordulhat, hogy a tanulásra kötelezett, vagy azt önként vállaló személy

mellőzi, hanyagolja vagy szembeszáll a tanulással, illetve az értékelsajátításra kiszemelt objektiváció, értékvilág, magatartás, képesség stb. elsajátításával. Nagyon gyakori az is, hogy a pedagógiai alapviszony harmadik tényezője, az értéktanulás segítésére akár hivatásszerűen, akár professzionális pedagógiai tudás hiányában vállalkozó személy tanulássegítése felszínes, dilettáns, olykor ellenséges. Ezekben az esetekben a *pedagogikum* nem érvényesül, ugyanakkor a pedagógiaművelés, a pedagógiai tudásgyarapítás érdekében ezeket az ideális viszonytól eltérő, a *pedagógiai patológikum* világába tartozó „ideáltipikus” eseteket is számba kell vennünk, s a pedagógiai patológikum érvényesülésének eseteiként kell vizsgálnunk a pedagógia bármely szituációjában, ha a pedagógián a gyakorlatban megvalósuló helyhez, időhöz és pedagógiai szerephez kötött tevékenységet értjük. De akkor is számba kell vennünk a *pedagogikum* mellett a pedagógiai patológikum eseteit, ha a pedagógiának mint tudásrendszernek a leírásával, rendezésével, rendszerezésével foglalkozunk (Zsolnai, 1996a. 60–63.o.). Amit a *pedagógiai alapviszonyról*, a *pedagogikumról*, illetve a *pedagógiai patológikumról* elmondtunk, az magától értetődően a tudománypedagógiára is vonatkoztatható azzal a megszorítással, hogy az értékesnek tartott értékvilág, amely a tanulás tárgyát képezi, az maga a tudomány egésze, tehát a tudomány mint társadalmi alrendszer, illetve a tudomány mint ellenőrzött, igaznak vélt, igazolt, kutatás során előálló tudásrendszer. Ezzel a felvetéssel mindenki azonosulni tud, aki középiskolában, netán egyetemen a doktori képzés keretei között oktat, és kutatói utánpótlással foglalkozik. A nehézséget az szokta jelenteni, ha a tudománypedagógia problémáit alacsonyabb korosztályokra próbáljuk kiterjeszteni. A tiltakozás több oldalról is elhangzik. Tiltakoznak a pszichológusok, a gyakorló pedagógusok, a tantervkészítők, de olykor még a tudomány művelői is, mert úgy vélik, hogy a tudomány tanulása csak egy későbbi életkorban lehetséges, valahol az érettségi utáni időszakban a „tudományörzés” és a „tudománycsinálás” diplomáiban, az egyetemeken, esetleg a főiskolákon. (. . .) A tudománypedagógiai gondolkodásmód ellenzésénél érvként az szokott még elhangzani, hogy napjaink pedagógusai nem járatosak a tudomány világában, nem ismerik a tudománycsinálás: a kutatás filozófiai, szociológiai, rendszerezéstani, politika, finanszírozási kérdéseit, nem értenek a kutatásmódszertanhoz, ezért alkalmatlanok a tudományos utánpótlás nevelésére. Ebben igen sok igazság van, csakhogy kevesen tettek kísérletet arra, hogy a pedagógus-képzésben ne csupán a tehetségeseknek mondott, a tudomány iránt érdeklődő pedagógusok foglalkozzanak tudománypedagógiai problémákhoz tartozó specifikus ismeretek közvetítésével, illetve képességek fejlesztésével és attitűdök formálásával, hanem a pedagógusok szélesebb rétegei is, akik kellő felkészítés révén – mivel képzésük során ez teljességgel kimaradt –, alkalmassá tehetők a tudománypedagógiai gondolkodásra, illetve a tudományos gondolkodás elsajátításán fáradozó fiatalok segítésére. Ennek

természetesen elemi feltétele, hogy *maguk is végezzenek kutatást, hozzanak létre szubjektív alkotásokat*. Rövidre fogva: a tudománpedagógia – mint ahogy az a fenti pár soros elemzésből kiderült –, a pedagógiának mint ismeretrendszernek, illetve a pedagógiai gyakorlat világának olyan egyik lehetséges eleme, összetevője, mint az olvasáspedagógia, az irodalompedagógia vagy a történelempedagógia, természetesen azzal a megszorítással, hogy a tudománpedagógiai észjárásba és tevékenységbe nemcsak a tudomány eredményeinek a számbavétele tartozik, hanem az a mód is, ahogyan a kutatási eredmények születnek. Tehát a *kutatásmódszertan* maga. Emellett pedig természetesen a tudománynak mint tevékenységrendszernek a szerveződése, tehát a tudomány szervezeteinek megismerése, az alkotók, kutatók életfilozófiájának, életvitelének tanulmányozása, és a kutatások során született új produktumok tanulmányozása, legitimációs mechanizmusaik megértése is. Ez utóbbiak vezetnek át másik témánkhoz.

A TUDOMÁNPEDAGÓGIA ÉS A KUTATÁSMÓDSZERTAN EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA

A kutatásmódszertan a felsőoktatás-pedagógia praxisában – kitüntetetten a doktori képzésben – magától értetődő. Tehát minden egyetem gyakorlatában van kutatásmódszertani stúdium, léteznek oktatók, akik kutatásmódszertant tanítanak, és szép számmal vannak olyan munkák, amelyeknek kifejezett tárgya a kutatásmódszertan. E tekintetben nincs különbség a különböző tudományágak között. A szociometriák, a biometriák és a hasonló elnevezésű tudásterületek éppúgy ismertek, mint a különböző propedeutikák, pl. bevezetés a pedagógiai kutatásba; bevezetés a társadalomtudományi gondolkodásba stb. címeken közismertek. Ezzel tehát nem is volna gond. Egy kérdés megoldottnak látszik tudománpedagógiai nézőpontból. A fő probléma az, hogy az iskolázás alacsonyabb szintjein, a középiskolázás, illetve az alapiskolázás gyakorlatában ilyen jellegű kutatásmódszertanok sincsenek, attól a paradox helyzettől eltekintve, hogy a természettudományos oktatásban a tanulói megfigyelések, a tanulói kísérletek mindennaposak. Csakhogy ezek repetitív jellegűek, s kevésbé tudatosodik az ifjúságban – olykor még tanáraikban is –, hogy ezek valaha olyan kutatásmódszertani eljárások voltak, amelyeknek az alkalmazásával a természettudományok történetében radikálisan új ismeretekhez jutottak azok a kutatók, akik e kísérleti metodikákat kidolgozták elméleteik igazolására. Még ha kutatástörténetileg felkészült pedagógusok e tényeket a tanulók tudtára adják, „lelkükbe vésik”, akkor is fennáll az a tény (reméljük, hogy egyre inkább csökkenő tendenciaként), hogy a természettudományos oktatás gyakorlatában szerepet játszó kísérletek, megfigyelések, vagy a történettudományi eredmények egy részét jelentő régészeti jellegű feltárások nem csupán megismerésre, megtanulásra való leckék, hanem olyan módszeres eljárásokra vonatkozó know how-k, amelyekkel maguk a fiatalok is

új problémák megoldására, majd a probléma megoldása után született eredmények interpretálására vállalkozhatnak. Ugyanakkor látni kell: ez az a kritikus pont, ahol a kutatómódszertan kevésnek bizonyul, mégpedig azért, mert a kutatómódszertani felkészültség még nem jelenti azt, hogy valaki a tudomány világában jártas, hogy ismeri a tudomány működését, hogy ismeri a tudományos ismeretek természetét, azok tudományfilozófiai és episztemológiai megítélésének szempontjait, a tudományfejlődés tényeit, a tudományos értékelés eljárásait. Azt mondhatjuk, hogy a kutatómódszertani tájékozottság szükséges, de nem elégséges feltétele a tudománypedagógiai észjárás kiteljesedésének. S itt nemcsak terjedelmi különbségekről van szó – a szó fogalomelméleti értelmében –, hanem olyan többlettudásról, amely csak azért nem válik sokak – a pedagógusok, a diákok, a közvélemény – számára ismertté, mert a tudománypedagógiai gondolkodás háttérében lévő tudományfilozófiákról, tudomány-szociológiai tényekről, a tudományműveléssel összefüggő kutatósgazdaságtani témákról, a tudományos szervezetek működéséről mind az ország közvéleménye, mind a pedagógusvilág viszonylag keveset tud. Hozzá kell, hogy tegyük: önhibájukon kívül. Az olyan nagyszerű kezdeményezések, mint az igen népszerű *Mindentudás egyeteme* is csak a tudományos kutatások végeredményeit közvetíti az érdeklődő közönségnek, s csak ritkán történik meg a tudományos „ismeret-termelés” szélesebb kontextusba helyezése, a tudományos viták természetének és etikájának, a tudományos közéletben lévő presztízsharcok szociológiai pontosságú bemutatása. A tudománypedagógiai nézőpont azt kívánja, hogy már tízéves kortól túl kell lépniünk azon a szemléleten, amely a tudománynak mint társadalmi alrendszer működésének tényét, illetve a tudományos ismeretek rendszerbe illesztésének kérdéskörét mellőzi, s a tudomány ügyének gazdag témakörét a kutatómódszertani gondolkodással szűkíti.

A TUDOMÁNPEDAGÓGIA ÉS A TEHETSÉGIGÉRETEK FELKUTATÁSA

Harminc éve foglalkozom – a kora-kisiskolás kortól kezdve az egyetemeken folyó doktori képzésig bezáróan – a tehetségigérek felkutatásával. A tehetségigérek felkutatásának ügyét, azaz gyakorlatát és teoretikus kezelését, „részvevőként” követtem nyomon. Tehát nem csupán olvasmányélményeim alapján voltam és vagyok részese a magyarországi tehetségkutatás témáinak és teendőinek. Mivel a kérdéskör súlyát *nemzetpedagógiai* ügynek tekintem, s a kérdés megoldásának körét nem csupán a társadalmi struktúrában előkelő helyet kivívók körében, ha tetszik, a szellemi elitet jelentő társadalmi csoportok körében keresem, hanem Magyarország minden szegletében, minden eldugott településén, magyarok, szerbek, szlovének, romák körében egyaránt, ezért vállalkoztam arra, hogy a tehetségkeresés, illetve a tehetségfejlesztés témakörét diszciplinárisan is megragadom *pedagógiai tehetség-tan* (esetleg *pedagógiai talentológia*) címen. Mivel magam is azok közé tartozom, akiknek van valamiféle közük az alkotáshoz, emellett a „mélyről jövés” élményéhez

is, amiről a *Vesszőfutásom a pedagógiáért* (2002) című mikrotörténelmi jellegű monográfiámban számoltam be, talán joggal ismertem fel, hogy a tehetségprobléma a *sorsválasztás* témakörével is szorosan összefügg. Ez a magyarázata annak, hogy a tehetségtémát *anankológiai*, Szondi Lipót kifejezésével élve *sorstudományi* nézőpontból is próbálom megvilágítani. Erre tettem kísérletet a *pedagógiai anankológia*, mint lehetséges pedagógiai diszciplína körvonalazásával. Meggyőződésem, hogy a két tudásterület, a *pedagógiai tehetségtan* és a *pedagógiai anankológia* egymásra vonatkoztatandó, mert – felfogásom szerint – a tehetségekkel való bánásmód csak akkor hozhat eredményt, ha a két szemléletmódot egyaránt a tudománypedagógiai gondolkodás meghatározó elemének, egymástól elválaszthatatlan komponensének tekintem.

PEDAGÓGIAI KREATOLÓGIA ÉS PEDAGÓGIAI TEHETSÉGTAN

Sokan és sokszor megírták és „elmesélték” egy-egy nemzet, egy-egy ország, egy-egy régió, mi több, a világ, a politika, a tudomány, a művészet, az egyház stb. történetét. Azonban kevés olyan munka született, amely egy nép vagy egy történelmileg kialakult régió történetét az alkotáslehetőség, avagy a ténylegesen megszületett alkotások története szempontjából mutatta volna be. A fentebb hivatkozott művészettörténeti, tudománytörténeti, egyháztörténeti munkák leginkább produktumcentrikusak, tehát azt veszik számba, ami az emberiség története során született, megvalósult, és természetesen szép számmal vannak olyan munkák is, amelyek az alkotókat lajstromozzák, a tehetségeket népszerűsítik. De nagyon kevés olyan munka születik, amelyik magára az alkotás folyamatára, a tehetségkeresés folyamatára koncentrálna, és még kevesebb olyan munka lát napvilágot, amely azt feszegetné, hogy az intézményesített kultúra- és értékközvetítés folyamatában miként sikkad el az alkotás lehetősége, miként sodródik perifériára a tehetség. S azt is kevesen veszik számításba, hogy hány ember válhatna tehessé, ha az iskolázás (az óvodától a doktori iskoláig) nem a reprodukcióra, hanem a kreációra és az alkotásra összpontosulna.

SZUBJEKTÍV MEGJEGYZÉSEK A KÉT TÉMA KAPCSOLATÁRÓL ÉS EGYMÁSRA UTALTSÁGÁRÓL

Az utóbbi kérdéscsoportokat nem utópisztikusnak gondolom, hanem nagyon is realiztikusnak, olyanoknak, amelyek a 21. században különös élességgel vetődnek föl, választ várva és keresve arra, ki miért tehetséges, ki miért marad középszerű, kiből és kiből lesz a „tehetséges” bűnöző, kiből és kiből lesz a társadalom kismizett, lenézett szegénye. Úgy mondhatnám, hogy engem azok a problémák izgatnak, amelyekre nagyon kevesen szoktak rákérdezni. S ha vannak is merész gondolkodók, szokatlan észjárású emberek, akik a fenti kérdéseket feszegetik, azokat a

természetes észjárás, a mindennapi megszokottság „megszállottjai” csakhamar kijózanítják. Szép számmal akadnak tudóscsoportok, szakmai lobbik, amelyek statisztikai adatokkal mutatják ki, hogy a szelekció (azaz valamilyen önmegvalósítási lehetőségtől való megfosztás ténye és élménye) természetes tartozéka az emberi együttélésnek. A humángenetikai kutatásokat, a genomprogramokat figyelve, meg az általam űzött mesterség, a tudományosan megalapozott pedagógia, továbbá a filozófiai antropológia nézőpontjából a fenti álláspontokkal kénytelen vagyok szembehelyezkedni. Nem egy ország, nem egy nép, nem egy nemzet „megbízásából”, hanem csak úgy saját szakállamra, önként vállalt felelősségből. Mert úgy gondolom, hogy a valamiben tehetségesség, illetve a valamilyen alkotásra való rávezetés, az alkotásra szocializálás – ha tetszik –, a rászoktatás egyszerűen emberi jog, emberi lehetőség. Semmiféle intézménynek, semmiféle családnak nincs felhatalmazása arra, hogy a modern kor emberét megfossza az alkotás lehetőségétől, az alkotással összekapcsolható önbecsülés lehetőségétől, hogy embertársaink közül bárkiben kisebbrendűségi komplexusokat építsen ki csupán azért, mert valaki rosszkor, vagy rossz, kedvezőtlen viszonyok közé született. Megítélésem szerint csak hosszú nyomunkövető vizsgálódások után ítéelhetjük meg embertársainkat abból a szempontból, hogy miért teljesítenek rosszul, miért idegenkednek az alkotástól, és miért nem tudják énképükbe beépíteni, hogy valamiben tehetségesek; avagy sokan miért nem vállalják önmagukat akként is, hogy nem csupán a legszűkebb társas és családi kötöttség szempontjából fontosak, hanem nagyobb integrációknak (egy adott országnak, egy adott nemzetnek, netán az emberiségnek) is elkötelezettek lehetnek.

Az előző problémahalmazt és kérdéssort egy olyan személy fogalmazta meg, aki kisgyerek kora óta sosem törődött bele saját „végzetszerűen” kimért sorsába, hanem folytonosan lázadt sorsának értelmesebbé tételéért, embertársainak az alkotásra ösztönzéséért még akkor is, ha ez nem volt sem a pedagógiának, sem a humángenetikának központi témája. Még akkor is, amikor az volt a legfontosabb „társadalmi misszió”, hogy a szegényeknek enni adjunk, hogy iskolába járassunk mindenkit; persze az keveseknek jutott eszébe, hogy esetleg iskolátlanítottan is képes lehet a társadalom a reprodukcióra. Azt kiváltképp nem értette sohasem a fenti kérdések megfogalmazója, hogy az újratermelődési folyamatban az újat teremtés, az újat alkotás miért szorul állandóan perifériára, miért nem sikerül egy csomó emberben kialakítani magasabb rendű igényeket, szükségleteket, vágyat egy teljesebb élet iránt, miért nem sikerül az emberek nagy hányadával elfogadtatni, hogy valakik, még apróbb-nagyobb hitványságaik ellenére is valakik, hogy mindenkinek joga van az „elit” világba bepillantani, és rákérdezni, hogy miért elit az elit, és megérdemelten az, vagy sem.

Az emberiség történetét válságtörténetként is, krízistörténetként is lehet és lehetett elmesélni. Ezen „mesék” mögött vaskos társadalmi igazságok és igazságtalanságok rejtőzködtek kimondva-kimondatlanul. A globalizálódó, egységesülő világban, ahol az információ, a tudás legalább akkora érték, mint az energia, ahol mindenről,

ami a világban lezajlik, akár 5 percen belül tudomást szerezhethetünk, indokolt újra rákérdezni: azt az emberiséget – benne az egyes embert –, amelyet az agyonmedializált világ állandóan bombáz, vajon lehetséges-e ráébreszteni az emberi önértéktudatra, és rávenni az emberi önmegvalósítás lehetőségére, vagy az abszolútummal való szembesítésére. Mégpedig azért, hogy ne pusztán evolúciós végtermékek tekintse magát, hanem olyan élőnek is, aki birtoklója a kollektív emlékezetnek, mivel szimbolikus és nyelvhasználó lény, de még azzal is meg van büntetve, hogy tudja, nem él örökké, hogy halálra ítélt. Elegánsabban szólva azt mondhatjuk, az ember nemcsak evolúciós végtermék, nemcsak élő komputer, hanem személyes sorsában – tanatológiai szöveg – halálra felkészülő-felkészített vagy felkészületlen-felkészítetlen is egyben. A legostobább ember is tudja, hogy csak dínom-dánom közepette lehet a világba kiáltani: „Sose halunk meg!”. S a legnagyobb dicsőség közepette is tudhatja mindenki magáról, hogy a dicsőségnek még böjtje is lesz, vagy lehet. S a nagy szerelmek – kis halálnak is mondott – örömeiben vagy veszteségeiben is tudatosnak vagy öntudatlanul ott munkál az alkotás lehetősége mellett a halál eshetősége. Mert nem elegendő csupán határhelyzetekben, tehát súlyos betegségek közelében eszmélni arra, hogy „végünk van”. Kötelességünk tudni, hogy örömteli mindennapjainknak állandó kísérője a kétségbeesés lehetősége. A tudatlanság fölváltható a tudatossággal. A folytonos *repetíció* helyett adott az *alkotás lehetősége*. Az átlagosság mellett pedig a valamiben való *kiválóság élménye*. Ezek azok a kérdéskörök, amelyekkel a pedagógiai kreatológiának és a pedagógiai talentológiának szembe kell néznie.

A KREATOLÓGIA ÉS A TEHETSÉGTAN ÉRTELMEZÉSE: AZONOSSÁGOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK

Az iskolázás alanyait – ha tetszik, ha nem –, az állam rászorítja arra, hogy szembesüljenek az emberiség színe-javának a nyugtalanságával, alkotókedvük végtermékeivel, tehát azokkal a javakkal, amelyek a jóléti társadalomban áruként kínálják magukat. (Tudományos áruként is, művészeti áruként is.) De az iskolázásban részesülőknek szembesülniük kell azokkal az információkkal is, amelyek ilyen-olyan felkészültségű pedagógusok szájából hangzanak el, meg azokkal az értékekkel is, amelyeket CD-ken, könyvekben, cellulózszalagokon rögzítettek a kollektív emlékezet számára, amelyekbe az iskolázás során mindenkinek az orrát beleverik. Szemének, fülének föl kínálják, hogy aztán vagy megszeresse, vagy egy életre megutálja és elfeledje azokat. S nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy az iskolázás kínjaiból szabadulók egy része drogba, borbá, idétlen laposságba fojt be bünt – ahogy József Attila mondaná. Szerencsére, van olyan véglet is, hogy az iskolázás esetleges kínjai után valaki sorsául azt választja, hogy csak azért is beáll – még az árral szemben is – az alkotók, az alkotást szolgálók sorába, vagy legalább azok közé, akik az alkotá-

sokat értéknek ismerik el. A továbbiakban ennek a sorsválasztásnak két összefüggését járjuk körül.

Elemzésünk egyik dimenziója az *alkotás*, mint minden embert megillető tevékenység lesz, a másik dimenzió pedig a *tehetségé*, a valamiben való *kiválóié*, aki nem pusztán csodálat tárgya, hanem sokszor a megvetésé, a közutálaté is. Ha az alkotásra, tehát a tevékenységre koncentrálunk, akkor az emberi adottságok *kreatológiai* (alkotástani) oldalát hangsúlyozzuk, ha pedig a személyre koncentrálunk, arra az egyénre, aki ezt az alkotást megcsinálja, végigszenvedi egy választott érték mentén, akkor pedig a tehetségteni vonatkozását emeljük ki a „*valami eredetit létrehozás*” kérdésköréből.

E kérdésekről addig is beszéltek az emberek, amíg a két dimenziót nem állították egymás mellé, amíg a két dimenziót nem szembesítették egymással. Ebben az írásban azonban többre vállalkozunk. A szó ontológiai értelmében mégis csak kétfajta létezőről van szó, tehát az alkotásról mint folyamatról, és az alkotóról, aki e folyamatot kezdeményezi, végigviszi, végigkínlódja és befejezi. Az alkotót a közvélekedés leginkább tehetségnek tartja, de azt is jól tudjuk, hogy vannak tehetséges tolvajok, betörők, s nem jut eszünkbe, hogy őket alkotóknak tekintsük. Talán ezek a tapasztalatok, amelyek valamiféle evidenciát jelentenek, teszik lehetővé, hogy mind az alkotás, mind a tehetség mibenlétét kutatás tárgyává is tegyük, és diszciplinárisan is külön-külön kezeljük őket.

A továbbiakban nem végleges, inkább munkadefiníciókkal mutatjuk be, mi a kreatológia, s mi a tehetségtan. A *kreatológia* olyan, az utóbbi 25–30 évben feltűnt kutatási, illetve tudásterület, amely az emberi alkotás létrejöttét több tudományág nézőpontjából vizsgálja. Ezek a tudományágak az alkotáspszichológia, az alkotásszociológia, az alkotástipológia, az alkotásmódszertan és az alkotástörténet. Nyilvánvaló, hogy az *alkotáspszichológia* az alkotó személy kilétével, típusba sorolhatóságával, illetve az alkotás létrejöttének kognitív, emocionális és szimbolikus (szemiotikai) vonatkozásaival foglalkozik az ötlet felmerülésétől, az ihlettől az alkotás folyamatát serkentő vagy zavaró körülményeken át a mű elkészültéig, az alkotás befejezéséig. Az *alkotásszociológia* a kész alkotás fogadtatásának körülményeivel, az alkotást befogadók társadalmi hovatartozásával, az alkotások presztízsével, az alkotás egyéni vagy csoportos, illetve szervezeti lehetőségeivel foglalkozik. Az *alkotástipológia* az emberiség által életre hívott alkotásokat különíti el különböző ismervek alapján. Így lehet különbséget tenni művészeti és tudományos alkotások, vagy különböző szövegműfajokban (szonett, memoár), illetve műszaki konstrukciókban (gépek, faszervezetek, vasbeton-szerkezetek, hidak, vasúti pályák stb.) testet öltött alkotások között. Az *alkotásmódszertan* azokat az eljárásokat, leírható „szakmai fogásokat” gyűjti össze és tekinti át, amelyek szükségesek egy-egy művészeti ág vagy tudományág területén létrehozandó alkotások megtervezéséhez, kivitelezéséhez, marketingjéhez, kiállításához, restaurálásához stb. Az *alkotástörténet* pedig azokat az emberiség által „teremtett” alkotásokat, illetve az emberiség által megol-

dott problémákat gyűjti össze, tipizálja és próbálja valamiféle narratív (elbeszélő) formában feltárni, megőrizni, az utókornak átadni, amelyekből kiderül, hogy a legkülönbözőbb korokban milyen típusú alkotások voltak a tipikusak, mi jellemezte az egyes alkotói problémafelvetéseket, milyen fejlődéstendenciák voltak feltárhatók, amelyek magyarázatul szolgálnak arra, hogy mi volt szükséges ahhoz, hogy megszülessen a gőzgép, hogy a mindennapi életünket átszőhesse az elektromosság, hogy az automatizálás betörhessen az életünkbe. Más oldalról: mi okozta, hogy az emberek tárgyyszerű aprólékossággal tárták föl a múltjukat, vagy mi idézte elő azt, hogy a múltra vonatkozó összegyűjtött tudás helyett inkább a múlt gondolkodóinak szövegeit célszerű értelmezni. Magyarán szólva, az alkotástörténet a tudomány, a filozófia, illetve a művészettörténet alakulása folyamán született alkotások közös, lényeges jegyeit próbálja áttekinteni nemcsak a kollektív emlékezet számára, hanem azért is, hogy megjósolhatók legyenek az alkotástörténeti kutatások révén a következő évtizedek fejlődéstendenciái, hogy előre látható legyen, milyen alkotások fogják gazdagítani vagy veszélyeztetni az emberiség jövőjét. (vö. történeti ökológia, technikatörténet, színháztörténet, filmtörténet stb.). Nem hagyhatjuk említés nélkül, hogy a kreatológia tudományát, a kreatológiai kutatások életrehívását egy magyar kutató, *Magyari Beck István* szorgalmazta és ismertette el világszerte.

A talentológiának természetesen – annak ellenére, hogy a tehetség téma mindig izgatta az embereket: a szakembereket és a mindennapi embereket egyaránt –, nincs olyan mértékben rendezett szakirodalma, mint a kreatológiának. A két terület nagyon sok azonosságot mutat, de a különbségeik is jól megfogalmazhatók. Azonos bennük, hogy mindkét kutatási terület az alkotással és az értéket preferáló (előnyben részesítő) alkotó emberrel foglalkozik. Különböznek viszont azon kérdések megítélésében, hogy pl. az alkotó ember, azaz a tehetségnek tartott vagy valóságosan tehetséges ember mikortól tekinthető alkotónak, mikor észlelheti az alkotás lehetőségére utaló jeleket a szűkebb vagy tágabb környezete, milyen nehézségekkel kell megküzdenie annak, aki eredetien lát és old meg problémákat, hogyan tudja elviselni azt a népszerűséget vagy népszerűtlenséget, amelyet alkotásával, teljesítményével kiváltott, jogosan kiérdemelt. A *tehetségtan* (talentológia) tehát a fentiek értelmében az *alkotó személy* eredeti teljesítményével, teljesítményének létrejöttével, érvényesülésének kérdéseivel, identitásával, konfliktuskezelő képességével foglalkozik. Tárgya továbbá az is, hogy egy adott alkotás létrehozásának melyek a kedvező (szenzitív) életszakaszai; hogy miként alkotnak a különböző nemű emberek; hogyan alakul az alkotó férfiak és az alkotó nők aránya; hogyan függ össze az alkotó ember életútja a személyes és tudományos tudásával; milyen ihletettségre, milyen intuíciókra van szükség ahhoz, hogy egyáltalán alkotás létrejöhesse; az alkotó ember, a tehetség miként bánjon önmagával, értékteremtő lehetőségeivel, adottságaiival, hogyan viszonyuljon saját alkotásaihoz; miként változtasson életmódot ahhoz, hogy kizárólag az alkotásnak éljen, s tehetségét ne pazarolja el különböző hobbijellegű alkotások létrehozásával; miként birkózzon meg azzal, hogy pl. a környezete

nem képes személyében a tehetséget elismerni, mi több, szívesen tekinti őt külön-
nek, örültnek, szélhámosnak stb.

Hogy e két, most születőben lévő diszciplína, a kretológia és a tehetségtan elé mi-
ért kerül a „pedagógiai” jelző, annak az a magyarázata, hogy a tehetség és az alkotás
összefüggését a család és az iskolázás megszabta körülmények között vizsgáljuk,
és nem tőlük függetlenül. Ugyanis minden alkotás emberi közösségben születik,
más emberek közreműködésével, és minden alkotót anya szült, tehát emberi élet
megélésére hozott a világra. Ez pedig a szervezetiséget vonja maga után, hiszen csalá-
d nélkül, iskolázás nélkül nem lehetne senkiből tehetség. S ugyanúgy nem derül-
hetne ki róla akár már 4 évesen, vagy 24 évesen, vagy 54 évesen, hogy *valami ér-
telme volt születésének*, akár útszélre dobottként, vagy csecsemőkorában kukába
rejtettként éli túl a korai kirekesztettséget a társadalomból, illetve az elszakíttóságot
az édesanyjától, a családtól. A család ugyanis, ha elhagyjuk, akkor is ha benne mara-
dunk, valamit meghatároz az életünkben. Az iskolára ugyanez mondható el, ha jót
tesz velünk, ha rosszat.

A megszületett egyénnek az egyik legfőbb „dolga”, hogy ismerje föl: nem csupán
rabja egy családnak, és nem is csupán kiszolgáltatottja az iskolázás modernkori
kényszerének, mivel *sorsáért maga is felel*. De a felelősség, azaz a döntés, a válasz-
tás kérdése csak akkor érthető meg, akkor magyarázható meg önmagunk és kör-
nyezetünk számára, ha magyarázatunkhoz segítségül hívjuk az emberi sorsok ala-
kulásával foglalkozó tudományt: az anankológiát, tehát a sorstudomány(ok) *bíten
és bizonyosságon* alapuló tanításait. Mert úgy tűnik, hogy a sorstudomány (anankol-
ógia) tanítása nélkül sem a kretológia, sem a talentológia, sem a pedagógia
nem értelmezhető.

RÖVID KITÉRŐ AZ ANANKOLÓGIÁRA

Az ember és a sors, illetve az ember és sorsának összefüggéseit legjobb tudomá-
sunk szerint Magyarországon *Szondi Lipót* tanulmányozta hitelesen. Az a pszicho-
lógus, pszichiáter, aki kimunkálta a Szondi-tesztet, melyet sorsanalízis-tesztnak is
nevez a szakma és a közvélemény. Ebben az írásban nem vállalhatjuk Szondi mun-
kásságának méltatását. Arra sem vállalkozhatunk, hogy tanításrendszerét a hu-
mángenetika, illetve a genomkutató programok legújabb fejleményeinek tükrében
szemléltessük és értékeljük, hiszen fentebb azt ígértük, hogy az alkotás, illetve a te-
hetség témaköreivel foglalkozó kutatási területeket: a kretológiát és a talentológiát
nem annyira a bizonyosság, az ellenőrzöttség, inkább a hit, a személyes hitünk és a
témával való foglalkozás során leszűrt pedagógiai tapasztalataink alapján interpre-
táljuk. Másként fogalmazva, az anankológia – ahogyan azt Szondi Lipót az *Ember és
sors* című tanulmányában megfogalmazta (Szondi, 1996) –, jelenti esszészzerű fej-
tegetéseink vezérfonalát. Kiindulópontként annyit mondhatunk, hogy az *anankoló-
giát* mint kutatási területet, illetve szemléletmódot *sorstanra* magyarosíthatnánk.

A továbbiakban célszerűnek látszik, ha magát Szondit idézzük. Azt vallja: „Az ember olyan lény, akinek a sorsa elődeitől rábagyományozott lehetőségein és egyedi létezésének tényleges lehetőségein múlik, melyet az én személyesen választ és formál. E sorstan szerint tehát a sors nem csupán az örökség kényszere, hanem az individuuum választása is.” (Szondi, 1996. 7–8.o.). A fentiekhez még hozzáfűzi Szondi: „Aki nem maga választ, annak nincs saját, személyes sorsa. Az újszülött csak sorslehetőségekkel rendelkezik. Az én életében meghozott első választással születik meg a személyes sors. (A mi kiemelésünk. – Zs.J.) Az utolsó választással – ahogyan az én megszűnik, meghal – ér véget a sors. Az ember az én megszűnése után is létezhet, de ez az érvesszett élet sors nélküli vegetatív létezés.” (Szondi, 1996. 9.o.) Ezen anankológiai kitérőre azért vállalkoztunk, hogy fogódzót biztosítsunk önmagunk és olvasóink számára az alkotás(tan), a kreatológia, a tehetség(tan) (a talentológia), valamint a nevelés(tan) és segítség(tan), a pedagógia összefüggéseinek feltárásához. Itt is Szondira építünk, egy általa összeállított modellel, amelyben Szondi a dialektikus anankológia sémáját adja, s mint ahogy e modellről leolvasható, Szondi alapvetően a sors-problémát két nagy „területre” tagolva mutatja be, külön a *kényszersors*, és külön a *választott sors* feltételeit.

A) A kényszersorshoz sorolja:

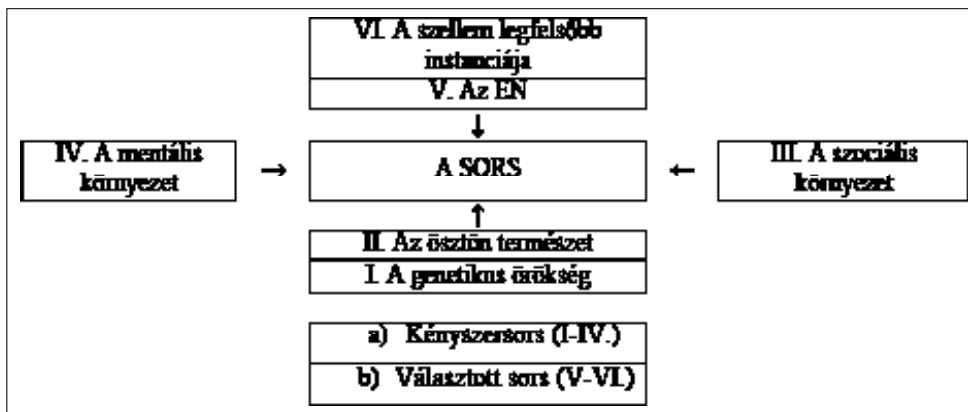
- az elődöktől származó örökséget;
- az ösztön- és az érzelmi-indulati természetet;
- a szociális környezetet;
- részint a mentális környezetet.

B) A választott sorshoz sorolja:

- az Ént, különösképpen annak hitfunkcióját;
- a legfelső instanciát, a szellemet.

A fenti „összetevőket” mint a dialektikus anankológia sémáját Szondi Lipót az alábbi modell segítségével ábrázolja.

A dialektikus anankológia sémája



A modellhez magyarázatként a következőket fűzi hozzá: „*A séma nem statikusan szétválasztva, hanem dinamikusan, funkciókban egymást kiegészítve, vagyis dialektikusan olvasandó. Anankológiánk sorsfogalma dialektikus, vagyis egymással ellentétekben mozgó, nem pedig mozdulatlan és statikus. Másképpen kifejezve, a sorsot feltételező és formáló faktorok folyvást mozgásban vannak egymással és egymás ellen. Ami által átalakítják a sors megjelenítését is. Mint a színházban a játék és a jelenet a forgószínpadon, úgy fordul a sors az egyén életének színpadán. Ha megmerevedik a sors egy bizonyos állásban az élet színpadán, azt megmerevedésnek nevezünk, a sors megbetegedésének. A színpadot mozgató rendező az én. Az én mint Pontifex oppositorum folyvást úton van az öröklött dolgok, az ösztöntermészet, a szociális és a mentális környezet és a szellem között. És mivel az én a mindenben döntő, a sors nem más, mint választás. Az állandóan mozgó és választó én így cipeli mindig magával a sorsot, mint az élet egy választott darabját. Az állítás így válik igazgá: a sors, csakúgy mint az én, állandóan úton van. Az ősök öröksége, saját ösztöntermészete, a szociális és a mentális környezet és a szellem területei között mozog. Szenvedés az egyes ember számára, ha az énje az élet valamely területén megmerevedik, és szenvedés a megdermedt én-egzisztenciák együttesének. Ha megmerevedik az én, vele megmerevedik a sors is, minek következtében az emberré válás folyamata megszakad.*” (Szondi, 1996. 36–38.o.) Ezen az utóbbin, tudniillik az emberré váláson Szondi természetesen nem az evolúciós biológia vagy pszichológia értelmében vett emberré válás folyamatának megszakadását, hanem a *tökéletesedő emberré válás folyamatának megszakadását* érti. A kreatológia és a tehetségtan itt keresi a mozgásterét és kapcsolódási lehetőségét az anankológiai szemlélettel, az anankológiai észjárással. De ugyanebben a szellemi mozgástérben keresi a pedagógia is a helyét a *tömegoktatás körülményei között*.

ALKOTÁS ÉS TEHETSÉGKERESÉS A TÖMEGOKTATÁS KÖRÜLMÉNYEI KÖZÖTT

Az olvasóban joggal merülhet fel a kérdés, hogy a fentebb idézett Szondi Lipót-féle anankológiai modell milyen *sorsválasztási* lehetőséget kínál annak, aki ma a tömegoktatás körülményei között kényszerül múlatni az idejét. Másként fogalmazva – a mai Magyarország iskolájában: általános és középiskolájában – a valamilyen sorsot megélt egyénnek a kényszersorsot vagy a választott sors lehetőségeit is felkínálja a pedagógiai praxis. Anankológiai összefüggésben az iskola egyfajta szociális környezetet, illetve egyfajta mentális környezetet biztosít az abba járó egyéneknek, akiknek vagy van lehetőségük a szerepszerű magatartás és valamiféle teljesítménynyújtás mellett saját énjük „felkutatására”, karbantartására és fejlesztésére, vagy nincs. Sorstani szempontból további nagy kérdés: vajon a tömegoktatás körülményei között a ma iskolája nyújt-e lehetőséget a nem anyagi, elsősorban szellemi természe-

tű alkotásigényeknek, a látens (rejtett) vagy ténylegesen megélhető kiélésére. Nem kell az összehasonlító pedagógia művelőjének lenni, nem kell országokra kiterjedő összehasonlító vizsgálatokat végezni, hogy megtudjuk: a ma iskolája csak kivételesen és csak a kivételezetteknek nyújt lehetőséget sorsválasztásra. Azt is mondhatjuk, hogy csak néhány elitiskola tudja biztosítani az odajáró elitnek az én-azonosulás, az önmegvalósítás és az olyanféle alkotáslehetőségeket, amelyek a szellemiség irányába, a szellemiség közegében nyújtanak lehetőséget sorsválasztásra. Annak pedig, aki a tömegoktatás átlagához tartozik, a mentális környezet, netán a szociális környezet szoros kivételként nyújt valamiféle szellemi fogódzót, s napjainkban ez ritkaságszámba megy. Az most már a kérdés, hogy ez szükségképpen van-e így, vagy van eshetőség a tömegoktatás körülményei között is reális énkép kialakítására, az én-lehetőségek feltárására, a szellemi, alkotó világgal való szembesülésre az iskolai környezetben. Ha van, hogyan lehetséges, ha nincs, miért nincs, hol vetél el a dolog. Anélkül, hogy az utóbbi kérdéseinkre adnánk valamiféle tapasztalati jellegű választ, elmondjuk, hogy pedagógusként egyebek mellett azért bíráljuk évtizedek óta Magyarország tömegoktatását, mert lehetőségei alatt teljesít, és mert nem koncentrálnak az egyes egyénre, az egyes egyén reális énképére, identitására, választott sorslehetőségeinek bővítésére, a szellemi-emberi léttel való szembesülésre.

A 20. századi reformpedagógiák, ha tudták, ha nem, nemcsak a gyermek jogaiért szálltak síkra, hanem valamiféle – jól-rosszul megfogalmazott világnézet jegyében – ösztönösen, vagy nagyon is tudatosan a gyermekember énjét, annak kifürkészését, fejlesztési lehetőségeinek feltárását, valamint szellemi igényeinek fölébresztését, a magas kvalifikáltságú értékekkel való szembesülést, szembesítést, és ezek alapján az alkotókedv felébresztését, és az alkotásgyakorlás lehetőségeit biztosították neveltjeik számára. A legismertebb reformpedagógiai törekvések közül elég, ha Maria Montessori vagy Rudolf Steiner pedagógiájára gondolunk. De a magasan kvalifikált ember és a transzcendens központú egyházi iskolázás is – a szó anankológiai értelmében – a kényszersorsból való kitorés lehetőséget preferálta és preferálja tagjai számára. Nem véletlen, hogy a szocializmus bukása után az igényesebb szülők tömegesen íratják gyermekeiket egyházi iskolákba, vagy keresték számukra a reformpedagógiák által kínált alternatív iskolákat.

Kutatóként a fentebb jellemzett két tendenciától (tehát a reformpedagógiai irányzatoktól és az egyházi iskolázás tradícióitól) ugyanúgy elhatároltam magam, mint a jelenlegi hazai tömegoktatás gyakorlatától. Ezt az elhatárolódást fejezi ki tulajdonképpen már a *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) nevelési program* is, mint tantárgyi program. És még radikálisabban fejezi ki ezt az elkülönülést az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia (ÉKP) mint iskola- és egyben családpedagógiai program. Az általam feltett kérdés mindig ez volt: lehetséges-e a tömegoktatás keretei között, vagy másképp fogalmazva, a kötelező iskolázás kényszerei között olyan *alkotáslehetőségeket felkínálni a magyar gyerekeknek* – attól függetlenül, hogy milyen családban szocializálódtak, attól függetlenül, hogy vidéken

vagy fővárosban születtek, attól függetlenül, hogy pillanatnyi kényszersorsuk mennyire látszik determinisztikusnak, enyhébben fogalmazva, kilátástalannak –, hogy maguk dönthessenek arról, akarnak-e alkotó életet élni vagy sem.

Magam programjaimmal mindig arra törekedtem, hogy kitörési pontokat, kitörési lehetőségeket kínáljak föl az iskolázás praxisában vergődőknek: gyerekeknek, szülőknek, pedagógusoknak egyaránt. Fölfogásom ugyanis az, hogy nem elég a gyermeknek, a tanulónak a kedvező tanulási feltételeket és alkotáslehetőséget biztosítani az iskolában, szükséges, hogy a család is törekedjen erre, de még inkább szükséges, sőt mindennek az alfája és omegája, hogy maga a *gyermekkel foglalatосkodó főbivatású pedagógus öntudatos, jól kvalifikált, alkotóképes értelmiségi legyen*. Ha a három szereplő közül bármelyik is sérül vagy sérült, az iskolai élet szükségképpen konfliktusos élet lesz vagy a szülő, vagy a tanuló, vagy a pedagógus számára. Az most már a kérdés, ostobaság-e föltenni ezeket a kérdéseket a 21. század kezdetén, utópia-e maga a kérdésföltevés, vagy van reális magva is. S nem pusztá ábránd azon gondolkozni, hogy a tömegoktatás keretei és körülményei között is helye van az alkotásnak és a tehetségígéreték felkarolásának. Magam örömmel szembeültem egyebek mellett azzal az osztrák pedagógiai törekvéssel, amelyről *Richard Olechowski* számolt be *Szelektív tehetségfejlesztés speciális iskolákban. Versengő iskolamodellek Ausztriában* című írásában (*Olechowski*, 2002. 226-233.o.). Az osztrák kísérletek a tanulmány szerint 1985-86-ban kezdődtek. Saját akciókutatásaink ezt a törekvést mintegy tíz évvel megelőzték. Az említett osztrák szerző „végkövetkeztetésként” azt írja, hogy „*A teljesítmény szempontjából heterogén osztályokba a különböző tanulók jobban teljesítenek mint a homogén csoportokban.*” (*Olechowski*, i. m. 232.o.) Így igaz. Saját kísérleti praxisunk is ezt igazolja. De még mást is. Nevezetesen azt, hogy a heterogén osztályokban folyó tehetségkeresés és tehetségfejlesztés csak abban az esetben lehetséges a tömegoktatás feltételei között, ha a pedagógusok az egyes egyének fejlettségéhez igazodó differenciált tanulásszervezést felvállalják. Azaz, egy-egy osztályban a tanulástervezés, -szervezés és -segítés során a pedagógusok igazodnak a különböző életutat megélt, vagy ha tetszik, a különböző sorsú gyerekekhez, s nem a gyerekeket igazítják az egyes pedagógus személyeihez, ilyen vagy olyan kvalifikáltságú tudásához, ilyen vagy olyan pedagógiai stílusához. Aki ezt a tézist felvállalja, az a pedagógia két nagy dilemmáját – tudniillik a valamiben való segítségét és felzárkóztatását a lemaradóknek, illetve a valamiben jól teljesítő, kiugróan tehetséges tanulók fejlesztését, alkotókedvük felébresztését – nem szembeállítja egymással, hanem a másikat kölcsönösen feltételezve vállalja föl megoldásukat. Tény, hogy ehhez nagyon érzékeny, a kultúra teljességét átfogó pedagógiai programra van szükség, és nagyon felkészült pedagógusokra, de e két nagy fontosságú, pedagógiainak tetsző probléma hozadéka nem csupán pedagógiai, hanem jóval tágabb körű, személyes sorsokat, személyes boldogulásokat, korosztályok, nemzedékek boldogulását, uram bocsá, egy ország szellemi nivójának felemelkedését is garantálhatja. Ismételjük, garantálhatja. Ismételjük, garantálhatja, ha a le-

hetőséghez az oktatáspolitikai kedvező környezetet, kedvező hátszelet biztosít. A fenti kitérő után, mely kitérő oktatáspolitikai kontextusba, illetve kutatásmódszertani kontextusba illesztette eredeti témánkat, amely a pedagógiai kreatológia és a pedagógiai talentológia összefüggéseiről szól, célszerű visszakanyarodnunk a kivitelezés lehetséges feltételeihez, s választ kell adnunk arra, hogy nem pusztán oktatáspolitikai ábrándról, hanem pedagógiaileg kezelhető ügyről van szó, természetesen megfelelő pedagógiai felkészültség és kutatási háttér megléte esetén.

KUTATÁSSAL IS MEGERŐSÍTETT LEHETŐSÉGEK ÉS EREDMÉNYEK A PEDAGÓGIAI KREATOLÓGIA ÉS A PEDAGÓGIAI TEHETSÉGTAN TALÁLKOZÁSI PONTJAIN

Minden tudományhoz értő ember tudja, hogy sem a pedagógiai kreatológia, sem a pedagógiai tehetségtan attól még nem válik tudománnyá, hogy a kérdéskörhöz tartozó tapasztalati anyagot „tudósnyelven” fogalmazzuk meg. Annak ellenére van ez így, hogy fentebb többszörre magam is kísérletet tettem az alkotás és a tehetségfejlesztés témáinak diszciplináris jellegű elkülönítésére. Itt a diszciplinanevek lényegileg kutatási teendőket fednek, s mi tagadás, a kreatológia területén ugyanúgy, mint a tehetség téma területén, bőséges irodalom halmozódott fel. Elsősorban a pszichológusok jeleskedtek a téma körülhatárolásában, de a szociológusok is érzékenyek e témákra, és érdekeltek e témák művelésében. És még azt sem lehet vitatni, hogy a pedagógiai kreatológia és a pedagógiai tehetségtan területén ne volnának hazai eredmények, legföljebb nem ezeken a diszciplinaneveken látnak napvilágot.

A következőkben arról fogunk beszámolni, hogy e két terület mely ponton érintkezik, pontosabban fogalmazva, hol érintkeztethető a két terület akár akciókutatás, akár egyéb, mondjuk empirikus kutatás segítségével. Az érintkezési pont nyilvánvaló az iskolapedagógia és a családpedagógia terén. Tehát a pedagógiának azon „alig szakosodott”, diszciplinárisan alig szabatosan kifejtett területein, amelyek témaként olyan régiek, mint maga a család, illetve az iskolázás. Itt, ebben a világban, nem az alkotás és a tehetség témák hagyományaira kívánjuk terelni a figyelmet, hanem arra a valóságos lehetőségre, amely az ezredforduló tájékán a szemünk láttára bontakozott ki itt Magyarországon az Értékközvetítő és képességfejlesztő program (az ÉKP) keretei között.

A téma részletezése előtt felidézzük, hogy Magyarországon az alkotáslehetőség témaköre a *kreativitás pszichológiája* címen került interpretálására, illetve népszerűsítésre. *Erika Landau* nevét nagyon sok magyar pedagógus megtanulta. Az ő könyveiből és ismeretterjesztő írásaiból ismerhették meg a magyar pedagógusok és pszichológusok a kreativitásfejlődés életkori jellemzőit. Természetesen Erika Landautól függetlenül is nagyon sokan tudnak arról, hogy a kreativitás fejlődése életkoronként és művészeti, illetve tudományáganként eltérő képet mutat. Mindenki tudja, hogy az óvodás gyermek firkája, az óvodások rajzfejlődése milyen szabályossá-

gokat mutat, és azt is egyre többen tudják, hogy az óvodában tetten érhető *expresszív kreativitás* az iskolázás következtében nemhogy tovább fejlődne, hanem a tudatosított és tantárgyiasított rajztanítás következtében némileg visszafejlődik. Legalábbis az átlagosnak tartott gyermekeknél feltétlenül. A kiugróan tehetséges gyerekeket az iskolázás sem tudja fékezni kreativitásuk fejlődésében. Arról tud mindenki, hogy a zenei interpretáló képesség viszonylag korai életszakaszban felismerhető. Ugyanez nem mondható el a zenei alkotóképességre, tehát a zeneszerzésre. A közvélemény – a tudománytörténet eredményei alapján – tudni véli, hogy viszonylag korán kiderül valakiről, hogy matematikából tehetséges, netán tehetséges-e vagy sem. Az irodalom terén jelentkező kreativitás megítélése azonban már nem ilyen egyértelmű, hiszen szép számmal vannak versfaragó gyerekek, s nagyon sokan akadnak olyanok, akik prózában „beszélnek” ki magukat, vagy naplórírásban élik ki szenvedélyeiket. Fentebb szándékoltnan olyan, a közvélemény által is ismert és magától értetődőnek vett fejlődéstani és személyiségtani témaköröket emlegettem a pedagógiai kreatológia és a pedagógiai tehetségtan területéről, ahol a kreativitás és az ember személyes fejlődése valamiféle kapcsolatot vél fölfedezni vagy az iskola, vagy a család keretei között. Hasonló összefüggéseket az egyes sportágak és az életkor területén is találunk.

Mi az, amit nem tud megnyugtatóan sem a pszichológia, sem a pedagógia? Más-ként fogalmazva, melyek azok a kapcsolatok, amelyek feltáratlanok az egyedfejlődés és a különböző teljesítménylehetőségek (alkotáslehetőségek) között? Tapogatózások vannak, egyedi kísérletezések is, de a problémakör részletező, rendszerszerű összefüggései teljességgel feltáratlanok. Ebből következően a témául választott két területen sok a félreértés, a féltudás, s igen sok az előítélet. Ez nagyjából a következőket jelenti. Tudományos alkotásra leginkább a 18 évesnél idősebbek alkalmasak, és kivételnek számít, ha valakiről kiderül, hogy már 8. osztályos korában is, tehát 14 évesen intenzíven érdeklődik egy-egy tudományág egy-egy témája iránt. És még szokatlanabb, ha valaki az említett tudományág egy-egy témájában tanulmány- vagy esszéírásra szánja el magát. Jellemző, hogy a középiskolások számára ún. tanulmányi versenyeket szerveznek, de ezeken elsősorban nem annyira kreatív eredetiséget követelő feladatok szerepelnek, hanem olyanok, amelyeket a tehetségesnek mondott tanulók egy csoportja tud nagy biztonsággal és sikeresen megoldani. *Tehetség és alkotás* tehát el is kerülheti egymást. Gyakran megfigyelhető, hogy a „jó tanulók”, a „jó képességűek” azok, akik ezeken a versenyeken jól szerepelnek, ezek azok a tanulók, akik igen fejlett munkamemóriával rendelkeznek, és igen nehéz feladatok megoldására képesek. De azt már nem vizsgálják, hogy ezek a feladatmegoldások milyen mértékben igénylik az eredetiséget, az önállóságot, milyen mértékben igényelnek pl. kutatómódszertani és publikálási jellegű háttérismereteket. A magyar iskolázás praxisában tehát leginkább az figyelhető meg, hogy az alkotás és a tehetség ügyét az elitképzés világába tolták át, mégpedig arra a korszakra, amely kb. a tizenhatodik életévvel kezdődik, és amelyet az egyetemi vagy doktori képzés zár. Nem véletlen, hogy a *TDK* (Tudományos Diákköri Mozgalom) a főiskolákon és az egyete-

meken terjedt el, a középiskolákban önképzőkörök voltak divatosak, az általános iskolában pedig *szakkörök*. Ezek a különböző „körök” kreatológiai szempontból alig, vagy csak kis jóindulattal tekinthetők a szó kreatológiai értelmében alkotóköröknek. Arra azonban mindenképp alkalmasak voltak, és alkalmasak ma is, hogy a szorgalmas, tehetséges vagy félig tehetséges gyermek-, serdülő- és ifjúkor táján lévő fiatalokat önmegmérettetésre készítse még a tömegoktatás körülményei között is. Az teljesen más lapra tartozik és a szelekció problémájával függ össze, hogy a magyar iskolázásban résztvevő több százezer gyereknek, serdülőnek és fiatalnak még lehetősége sincs arra, hogy önmagával mint *tehetségigérettel* szembenézzon. Sokan örülnek, hogy valahogyan túljutottak az érettségin, még többen annak, hogy valamiféle szakterületen államvizsgához jutottak. Hogy ezenközben hány tehetség veszett el, hány rossz körülmények között élő gyermekről nem derült ki semmi, az az iskolázást nem nagyon igaztja, hisz szabály lett, hogy az, aki az iskolában jól teljesít (értsd ezen: a tanárok kedve szerint teljesít), eséllyel rendelkezik hátrányosabb helyzetben lévő társaikkal szemben éppúgy, ahogyan eséllyel rendelkezik saját jövőbeni karrierjének tervezése során is.

Ezeket a szociológiailag többször lerágott csontnak tekintendő témákat azért emlegettem föl, hogy saját elgondolásaink kontextusát megteremtsem. A részletező kifejtés előtt azonban szólnom kell egy iskolai képződményről: az ún. tagozatos osztályokról (legyenek azok általános, vagy középiskolaiak). Tagozatos osztályba azok a szülők íratják gyerekeiket – akár tehetséges, akár nem, anélkül, hogy a szülők vagy a pedagógusok alkotáslehetőségeken töprengenének –, akik gyermekeiknek biztos jövőt, jó érvényesülési lehetőséget kívánnak garantálni. Ezekbe a *tagozatos osztályokba* viszonylag biztos identitású, viszonylag jól tanuló gyerekek járnak, akik nem biztos, hogy tehetségesek, de az sem tisztázott, hogy pont azon a területen „tanulnak többet”, amelyen eredetiségük, találékonyságuk kiderülhetne. Durván és némi leegyszerűsítéssel fogalmazva: félig végiggondolt családpedagógiai (családi karriertervezési) megfontolások alapján kerül a gyerekek zöme a tagozatos osztályokba, ahol – sem a pedagógusnak, sem a szülőnek – nem a tehetség, nem az alkotás a központi probléma, hanem a repetitív teljesítmény, és ennek legitimálása. Az tehát, hogy az adott személy tanulóként valamely tagozatos iskolában vagy osztályban végzett, ott jutott olyan előnyökhöz, amelyek személyes életútjában meghatározóak, pl. könnyebben jutott vagy jut be elitnek számító egyetemre, vagy olyan divatos főiskolára, amelyek újak és divatosnak számítanak a közép-kelet-európai régióban, mint pl. kommunikáció, informatika, nemzetközi kapcsolatok. Pedagógiai kutatóként ezeket a fejleményeket oktatásszociológiai és oktatáspolitikai tényként tudomásul veszem, de egyben el is határolom tőle magamat, mert mind a tehetségfelismerés, a tehetségfejlesztés, mind pedig az olyan szakmáknak a művelése, amelyek a szó kreatológiai értelmében eredetiséget igényelnének, messze nem tartoznak a fentebb leírt társadalmi valóság világába. Magam nem tudom pontosan, hogyan áll a dolog, azt sem, hogy mi lenne a helyes megoldás, de egyet bizonyosan tudok: kreatológiai-

lag tisztázatlan, hogy pl. a tömegszakmák gyakorlásának milyen személyiségfeltételei, kompetenciafeltételei lennének azért, hogy sikeresen művelhessék ezeket azok, akik közülük valamelyiket akár átmenetileg is életpályául választották. Ezt egy példával jól meg lehet világítani. Senki se gondolja, hogy a pedagóguspálya gyakorlásához eredetiségre, találékonyságra lenne szükség. Mindenki beéri azzal a maszlaggal, ha valaki töredelmesen „bevallja”: azért lett pedagógus, mert szereti a gyereket, mert szeret emberekkel foglalkozni. Ennyi erővel orvos, ápoló, szociális munkás is lehetne, aki pedagóguspályára téved. Ám kinek jutna eszébe kétségbe vonni, hogy a színészetet eredetiség, rugalmasság, jó kommunikációs képesség birtokában lehet csak művelni. Holott, ha jól belegondolunk, nem nehéz belátni, hogy a pedagógus többet szerepel a nyilvánosság előtt a váratlanabbnál váratlanabb helyzetekben, mint a színpadon a rendező által „idomított” színész.

Aki valamelyest is ismeri az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot és pedagógját (ÉKP-t), tudja, annak lényegi eleme, hogy az iskolába járó gyerekeket, fiatalokat a kultúra teljességével szokás szembesíteni, hogy kiderüljön az ilyen iskolába járókról, hogy legalább egy területen tehetségigérettek. A 12 évfolyamra kidolgozott programban kb. 60-féle tantárggyal találkoznak a fiatalok. Egy-egy tantárgy több képességsoportot, több kompetenciát, több ismerethátteret foglal magába. Így pl. aki NYIK-et (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs programot) tanul, arról kiderülhet, hogy lehet kiváló szónok, teológus, pedagógus, politikus, színész, hisz kommunikációt tanul hatéves korától kezdődően. Kiderülhet róla, hogy költő, drámaíró vagy eszéista lehet belőle, hiszen 3. osztályos, tehát kilencéves kora után nem fogalmazásokat kell készítenie, hanem közel 50-féle műfajban gyakorolhatja a szövegalkotást a táviratírástól (tehát a szövegtömörítéstől) a szonettírásig befejezően. Másról az derülhet ki, hogy kiváló nyelvész lehetne, hisz már nagyon korán megtanulja, hogyan kell földrajzi neveket gyűjteni, nyelvjárási beszédet lejegyezni stb. Még több lehetőség derülhet ki arról a gyerekről, aki a KVK-t (Környezet- és vizuális kultúrát) tanulja, s így 10-15-féle képzőművészeti technikával szembesülhet, ennyiféle technika alkalmazásában derülhet ki róla, hogy valamiben eredeti létrehozására alkalmas. S akkor még nem szóltunk a sportágakról a sakktól a dzsúdóig, s a legkülönbözőbb táncokról, beleértve nemcsak a táncolást, hanem a táncírást, a táncrendezést is.

Közel negyedszázada izgatott bennünket, hogy vajon a természettudományos tárgyakat vagy a történelmet, illetve földrajzot, biológiát, nyelvtant lehetséges-e úgy tanítani, hogy a gyerekekről kiderüljön, a kutatástechnikák elsajátításával, kutatásmódszertanok megtanulásával, a tudományos publikációk készítésével szembesülhetnek a kognitívnak, racionálisnak számító tudásterületeken is azzal az egyszerű ténnyel, hogy érdeklődésük kielégítése közben eredeti problémák megfogalmazására, eredeti hipotézisek kimondására vállalkozhatnak. Most már az a kérdés, hogy mindez hány éves kortól lehetséges, azaz hány éves kortól alkalmasak a gyerekek olyan tudományos jellegű alkotások létrehozására, amelyek egy szűkebb közösség tagjai számára eredetiek és újak. Az 1990-es években tisztázódott az, hogy a kér-

dést nem lehet spekuláció és előítélet alapján eldönteni. Ezért kutatásba kezdtünk. A kutatás telephelyül egy zalai kis falut, Zalabért választottuk az 1997-98-as tanévben. Előfeltevésünket a következőkben fogalmaztuk meg: „*A tudományrendszer-tan eredményeinek adaptálása révén a napi pedagógiai gyakorlat számára fel-tárható a tanulási lehetőségek olyan sora, amelyben a gyermekek megismerhetik a tudomány, illetve a kutatás szervezeti, szociális és emberi (kutatásszociológi-ai), valamint kreatológiai (alkotástani) oldalait. A tanulók így kisiskolás koruk-tól kezdődően megérthetik ,az új születését’, beleláthatnak az ,ismerettermelés’, a ,tudáscsinálás’ fárasztó, de egyben individuумtermelő, öntevékenységre kész-tető folyamatába.*” (Zsolnai, 1995) A kutatást e helyen nem részletezzük, az érdeklődő elolvashatja az Új Pedagógiai Szemlében (Kiss, 2001). E helyen be kell ér-nünk annak kimondásával, hogy bármennyire is hihetetlen, bármely kellően fejlesz-tett „viszonylag jó képességű” 10 éves kisiskolással a tudományos kutatás alapjai – fel-készült, kutatáshoz értő pedagógus, illetve pedagógusközösség segítségével – épp-úgy tanítható, mint 18-20 éves főiskolásoknak vagy egyetemistáknak. Gondoljunk bele, hogy hány százezer iskolás gyerektől vonja meg az iskola csak ezen a szűkebb területen a tudományos kutatás alapjainak elsajátítása terén az alkotás élményét. Gondoljunk bele, hogy hány gyerek esik el attól a lehetőségtől, hogy becsülje ön-magát, hogy énképébe be tudja illeszteni, hogy valamelyik tudományág területén tehet-séges, azaz új összefüggések meglátására, kifejezésére, kommunikálására alkalmas rendszeres informálódás és kitartó tanulás mellett. Ahhoz, hogy a fentebb hivatko-zott kutatás, pl. országosan az iskola vagy a család programjába kerülhessen, alap-vető feltétel, hogy kutatáshoz értő pedagógusok és tanulni kész családtagok nevel-hessék a jövő magyarjait. Azokat, akik nem kifejezetten kutatók, művészek akarnak lenni, hanem olyan személyek, akik a munkavállalás – vagy ha tetszik a társadalmi munkamegosztás – legkülönbözőbb területein intuícióval, problémamegoldási algo-rítmusok birtoklásával új helyzetek, új problémák sikeres megoldására képesek, s ha szabadidejük engedi, még publikálásra is adhatják fejüket, vagy tudományos fo-kozat szerzésére, ha karrierjük építése és identitásuk ezt kívánja. Ehhez azonban ra-dikálisan át kellene alakítani az iskolarendszer egészét, és ki kellene mondani, hogy *csak olyan emberek lehetnek pedagógusok, akik egyben alkotó emberek is.* Az ÉKP és a NYIK 30 éves praxisa során két területen, a művészetek és a tudományágak területén sikerült kimutatnunk, hogy a fiatalok 10 éves koruktól, művészetek eset-ében akár 5-6 éves koruktól képesek eredeti alkotások létrehozására, illetve ők ma-guk képesek énképükbe beépíteni, hogy valamiben tehetségesek, valamiben pedig bőségesen akad pótolnivalójuk ahhoz, hogy jövőbeni életükben viszonylag kiegyen-súlyozott életet élhessenek, vagy ha nehéz helyzetekbe kerülnek, képesek legyenek konfliktusok megoldására, betegségek leküzdésére. Egyszóval arra, hogy értelmes életet élve képesek legyenek önmaguk megalósítására, kooperatív magatartásra stb.

A TEHETSÉG, AZ ALKOTÁS ÉS AZ IDENTITÁS A SORSVÁLASZTÁS ÖSSZEFÜGGÉSÉBEN

Amit fentebb akár valóságos lehetőségként, akár utópiaként fölvezoltam, nyilván magam is tudom, nem vonatkoztatható egy-egy ország, esetünkben Magyarország minden állampolgárára. De egy vitathatatlan. A személy identitásával és önmegvalósításával összefüggő problématerület lesz az, hogy *ki milyen sorsot választ magának kényszersorsa mellé*. Ma, a 21. században erről beszélni még képtelenség, mert az emberek úgy élnek kényszersorsukban, hogy föl sem merül bennük: másféle életlehetőségeik is lennének. A szkeptikusok azt vetik föl a fentebb mondottak kapcsán, hogy nem lehet mindenki tudós, művész, filozófus. Ezt én is tudom, de nem is erről szól a „történet”, hanem arról, hogy a társadalom alrendszerekre tagolt világában a gazdaság, a jog, a politika mellett a művészet, a tudomány, a filozófia is jelenthesse az embereknek az önmegvalósítást mind munkahelyünkön, mind vállalkozásaikban, mind szabadidejükben. Igaz, ehhez alkotó szervezetekre, a tehetségeket alkotásra inspiráló gazdasági és axiológiai környezetre van szükség. Egyfajta ideakeresésre, amely nem pusztán önmagára koncentrál, hanem tudomásul veszi az emberi lét végességét, és e végessége ellen úgy tud csak védekezni, ha szembe-sül a transzcendenciával, az abszolútummal, egyáltalán azoktól a tudás, a filozófia és a hit határterületén mozgó témákkal, amelyek az emberi életnek tartalmat és értelmet teremtenek, és nem idegenkedik tőlük. Csakhogy ennek a végigviteléhez egyetlen egy szempontot be kell emelnünk – akár kreatológiai, akár tehetségtani szemlélettel nézzük is a 21. század egyik alternatíváját, a tudástársadalom lehetőségét. Ez a szempont: *felelősségvállalás a közjóért, valamint embertársaink életminőségéért*. Amennyiben az iskola világa a társadalom alrendszereként fönmarad, mert a társadalmi reprodukció nélküle megoldhatatlan, hiszen a család önmagában nem képes fölállalni a szocializációs kultúráközvetítő és a perszonalizációs funkciókat, akkor ki kell mondani, hogy az iskolarendszert radikálisan át kell szervezni, a pedagógiát mint szakmát teljesen újra kell gondolni, új típusú, alkotásra orientált pedagógusképzésre van szükség. Olyanra, amelyik a tehetségfejlesztést nem a mai értelemben vett elit kiváltságának tekinti, hanem minden állampolgár egyetemes emberi jogának, teljesen függetlenül attól, hogy milyen családba született bele. Egy a lényeg: sem az alkotáslehetőség, sem a tehetséggé válás nem a kiválasztottak, az önjelöltek személyes ügye, hanem valamiféle igazságosságot preferáló felelősségvállalás és versenyhelyzet, illetve döntési helyzet ügye, amelyben a *döntőbíró a közjó*, valamint az, hogy a valamiben alkotásra érettek és tehetségesek képesek-e embertársaik életminőségéért áldozatot hozni, azokért az embertársaikért, akik nem kizárólag alkotószervezetekben vagy versenyhelyzetekben képesek önmagukat „prezentálni”, hanem olyanokért is képesek áldozatot vállalni, akik átmenetileg a társadalom peremére szorultak, vagy nem derült ki róluk, hogy tehetségesek valamiben. Rövidre fogva, a pedagógiai kreatológia és a pedagógiai tehetségtan szinte nem is

tárgyalható a *pedagógiai etika* nézőpontjának figyelmen kívül hagyásával. Vigyázat! Nem pedagógus etikát mondtam, hanem pedagógiai etikáról van szó, amely reflektív viszonyt tételez fel az erkölcsi magatartás, az erkölcsi döntés következtében beálló társadalmi élethelyzetekben, legyenek azok komforthelyzetek, frusztrációs helyzetek vagy konfliktushelyzetek, vagy olyan problémamegoldást feltételező, a munkamegosztással, a tudományos, a művészeti és a filozófiai gondolkodás megújításával kapcsolatos élethelyzetek, amelyekben az érdekek mellett az értékeknek is helyet lehet biztosítani. Ennek híján a tehetség áltehetségbe, álzseniségbe, az emberi önmegvalósítást segítő tudomány és művészet pedig a hamisság, az ízléstelenség és a giccs világába fulladhat. Ha még marad a pedagógia mint tudásterület a 21. században, akkor nyilvánvaló, hogy az egyik alternatívát, az értékörzést, a *közjót szolgáló tehetőségfejlesztést neki kell vállalnia*.

A magyar pedagógiai gondolkodásban a tudománpedagógiai gondolkodás gyökeret verhet, s erre jó esélyünk van, hiszen a magunk részéről a 2004. szeptember 1-jén életbe lépett NAT-hoz készített kerettantervünkben a tudománpedagógiai gondolkodást tantervi rangra emeltük. Ehhez kézikönyveket adtunk ki, és az ország pedagógusai számára felkínáltuk választási lehetőségként. Nos, úgy gondoljuk, hogy Széchenyi István programja szerint járunk el. De ezzel a gesztussal talán eleget tudunk tenni annak az igénynek is, hogy a tudástársadalom, illetve az információs társadalom jövője, illetve ittléte kapcsán ne csupán tudományfogyasztókat, hanem a tudományos élet alkotó „munkásait” is segítsük, hozzájárulva ezzel nemzettudatunk erősödéséhez, és a leendő magyar állampolgárok Európa Unión belüli, sőt a világban való érvényesüléséhez a mainál jóval megszokottabb arányban.

A TUDOMÁNPEDAGÓGIAI GONDOLKODÁS MINT A KÜLÖNBÖZŐ DISZCIPLÍNÁK KÖZÖTTI PÁRBESZÉD ELŐSEGÍTŐJE

A tudománpedagógiai gondolkodás szerepe nemcsak az, hogy a pályaválasztás során mindenkit tehetségesként tételezve a tudományos pálya művelésére, a tudományos pálya választására ösztönözzön. Másról és többről is van szó! Arról, hogy egyre szélesebb társadalmi rétegek érdeklődési körébe tartozzon bele a különböző tudományos diszciplínák közötti párbeszéd nyomonkövetése és szorgalmazása. Egyszerűbben szólva és példával is élve, mondjuk az *irodalmi poetológiával* foglalkozók ne fanyalogjanak egy olyan kutatási eredmény tudomásul vételétől, amely az építőanyag-ipari kutatások körébe tartozó *betonkutatás* eredményeit taglalja. Az lenne tehát a tudománpedagógiai gondolkodásnak az egyik vállalható missziója, hogy ne a tudományos előítéletek, ne a tudományok között kialakult évezredek hierarchiák és presztízsküzdelmek alapján történjen az ítékezés, esetleg az elzárkózás, hanem a tudományterületek művelői, vagy a tudományos eredmények iránt fogékony olvasók a munkamegosztásban elfoglalt helyüktől függetlenül nyitottá váljanak a több százra rúgó kutatási terület eredményei iránt. De nemcsak az eredmények,

hanem azok elemzésével, értékelésével összefüggő tudományértékelési, tudományfinanszírozási kérdések iránt is nyilvánuljon meg az érdeklődés és a nyitottság. Nem véletlen, hogy *A tudomány egésze* című kötetünk 64 tudományág területén tetten érhető tudományos problémakört kínál tanulmányozásra, megmutatva az alkotókat is. Az alkotók teljesítményét középpontba állítva ráirányítva a figyelmet arra, hogy akár az alapkutatások, akár az alkalmazott kutatások terén milyen eredmények születtek Magyarországon a magyar kutatók körében. S rámutatva arra a kérdésre is, hogy ezek a Magyarországon született kutatások egy nemzetközi összemérésben milyen rangot és szerepet biztosítanak Magyarországnak. Nem hiszem, hogy elég csak annyit tudomásul venni a magyar tudományról, hogy igen sok Nobel-díjasunk van, és sajnos, mind elhagyták hazánkat. Ezek a leegyszerűsítő közhelyek, amelyek a média révén terjedtek el Magyarországon, csupán részgazságok a magyar tudomány helyzetéről. Azt is lehetne mondani, hogy ezek a részgazságok nem a tudománypedagógiai gondolkodás révén kerültek a nyilvánosság elé, hanem a média és a tudományos szakújságrírás, valamint a tudományt népszerűsítő folyóiratok jóvoltából. Ennyi azonban nem elég! A tudománypedagógia tudatos művelése – az általános iskolától a doktori képzésig – jóval több lehetőséget rejt. Ez az észjárás feltételezi, hogy a különböző diszciplínák között ne csupán párbeszéd jöjjön létre, hanem egy olyan *kooperáció* is, amely hozzájárulhat a mindennapi gyakorlati életünk életminőségének a javításához.

A TUDOMÁNPEDAGÓGIA GONDOLKODÁS FORMÁLÓDÁSÁBAN SZEREPET JÁTSZÓ TUDOMÁNYFILOZÓFIAI, TUDOMÁNSZOCIOLÓGIAI ÉS TUDOMÁNYRENDSZEREZÉS-TANI MEGFONTOLÁSOK

Az előzőekben elmondottak természetesen írott malasztként foghatók fel mind a pedagógusok, mind a tudományos gondolkodással ismerkedő fiatalok körében (ide értve a doktoranduszokat is), ha a tudománypedagógiai gondolkodás nem tudja a tudomány világának, a kutatás világának az igényes, szakszerű *reflexióját* biztosítani. Reflexió nélkül – úgy értem, hogy tudományos reflexió nélkül – a kutatás, a tudományos közlemények írása technológizált barkácsolássá, diplomaszerezési alkalmommá, és egy partikuláris karriertervezés eszközévé válhat. Kiutat keresve a tudománypedagógus nem nagyon ajánlhat mást, mint a tudományosan megalapozott reflektív gondolkodás elsajátítását. Csakhogy ez rendkívül fáradtságos munka, és kivitelezése sem könnyű, hiszen a magyarországi tudományművelés egyik legnagyobb gondja (s erről még később más fejezetekben bőven szólunk), hogy a tudománytannal foglalatосkodó, elsősorban filozófiai és szociológiai műveltségű szakemberek tudományos erőfeszítését kellőképpen a professzionális kutatók körében méltányolják. A szakkutatók sokszor felesleges nyugnek érzik a tudományszociológusok tevékenységét és némelykori „kekeckedéseit”. Tudományellenességet sejtjenek már akkor is, ha valaki a szakkutatók tudományos eredményeinek relativizmusára ír-

nyítja a figyelmet, akkor is, amikor valaki szakfilozófusként a hermeneutikai nézőpont lehetőségét villantja fel a természettudományos kutatásokat végzők körében. Ezért aztán a tudományfilozófusok – látva a szakkutatók ellenállását –, gyakran külön céhbe tömörülve önmaguknak írnak. A tudomány világán belül sincs kommunikáció. Nyilván ezen anomáliákat nem a tudománpedagógiának kell megoldani, nincs is rá kompetenciája. Lehetősége mindössze annyi, hogy a tehetséges fiatalokat és a kutatás iránt elkötelezetteket tudományfilozófiai, tudományszociológiai, tudományrendszerezés-tani ismeretekkel is felruházza azért, hogy a tudományművelés konfliktusos világában a kutatójelöltek el tudják viselni a csalódásokat, hogy vert helyzetben is képesek legyenek a tudományetika normái szerint olyan alkotói életvezetésre, amely a sikereket és a kudarcokat egymásra vonatkoztatva képesek életvezetési gyakorlatukba beépíteni, hozzájárulva ezáltal ahhoz, hogy szakmai énképüket, identitásukat szinte minden élethelyzetben őrizni és reflektív módon értékelni tudják egész életükön át.

Ezek persze egy tudománpedagógiával foglalkozó embernek az ábrándjai. De: vesztett reményekkel egy olyan vállalkozásba belemenni, amelyet e mondatok sugallnak, nem lehet. Szerencse, hogy eme írás szerzőjét legalább 300 hazai kutató szövege segíti, s valamilyen ponton felerősíti a tudománpedagógiai gondolkodás törekvéseit. Ezért talán az is kimondható, hogy a tudománpedagógiai gondolkodás előbb-utóbb gyökeret ver Magyarországon. Nem marad csupán utópia, hanem a tudástársadalom kihívásaira adható egyik realista alternatívává női ki magát. Divatos szóval élve, egyik lehetséges pozitív kicsengésű szcenárióként „forogja ki magát”.

IRODALOM

- Kiss Albert (2001): A TDK lehetőségei az általános iskolai tehetséggondozásban. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz.
- Olechowski, Richard (2002): Szelektív tehetségfejlesztés speciális iskolákban. Versengő iskolamodellek Ausztriában. In: Bábosik István-Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest.
- Szondi Lipót (1996): *Ember és sors*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

NAGY LÁSZLÓ ÉS A II. ORSZÁGOS ÉS EGYETEMES TANÜGYI KONGRESSZUS¹

Ballér Endre (1929-2007) emlékére

KELEMEN ELEMÉR

Nagy László sokirányú munkásságát – *Ballér Endrét* idézve –, az „elmélet és gyakorlat” szétválaszthatatlan egysége jellemezte. (*Ballér*, 1970) Elméleti munkássága – a tanítóképzés, a gyermektanulmány, a lélektanilag megalapozott didaktikai – tantervelméleti, valamint művelődéspolitikai, közoktatás-fejlesztő tevékenysége (l. közoktatási reformtervezete) – a magyar neveléstudomány máig ható, ma is élő értékes öröksége.

Nem kevésbé jelentős és fontos számunkra sokoldalú gyakorlati tevékenysége, tudomány- és intézményfejlesztő munkássága, amely megannyi kézzelfogható eredményben – iskolai szertáraiban és laboratóriumaiban, a *Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesületében* (TITOE) és az egyesület folyóiratában, a *Magyar Tanítóképzőben*, a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságban* és a 2007-ben százéves *A Gyermek* című folyóiratban, az *Új Iskola* elveiben és gyakorlatában, a *Fővárosi Pedagógiai Szeminárium pszichológiai laboratóriumában* – öltött testet.

Tanulmányom Nagy László életművének ez utóbbi tartományához kapcsolódik – az érintett téma időszerűsége és aktuális tájékozódásom okán – munkásságának, szakmai-közéleti tevékenységének eddig kevésbé ismert, kevésbé feldolgozott részterületét: az 1896. évi *II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus* előkészítésében, szervezésében és lebonyolításában játszott szerepét tekinti át.

A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszust sajátos kétarcúság jellemezte. Egyfelől az első, 1848-as „tanácskozmány”, illetve az eötvösi liberális oktatáspolitikai letéteményesének hirdette magát, és a kiegyezést követő évtizedek közoktatási eredményeinek a rendszer hiányaira utaló kritikákat elhárító ünnepi – millenniumi – számbavételére vállalkozott. Más tekintetben azonban szembefordult ezzel a hagyománnyal, s teret engedett az oktatáspolitikában is tükröződő új, radikális nemzetpolitika nemegyszer durva, szélsőséges megnyilvánulásainak. Ez az ambivalencia a kortárs pedagógiai irányzatok ellentmondásos megítélésében, a „kozmpolitizmus” és a „nemzeti” szempontok esetenkénti szembeállításában is megmutatkozott.

Választott témánk időkerete kerek három esztendő, az „eszme megpendítésétől” (1893. július 12.) a kongresszus záró rendezvényéig (1896. július 11.) terjed. Nagy

László tevékenysége ebben – az események logikája szerint – három szakaszra osztható:

- = kezdeményező szerep (1893-1894);
- = előkészítő és szervezőmunka (1894-1895);
- = a rendezésben való közreműködés (1895-1896).

Nagy László ezekben a mozgalmas években a budai II. kerületi (Csalogány utcai) állami tanítónőképző rendes tanára volt, aki heti 20-24 órában tanított „neveléstani tárgyakat”, osztályfőnök és a természetrajzi gyűjtemény „őre”; a TITOE főtitkára és a *Magyar Tanítóképző* szerkesztője; tagja a *Magyar Paedagógiai Társaságnak* (MPT) és – szakértőként – az *Országos Közoktatási Tanácsnak* (OKT), valamint a *Magyar Tanítók Országos Bizottsága* (MTOB) igazgatótanácsának; kiterjedt publikációs tevékenységet folytatott, 1893-ban például – a népoktatási törvény negyedszázados jubileuma alkalmából – *Eötvös és a népoktatás* címen tart előadást a *Magyar Paedagógiai Társaság* ünnepi ülésén.

NAGY LÁSZLÓ, A KEZDEMÉNYEZŐ

Nagy László, mint a testület tagja, az MTOB 1893. július 12-én tartott igazgatótanácsai ülésén indítványozta első ízben – az 1896-os millenniumi ünnepi rendezvényekhez kapcsolódóan – egy nagyszabású oktatási kiállítás, valamint az országos és egyetemes tanítógyűlés megrendezését.

Az 1870-től négyévente 1870., 1874., 1878. tartott egyetemes tanítógyűlések sorozata az 1880-as években – részben a belső ellentétek, részben *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi miniszternek a tanítók szervezkedését elutasító álláspontja miatt – megszakadt. Az 1890-ben újra összehívott tanítógyűlés az ülések közötti folyamatos kapcsolattartás és ügyintézés érdekében létrehozta a *Magyarországi Tanítók Országos Bizottságát*, amelynek operatív testületébe, az igazgatótanácsba Nagy Lászlót is beválasztották. Az MTOB később, 1896-tól, a hazai tanítóegyletek szövetségét képviselő testületté alakult.

Az „eszme megpendítése” (*Napló*, 3.o.) kezdetben nem talált kedvező fogadtatásra, félreértések és félremagyarázások övezték, az ellenvélemények a szervezéssel és rendezéssel kapcsolatos anyagi és egyéb természetű nehézségekre utaltak.

Nagy László azonban az MTOB 1893. augusztus 21-22-én tartott nagygyűlésén megismételte korábbi javaslatát. Hét pontból álló előterjesztésének – *A népoktatás Magyarország ezeréves fennállásának ünnepén* – harmadik, illetve negyedik fejezeteként azt indítványozta, hogy az alapszabály értelmében 1895-ben esedékes tanítógyűlést – a millenniumi rendezvényekhez kapcsolódóan – 1896-ban tartsák meg, illetve a közös cél, „a közoktatás előmozdítása” érdekében bővítsék ki a „tanítók és tanárok egyetemes kongresszusává”. (*Napló*, 4.o.)

Az Országos Bizottság egyetértő állásfoglalása az igazgatótanács feladatává tette a részletes javaslat kidolgozását, valamint az érintett tanító- és tanáregyletek

kel történő kapcsolatfelvételt. A felhívás megszövegezésére Nagy László kapott megbízást.

Az eredményeket felgyorsította *Lukács Béla* kereskedelmi miniszternek, a milenniumi kiállítást és rendezvényeket előkészítő országos bizottság elnökének szeptemberi felhívása, amelyben a hazai szakmai szervezeteket ünnepi közgyűlések szervezésére szólította fel.

A következő hónapokat a felhívásban megszólított testületek szakmai vitái töltötték ki arról, hogy a tervezett fórum nemzeti vagy nemzetközi rendezvény legyen-e. A különböző tanítói körök, amelyek véleményét – *Lakits Vendel*nek, az MTOB elnökének álláspontjával szemben – *Verédy Károly* budapesti népiskolai felügyelő közvettette, nemzetközi tanítógyűlés mellett kardoskodtak, s ezt a nézetet képviselték a népiskolai lapok, folyóiratok is. Hasonló állásponton volt az *Országos Középiskolai Tanáregyesület* 1893. december 4-én megtartott közgyűlése, amely az egységes gimnázium Európa-szerte időszerű problematikájával indokolta a nemzetközi konzultáció szükségességét. A TITOE (Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete) és lapja, a Magyar Tanítóképző azonban a nemzeti jelleg mellett érvelt. Ezt támogatta 1893. december 3-i igazgatótanácsi megbeszélésen az MTOB, illetve a Magyar Paedagogiai Társaság december 16-i vitaülése is, amelynek során Nagy László indítványával szemben kisebbségben maradt *Kemény Ferenc* egri reáliskolai igazgató véleménye a tanácskozás nemzetközi kiterjesztéséről.

1894 januárjában megalakult a kiállítási országos bizottság közoktatási csoportja, amely – mintegy kormány-állásfoglalásképpen –, a nemzeti jelleg mellett tette le voksát. A meddőnek tűnő vitákat lezáró hivatalos állásfoglalás felgyorsította az eseményeket, a kezdeményezés a konkrét előkészítő és szervezőmunka fázisába lépett.

NAGY LÁSZLÓ, AZ ELŐKÉSZÍTŐ ÉS SZERVEZŐ

Nagy László kongresszusi felhívása, amelynek elkészítésére az MTOB 1893. augusztusi nagygyűlése adott felhatalmazást, 1894. március 2-án jelent meg. A felhívás „*kívánatosnak*” mondja, hogy „*akkor, amikor hazánkban a társadalom minden rétege s csoportja megmozdul és mindent elkövet az ezredévi ünnepeken való méltó megjelenésük érdekében, Magyarország tanítói és tanári testületei és egyesületei se maradjanak el, hanem országos gyűlések tartása mellett emeljék az ünnepek sikerét, s tegyenek bizonyoságot a maguk érzelmeiről és nemzeti törekvéseiről.*” (Napló, 7.o.)

Az „*egyetemes tanítói és tanári közgyűlés... eredménye lehetne közoktatási társadalmi viszonyaink javulása..., közoktatási szervezetünk egységesebb és ésszerűbb felépítése, az iskolák egymáshoz való viszonyának megállapítása, a különböző iskolákban való átmenet megkönnyítése, oktatási rendszerünk általános hibáinak megjelölése és javítása, a tanító- és tanárképzés reformja, az iskolák államosítási ügye, s ezzel kapcsolatban a tanítók és tanárok közös ér-*

dekei...” (*Napló*, 7-8.o.). A nagy ívű programot felvázoló proklamáció, amelynek szövegében fellelhetők Nagy László későbbi közoktatási reformtervének csírái, 1894. május 14-re, pünkösd vasárnapjára hirdette meg – az MTOB nevében – az egyetemes gyűlés előkészítő értekezletét.

A budapesti városháza tanácstermében megtartott értekezleten 21 egyesület – köztük az MPT, az MTOB, a TITOE és más szervezetek – képviselőiben és civil érdeklődők köréből mintegy 60 fő vett részt. A *Heinrich Gusztáv* MPT-elnök és OKT-alelnök irányításával zajló tanácskozás egyetértően és támogatóan fogadta Nagy László szóbeli indítványát, és a tovább teendő meg határozás és összehangolása, valamint a szervezkedő nagygyűlés érdekében egy viszonylag népes „előkészítő bizottság” és egy szűkebb, 17 tagú operatív elnökség felállítását határozta el. A testület elnökévé Heinrich Gusztávot, titkárává Nagy Lászlót választották; tagjai között találjuk – mások mellett – Böngérfy János polgári iskolai tanárt, Lakits Vendelt, Beke Manó egyetemi tanárt, Léderer Ábrahám tanítót, az izraelita tanítóegyesület elnökét, azaz a kongresszus majdani vezérkarát.

Az *Előkészítő Bizottság* Nagy László aktív titkári tevékenységére támaszkodva – fél év alatt – négy ülésén tekintette át a feladatokat. Az első megbeszélésen (1894. szeptember 22.) egy háromtagú operatív bizottságot alakítottak (Nagy László, Böngérfy János, Beke Manó), fontos elvi döntést hoztak a kongresszus nyilvánosságáról, az érdeklődő testületek és egyének szabad részvételéről, és felkérték Nagy Lászlót, a „Magyarország összes tanítói és tanári egyesületeihez és testületeihez” címzett felhívás megfogalmazására. (*Napló*, 15-16.o.) A következő ülésen (1894. október 27.) elfogadott felhívás 1895 tavaszára „országos szervezőgyűlést” hirdetett meg. Az ezzel kapcsolatos válaszokat december végéig Nagy László Ferenc körüti lakáscímére kérték, várták a szervezők. Az ülésen „*egyeztető vegyes bizottságot*” alakítottak a közreműködő szervezetek közötti kényes – anyagi természetű és presztízsjellegű – kérdések tisztázására, az esetleges konfliktusok kezelésére. Ilyen volt például a kezdeményező MTOB helye és szerepe, vagy az V. Egyetemes Tanítógyűlés és a kongresszus viszonyának elvi rendezése, hogy ti. az előbbi a kongresszus „szakosztályaként” határozza meg magát. Ezekben a közvetítésekben – olykor kettős szerepben – különösen kényes és fontos feladat hárult Nagy Lászlóra, aki rendkívüli diplomáciai képességekről tett tanúbizonyságot. Az 1895. február 27-i ülés a kongresszus előkészítésének szervezési és technikai kérdéseiről tárgyalt (kongresszusi értesítő iroda kialakítása, a felmerülő költségek és azok fedezete, kongresszusi „naptár”), és öttagú bizottságot hozott létre a kongresszus szervezeti szabályzatának kidolgozására, amelyben – természetesen – Nagy László is helyet kapott. Az utolsó előkészítő bizottsági ülés (1895. március 8.) elfogadta az említett szabályzatot; a VKM megjelent képviselőit, köztük *Klamarik János* középiskolai ügyosztályvezetőt köszöntve, örömmel nyugtázta *Wlassics Gyula* miniszter legitimációt jelentő gesztusát, illetve a további előkészületekhez nyújtott 600 forintos támogatását és elfogadta Nagy László jelentését az októberi felhívás eredményéről, miszerint 157 egyesület, illetve testü-

let jelezte részvételi szándékát – összesen 175 fővel – a meghirdetett „országos szervező gyűlésen”. Döntöttek továbbá a „tagtoborzás” megindításáról, illetve a személyenkénti 2 Ft-os részvételi díjról is.

Időközben – a Magyar Paedagogiai Társaság 1895 februárjában tartott ülésén – hangzott el Péterfy Sándor előadása az 1848-as, első egyetemes és országos tanítógyűlésről. Ő javasolta azt, hogy a tervezett nagygyűlés – a folytonosság jegyében –, legyen II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus.

Az *Országos Szervező Gyűlésre* 1895. április 11-én – nagycsütörtökön – került sor a budapesti városháza közgyűlési termében. A részvétel minden előzetes várakozást felülmúlt: a tanácskozáson a fentebb említett 157 egyesület, testület képviselőjében mintegy 400-an vettek részt. Heinrich Gusztáv elnök örömmel nyugtázta a megnövekedett érdeklődést, valamint a VKM erkölcsi és anyagi támogatását. A gyűlés elfogadta Nagy László titkári beszámolóját az előkészítő bizottság tevékenységéről, továbbá a kongresszus szervezetére és a lebonyolítás rendjére vonatkozó javaslatát is. Az ülésen elhangzott kiegészítő javaslatot, hogy ti. a tervezett osztályok mellett alakuljon külön nemzetiségi oktatási osztály is, viszont elutasították, ami előre vetítette a kérdésben rejlő súlyos feszültségeket, illetve a nemzetiségi pedagógusok majdani tüntető távolmaradását. Az „összes ülések tárgyaitól” Beke Manó számolt be. A Szervező Gyűlés végül elfogadta a hivatalosan is II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszussá nyilvánított rendezvény mintegy 300 főnyi *Rendező Bizottságának*, az elnökségnek (elnök: Heinrich Gusztáv; alelnökök: *Hofer Károly, Lakits Vendel, Névy László*; főtítkárs: Nagy László; titkárok: Beke Manó és *Kovács János*, továbbá jegyzők, szerkesztők, pénztárosok és ellenőrök), valamint a szakosztályi elnökök és alelnökök népes listáját.

Az Országos Szervező Gyűlés látványos és sikeres megszervezése és lebonyolítása vezette be a kongresszusi előkészületek utolsó szakaszát.

NAGY LÁSZLÓ, A RENDEZŐ BIZOTTSÁG FŐTITKÁRA

A Rendező Bizottság szűkebb elnöki bizottsága, azaz a szakosztályi elnökökkel kibővített elnökség – Nagy László főtítkárs intenzív közreműködésével – rendszeresen ülésezett (1895. május 28., szeptember 24., október 9., 1896. január 16.); folyamatosan tárgyalt a kongresszus tartalmi, szervezési és operatív-technikai kérdéseiről. A szeptemberi ülésen jelölték ki azt a nyolctagú bizottságot – köztük Nagy Lászlót is –, amelynek feladata a plenáris ülések kijelölt előadóinak a felkérése volt. Októberben ismételt felhívással fordultak a szakmai közvéleményhez, miközben élénkülő érdeklődést regisztráltak a rendezvény iránt. Januárban négyes bizottságot alakítottak a kongresszus ügyrendjének véglegesítésére, amelynek előadója Nagy László lett.

A Rendező Bizottság 1896. május 16-án tartott teljes ülésén ugyancsak Nagy László adott jelentést előkészítő a szakosztályban folyó munkálatokról (a szakosztályok tisztikaráról, az elfogadott és vitára tűzött, összesen 144 tételről és azok 169

előadójáról). Előterjesztése alapján véglegesítették – a szakosztályi programokkal egyetemben – a kongresszus ügyrendjét és tematikáját, a tanácskozás szabályait, a rendezvény helyszíneit (kiállítási nagycsarnok, Műegyetem), a tájékoztatással és a sajtóval összefüggő teendőket, valamint a részvétel módosított feltételeit és a lehetséges kedvezményeket.

A főtitkár nevében és címén futott össze a kongresszusi adminisztráció, a kongresszus tartalmi, szervezési és technikai jellegű ügyeivel kapcsolatos levelezés. A pénzügyek nyilvántartása, kezelése nem tartozott hozzá, ennek külön megbízott felelőse – „pénztárnoka” – volt *Mauritz Rezső* budapesti főreáliskolai igazgató személyében. Ám Nagy László feladata volt például az egyeztetés a *Magyar Tanítók Kaszinója* mint „Vendéglátó Bizottság” igazgatójával és tagjaival a kongresszus résztvevőinek ellátásáról.

A kongresszus Előkészítő és Rendező Bizottságában ellátott szerteágazó feladatai és főtitkári funkciójából adódó meghatározó szerepe mellett meg kell említenünk továbbá azokat a párhuzamos tevékenységeket is, amelyeket a kongresszus különböző szakosztályaiban folytatott. Az MTOB igazgatótanácsának tagjaként kezdettől fogva szerepet vállalt az V. Egyetemes Tanítógyűlés szervezeti és tartalmi előkészítésében, amely végül is bonyolult egyeztetések és diplomáciai manőverek eredményeképpen a kongresszus – legnépesebb – Népiskolai osztályaként került lebonyolításra. A TITOE választmányának képviselőjeként részt vett a *Tanítóképzési osztály* programjának előkészítésében, valamint közreműködött a *Társadalmi nevelési osztály* „tétéleinek” a kidolgozásában is.

* * *

Végül a kongresszus 1896. július 2-án mintegy 2000 fő részvételével megtartott előértekezleten a Rendező Bizottság főtitkáráként ismertette az előértekezlet feladatait és megtette javaslatát a tanácskozás tartalmi programjára, napirendjére és szabályaira, a kongresszus tisztikarára – benne saját főtitkári funkciójára –, valamint a kongresszusi határozatok végrehajtására kijelölt bizottság összetételére, amelynek ugyancsak tagjává választották. Előterjesztését az értekezlet „egyhangú lelkesedéssel” fogadta el.

Maga a kongresszus, amely tíz napon át, 1896. július 2-től július 11-ig tartott, folyamatos és éber jelenlétet követelt tőle. Nagy László, aki szinte mindenért felelős főtitkárként kísérte figyelemmel a rendezvény lebonyolítását, mindemellett aktív, vitázó résztvevője volt a Tanítóképzési szakosztálynak, ahol is elutasító álláspontot képviselt az erőszakos magyarosítást követelő iskolaállamosítási törekvésekkel szemben. De szellemisége, reformgondolkodása jelen volt a Népiskolai és a Társadalmi nevelési szakosztály általa is előkészített tétéleiben, programjában. Ugyancsak kezdeményező, előszító, mi több, jegyzői szerepe volt abban – a kongresszus, illetve a tanítógyűlés keretei közé illeszkedő – ünnepségben, amelyen – 1896. július 5-én –

a magyar tanítóság doyenjét, a nyugalomban vonuló Péterfy Sándort köszöntötték kartársai.

Kongresszusi szerepvállalásairól szólva végül meg kell említenünk azt is, hogy – harmadmagával – ő szerkesztette a kongresszus három vaskos kötetre rúgó, 1562 oldalnyi terjedelmű, részletes tartalomjegyzékkel kiegészített naplóját, amely hiteles forrása e jelentős neveléstörténeti eseménynek „az eszme megpendítéséről” a rendezvény befejezéséig.

Csak csodálattal és elismeréssel hajthatunk fejet e fantasztikus, emberfeletti teljesítmény, szervező-, munka- és teherbíró-képesség láttán. Ez is Nagy László: A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus szürke eminenciása, kifogyhatatlan energiájú, fáradhatatlan robotosa, a magyar köznevelés alázatos szolgája.

EPILÓGUS

A III. Országos és Egyetemes Tanítógyűlés (1928.) szervezői – az előkészítő bizottsági ülésen *Kornis Gyulával* folytatott elvi vitáját követően – nem tartottak igényt személyes közreműködésére, illetve Nagy László a kongresszus időszerűtlenségét, az időpont alkalmatlan voltát hangsúlyozva elzárkózott az előkészítésben való közreműködéstől és külföldi gyógykezelésére hivatkozva távol maradt a rendezvénytől. A Gyermektanulmányi szakosztály általa kidolgozott tételei, *Domonkos Lászlóné* és mások kongresszusi megnyilvánulásai azonban közvetítették gondolatait, szellemiségét.

IRODALOM

- Ballér Endre (1970): *Elmélet és gyakorlat egysége Nagy László munkásságában*. Budapest.
- Felkai László (1971): A Második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In: Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848-1948*. I-II. Budapest. I. köt. 101-164., 165-243.
- Kelemen Elemér (2007): *A nevelésügyi kongresszusok története*. In: *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből*. Pécs. (Iskolakultúra könyvek 32.)
- Kemény Gábor (1943): *Egy magyar kultúrpedagógus. Nagy László életműve*. Budapest.
- Köte Sándor (1983): *Egy útmutató pedagógus. Nagy László élete és munkássága*. Budapest.
- Mérei Ferenc (1967): Nagy László élete és munkássága. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1966*. Budapest, 373-421.
- Nógrády László (szerk., 1913): *Nagy László emlékkönyv*. Budapest.
- Ballai Károly, Nógrády László (szerk., 1932): *Nagy László emlékére*. Budapest.
- Simon Gyula (1971): A Harmadik Magyar Egyetemes Tanügyi Kongresszus. In: Felkai László (szerk.): *Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon. 1848-1948*. I-II. Budapest. 2. köt. 9-83., 85-162.

FORRÁS

- 1 A Nagy László és kora című jubileumi konferencián 2007. június 22-én elhangzott megnyitó előadás szerkesztett változata. A tanulmány egyben tisztelgés Ballér Endre emléke előtt.
Nagy László, Beke Manó, Kovács János (szerk., 1898): *A [második] II. Országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója* [=Napló]. I/1-2. – II. Budapest.

A KŐSZEGI KATOLIKUS TANÍTÓNŐKÉPZŐ MEGALAPÍTÁSA (1874)

MOLNÁR BÉLA

A PROBLÉMA BEMUTATÁSA ÉS A KUTATÁS INDOKLÁSA

A tanulmány 19. században alakult szerzetesközösségnek, a Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációja történetének azt a korszakát mutatja be, amely alatt megszervezték a közösséget, s a rend megalapította iskoláit. A szerző először a domonkos rendi apácák kőszegi betelepülésének körülményeire tér ki, majd egy meglehetősen sajátos, különleges női szerzetesrend tevékenységét mutatja be. Különleges egyrészt azért, mert a közösséget olasz és osztrák szerzetesek hozták létre, másrészt azért, mert az apácák olyan történelmi időszakban kezdtek meg működésüket, amikor a modernizálódó, polgárosuló Magyarországon az állam fokozott beleszólást igényelt az oktatásba és a felekezeti ügyekbe.

A kőszegi apácáknak nehézséget okozott, hogy idegenként, kezdetben a magyar nyelv kellő ismerete hiányában kellett boldogulniuk egy olyan országban, amelyet egyre inkább áthatott a nemzeti szellem, ahol az állam fokozottan jelen kívánt lenni a felekezeti oktatásban is. A közösség sajátos módon tekinthető magyar alapításúnak, mert azt olasz és osztrák szerzetesek hozták létre, s majdnem negyven év alatt teljesen elagyarosodott. A rend a kezdetektől szerves része lett a kor magyar egyháznak és társadalmának.

A közösség és a Kongregáció történetének megírására napjainkig csak kevesen vállalkoztak. A szakirodalom csupán néhány, az I. világháború körüli időszakból megjelent összefoglaló munkából áll. Horváth Sándor 1916-ban a domonkos rend 700 éves jubileumára készült könyvében (*Horváth*, 1916) röviden ismerteti a magyarországi nővérek kolostorait és lakói számát, majd Vörös László (*Vörös*, 1921) írt hasonló témában.

1924-ben Németh Imre a kőszegi tanítónőképző intézet igazgatója, paptanár írta meg a képző történetét (*Németh*, 1924), amelyhez levéltári adatokat is használt, hiszen az iskola irattárában az anyagok még a rendelkezésére álltak. Munkájában a Kongregáció történetével vázlatosan foglalkozik. Sajnos, hivatkozásokat nem használt, utólagosan azonban azt mondhatjuk, hogy forrásokra hagyatkozva készítette el munkáját. Saját kutatásunk során a most fellelhető iratok mindenben alátámasztják Németh Imre adatait, információit.

A másodlagos forrásokban a rend egyik tagjának a munkája segítette, hogy a Kongregáció történetét megismerhessük, a tanítóképző alapításának, működteté-

sének, vagyis a létesítési, fenntartói háttérét bemutathassuk. Magyar Marietta *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között* című kiváló dolgozatában elsősorban a rend, a Kongregáció történetének ötven évét tárta fel, de a közösség iskoláinak megalapítását, ezek történetét csak részben dolgozta fel. (Magyar, 2001)

A kutatáshoz elsősorban az analitikus jellegű kutatási stratégia alkalmazása látszott célszerűnek, amely során források, dokumentumok elemzésére került sor. A közösség, s az iskolák történetének feldolgozása a rendelkezésünkre álló, viszonylag bőséges forrásanyag ellenére sem könnyű. A dokumentumok nagy részét a Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fióklevéltár irattárának gyűjteménye képezi. Az első nehézséget ezzel együtt mégis a források feltárása jelentette. A Kongregáció saját irattárának egy része ugyanis a II. világháború ideje alatt, vagy 1950-ben, a szerzetesrendek feloszlásának idején megsemmisült, más része az egyes levéltárak saját anyagába került át. A kőszegi ház és tanítóképző iratainak jelentős hányada a II. világháború idején bombatalálat miatt pusztult el. A levéltárak, különösen a Szombathelyi Püspöki Levéltár anyaga pontos és részletes, de a nyelvi akadályok miatt az első húsz év püspöki iratai, főként az osztrák-magyar rendtartomány tartományfőnökeinek kérvényei, leiratai, levelei, valamint a Kongregáció krónikái, a Rendi Tanács megbeszélésének jegyzőkönyvei, az előljárók levelezései pedig 1914-ig, vagy 1918-ig németül, gót betűkkel írva készültek – azok megismerésére, dolgozatbeli felhasználásukra nem kerülhetett sor. (Magyar, 2001. 3-4.o.)

A DOMONKOS NŐI SZERZETESKÖZÖSSÉGEK ÚJJÁSZERVEZÉSE

A tényleges megalakulás előtt, az 1860-as évek közepén történt, hogy először került fel egy új domonkos női szerzetesközösség megalapításának a gondolata néhány bécsi világi harmadrendi nő körében. Akkoriban Albert Trapp¹ volt a helyi világi harmadrend lelki vezetője, s hozzá, a domonkos konvent egyik tagjához fordultak a harmadrendiek, hogy segítséget kérjenek a közösség megszervezéséhez. A Kongregáció Krónikája két harmadrendi nőt említ meg név szerint: Barbara Demelt, és egy özvegyasszonyt, Maria Neumannt, akik készek voltak az alapítást belépésükkel és vagyonukkal is támogatni. Maria Neumann 20 000 forintot ajánlott fel, hogy Bécsben a kolostor céljaira házat vásárolhassanak.²

1866-ban Albert Trapp javasolta egy új szerzetesközösség megalapítását a soproni magyar domonkosoknak és a soproni ház priorjának, Thir Antalnak. Később a szombathelyi prior, Albert Edl³ pátfogásába vette az elgondolást. A kezdeményezést az atyák, a magyar rendtartomány tagjai vették a kezükbe, gyámkodtak az ügy fölött egészen a tényleges megalapításig. A terven többször is változtattak. Azt szeretnék volna, hogy az alapítás ne Bécsben, hanem Magyarországon történjen, és erről a fent említett harmadrendieket is sikeresen meggyőzték. Az alapítás helyéül végül

Szombathelyt jelölték meg, és abban a tervben is megállapodtak, hogy az alapítandó közösség nővérei „*átveszik a város leányiskoláit, melyben a szegényebbeket ingyen, a módosabbakat mérsékelt díjért tanítanak*”. A letelepedésért és az oktatásért a várostól vizonzásul azt kérték, hogy lássa el a nővéreket évi 1000 forint járadékkal és 24 öl tüzelőfával. (Németh, 1924. 7.o.) Ez a szándék azért is érdekes, mert egyszerre kívánta a magyar női domonkos ág feltámasztását, és egy helyi igényt realizálni: a szombathelyi iskolákban történő leányoktatást megalapozni. A szombathelyi városi tanács azonban elutasította a folyamodványt, amit 1867 augusztusának elején nyújtottak be az atyák. A kérés elutasítását azzal az indokkal magyarázták, hogy a leánynevelő intézmény létrehozását pártolják, de a hatalmas költséggel felállított városi elemi iskola leányosztályait nem szüntethetik meg, annak költségeit továbbra is viselniük kell.⁴ Edl Albert a sikertelen szombathelyi megletelepedési kísérletet követően a Rend megbízásából új helyszín felkutatására tett kísérletet. Ekkor merült fel az alapítás lehetséges helyeként Kőszeg. Edl a rosszul végződött szombathelyi kísérletből sokat tanult, ezért már úgy keresett eladó ingatlant, hogy arról a város magisztrátusa ne tudjon. Tartott attól, hogy a kolostoralapítást már az első lépésben meghíúsítanák a hivatalos eljárás során. A napjainkban Várkör 32. sz. alatt 1867-ben egy egyemeletes ház állt háromholdnyi kerttel, ami „zalabéri Horváth János cs. kir. kamarás” tulajdonában volt (régiben Svetits-féle ház). A házat 11 000 forintért és 50 darab aranyért kínálták fel a vevőknek. A kert szépen kiképzett angolpark jellege miatt Kőszeg kedvelt sétahelye volt, egyben a legrégebb és legrendezettebb része is a városnak. Az eladó ingatlanra a kőszegi evangélikus egyházközség tartott igényt, mert itt szerette volna felépíteni templomát. Ezt a házat és kertet vette meg Edl a szombathelyi domonkosok nevében. Az adásvételi szerződést 1867. november 26-án írták alá, Edl pedig lefizette a 600 forint előleget. A házvétel valódi célját az eladón kívül senki sem tudta, ő azonban szívesen vette az ötletet, hogy a házban kolostort szeretnének alapítani a domonkosok. (Németh, 1924. 7.o.) A házvétellel megtörtént az első fontos lépés a tényleges alapítás felé. Edl óvatosságát, titkolózódását a későbbi fejlemények (pereskedés) igazolták.

Időközben nem várt események történtek: a bécsi harmadrendiek meggondolták magukat, visszavonták személyi és anyagi ajánlatukat. Elsősorban Maria Neumann lépett vissza, majd vele mindenki, aki időközben belépésre jelentkezett. A domonkosok kellemetlen helyzetbe kerültek. Az előleg lefizetésével már megvettek egy épületet, amelyet még kifizetni sem tudtak, mert özv. Neumanné kilépésével természetesen az általa felajánlott 20 000 forint is elveszett az alapítás számára. További nehézséget eredményezett az is, hogy jelentkezők sem voltak, akik beléptek volna a tervezett közösségbe. A megoldhatatlannak látszó helyzetben 1867 decemberében Albert Trapp, a soproni, valamint a szombathelyi atyák a grazi priorhoz, provinciálshelyetteshez, Tommaso Anselmihez⁵ (a tartomány vicariususa volt ekkor) fordultak segítségért. Anselmi közeli ismerősi körébe tartozott egy grazi szegényebb család is, amelynek vallásos gyermekei világi harmadrendiek, ill. már domonkos

szerzetesek voltak. Az édesapa Graz város egyik ismert tisztségviselője, nyugalmazott főszámvevője, Johann D' Azula⁶ olasz származású volt. A D'Azula nővérek: Anna, Johanna és Rosalie Anselmi meghívására beleegyezésüket adták, hogy beköltöznek a kőszegi házba. A három D' Azula lányhoz először Antonie Lichtenegger jelentkezett. Sopronból Peter Bremeren keresztül csatlakozott az új alapításhoz Marie Fink. Sopronból hamarosan még egy fiatal nő kérte a felvételét, ő Anna Schwarz⁷ volt, vele a megalakuló közösség végre soraiban tudhatott egy tanítónői diplomával rendelkező tagot. A formálódó kis csoporthoz további négy grazi nő érkezett: Louise Schrank, Anna Ballin, Amalie Schönherr és Olga Steinbock. Anna Ballin olasz, a D' Azula nővérek olasz-német, a többiek pedig német származásúak (anyanyelvűek) voltak. (Németh, 1924. 9-10.o.)

Anselmi 1868. február 22-én levélben közölte az alapítás tervét a szombathelyi püspökkel, Szenczy Ferencsel, Kőszeg ugyanis, mint a szombathelyi egyházmegye része, az ő joghatósága alá tartozott.⁸ Ebben felhatalmazást kér az egyházmegyei jogú közösség megalapítására, amelyet Árpád-házi Boldog Margitról szeretne elnevezni. A közösség munkaköre a leányifjúság nevelése és tanítása lenne. A munkakört illetően itt történik először tényleges hivatkozás Margitra, mint a magyar leányifjúság védőszentjére. Hangsúlyozza, hogy a nővérek sem az államnak, sem Kőszeg városának nem lesznek a terhére, megélhetésüket saját hozományuk és munkájuk fogja biztosítani. Anselmi egyben felhatalmazást is kért Szenczy Ferencstől, hogy a megalapítandó közösség jogi és fegyelmi tekintetben a Domonkos Rend joghatósága alatt maradjon. Ennek érdekében a püspök átruházza a püspöki biztos (commissarius) jogait a Rend mindenkorai provinciálisára, aki vagy maga, vagy egy általa kinevezett (subdelegatus) domonkos atyán keresztül gyakorolja azt. A püspöki biztos jogkörét elsőként Anselmi kapta meg, akinek levelére Szenczy március 1-jén válaszolt.⁹ A püspök engedélyére Anselmi március 13-án reagált egy köszönőlevelében.¹⁰ (Magyar, 2001. 37.o.) Az alapítás jogi értelemben végre megvalósult, ezért az atyák bejelentették azt Kőszeg városának. A város hivatalos szervei még nem sejtették, hogy a szombathelyi domonkosok által vásárolt lakóházban hamarosan egy női szerzetesközösség telepedik meg. A városi magisztrátus az 1868. augusztus 21-én tartott közgyűlésen az ún. holtkézi jogra¹¹ tekintettel megtámadta az adásvételi szerződést: „*a sz. Domonkos Rendnek Kőszeg város területén tett birtokszerzés megsemmisítése tárgyában a Megye Közösségéhez egy folyamodvány nyújtatott be*”, kérve azt is, hogy „*a sz. Domonkosokat a vásárolt birtokon netalán szándékolt berubázásokról eltiltani sziveskedjék*”.¹² A perről, az építkezések leállításáról a megyének más volt a véleménye: „*a Közgyűlés ha bár a megkereső hatóság nézetét mint véleményt tiszteli is, azt azonban jelen esetben zsinórmértékül annál kevésbé el nem fogadhatja [...] a berubázások és építkezések érdeméből eltiltás iránti megkeresésnek ez uton helytadni nem lehet*”.¹³

Nem sokkal később, szeptember 8-án a domonkosok a Svetits-féle ház mellett álló ún. Blazitschek-féle házat és kertet is megvették, hogy ott a nővérek majd a felál-

lítandó iskola internátusát működtessék, Edl pedig beterjesztette az adásvételi szerződést a városi törvényszék és a telekkönyvi hatóság elé.¹⁴ Az első vásárlással, majd ezzel a második telekvétellel hosszú ideig (több mint egy évig) tartó, az Igazságügy-minisztériumig elvitt huzavona kezdődött a város és a rend között a tulajdonlás jogosságát vagy jogtalanságát illetően. A város a birtokba adásról a következő határozatot hozta: a Domonkos Rend tulajdonszerzései „*törvényes és jogérvényesnek nem tekinthetőek – folyamodó ez ingatlanok éránti tulajdonjognak a Sz. Domonkos rend javára teendő telekkönyvi bekebelezetési kérelmét illetőleg elutasítatik*”.¹⁵ Kőszeg város az eljárás során arra hivatkozott, hogy „*az 1498-ik évi 55. és 65. törvénycikkek eltiltják az egyház férfitulajdonosoktól*”.¹⁶ A rend és a megbízott ügyvéd „*felfolyamodása, és semmiségi panaszja a Szt. Domonkos rendnek ezen törvényszéknek f. évi 1161. sz. végzése ellen*” fellebbezett.¹⁷ A hosszú pereskedést végül a domonkosok nyerték meg, hiszen nem magánszemélyként történt az ingatlanok megvásárolása, hanem a rend képviselőjénél.¹⁸

Egyik jegyzőkönyvben sem találtunk megjegyzést arra, hogy mi volt a tényleges oka a heves ellenkezésnek a birtokvásárlással szemben. Vélhetően a protestáns többségű magisztrátus személyes és/vagy vallási meggyőződésből nem tartotta elfogadhatónak, jogszerűnek a kolostoralapítást. Ez az elgondolás később igazolódni látszott azokban az esetekben, amikor a város a domonkosok intézményeit csak csekély mértékben vagy alig támogatta. Az ellenkezésről alkotott elmélet azonban nem állja meg a helyét, ha figyelembe vesszük azt, hogy a leánynevelő intézet felállítását szívesen fogadták. A domonkosok szeptember elején jelentették be a város magisztrátusának, hogy felsőbb leánynevelő intézetet szeretnének felállítani a két megvásárolt telken, amelyet egy újonnan alapítandó női domonkos közösség látna el. A közgyűlés a szeptember 17-én tartott ülésen foglalkozott az előterjesztéssel. A végzés szerint „*a felsőbb leány nevelő intézet vezetését a Dominikanus apácákra bízta, és ezen october 1-én helyben megnyitandó intézetet a batóság pártfogásába ajánlja [...] a folyamodásban érintett Sz. Domonkos rendű leány nevelő intézetnek helybeni felállítása általános többséggel öröndetes tudomásul vétetik*”, a birtoklást illetően azonban újra a törvényszékhez utalja az ügyet.¹⁹ Az idézett forrásban szereplő terv szerint még október 1-jén indították volna el a nővérek az iskolában a tanítást. Menet közben azonban mind a letelepedés, mind az oktatási intézet megnyitásának idejét módosították.

AZ ÁRPÁD-HÁZI SZENT MARGITRÓL NEVEZETT SZENT DOMONKOS RENDI NŐVÉREK KŐSZEGI LETELEPEDÉSE, BEKÖLTÖZÉSE

A jelentkezők beöltözésére 1868. október 15-én kerítették sort. A jelöltek megkapták a Domonkos Rend habitusát, új (szerzetesi) nevet is kaptak: *Anna Azula M. Agnes, Johanna Azula M. Margaretha, Rosalie Azula M. Rosa, Marie Fink M. Dominika, Antonie Lichtenegger M. Katarina, Olga Steinbock M. Aquinata,*

*Anna Ballin M. Imelda, Anna Schwarz M. Kolumba, Louise Schrank M. Emilia, Amalie Schönherr M. Magdalena.*²⁰ Az új nővérek közül heten karnővérek voltak, hárman pedig laika-, azaz segédnővérek. A beöltözés szertartása után Anselmi, mint püspöki biztos, az általa adott Konstitúciónak megfelelően kinevezte az új közösség elöljáróit: a priorissa (perjelnő) *Azula M. Margit*²¹ lett, a subpriorissa (alperjelnő) pedig *Fink M. Dominika*. (*Németh, 1924. 10.o.*)

A beöltözést követő időszakban a kolostor termeinek a berendezése töltötte ki a nővérek napjait. Közben elkezdődött a mindennapi kolostori élet is, amelyhez a közösen végzett latin zsolozsma adta az alapot. A szabályokat betartva viszonylag sok egyéni imát és elmélkedést is végeztek. A berendezkedéssel foglalatосkodó hölgyeknek először is a magyar nyelvet kellett megtanulniuk, mivel egy hónappal az alapítás után már megnyitották iskolájukat, amelynek oktatási nyelve a magyar volt. Kezdetben csak a két soproni nővér beszélt némileg magyarul, nekik tökéletesíteni kellett nyelvtudásukat, míg a többieknek a magyar nyelv elsajátítása volt a legfontosabb feladat. (*Németh, 1924. 36.o.*)

Az elsőként megtartott tanácsülésen a nővérek arról határoztak, hogy az enzi monostorból három apácát kérnek a kőszegi kolostoruk számára: M. Cassiana Höllensteinert, M. Thomasia Pohlt és M. Hyacintha Azulát, aki később az újoncok mesternője lett. A rendi képzést Anselmi és *Azula M. Jácinta*²² nővér látták el. Jácinta nővér volt a nővérek lelki vezetője, ő végezte a lelkigyakorlatokat, beöltözéseket és fogadalomtételeket. Azula M. Jácinta intézte a nővérek anyagi ügyeit, és kezdetben a Rendi Tanács ülésein is gyakran megjelent. (*Németh, 1924. 12.o.*)

Az első évek napjai nyomasztó szegénységben teltek, miközben folyt még a per. A kolostor berendezése nagyon hiányos volt, kezdetben csak néhány helyiséget használtak. Alapvető felszerelési tárgyakkal a kőszegi bencések látták el az apácákat új otthonukban, hogy legalább misézni lehessen a kolostorban. (*Németh, 1924. 10.o.*) Gyakran az is megtörtént, hogy a szó valóságos értelmében éheztek a nővérek. Az első évben, mikor iskolájuk magániskolaként működhetett, alig volt jelentkezőjük, a kőszegiek sokáig idegenkedtek tőlük. Az internátusban 1869-ben csupán egyetlen növendék élt. A költségvetés bevételi oldala tehát majdnem üres volt, nem rendelkeztek semmiféle biztos jövedelemmel. Kézimunka-megrendelésekből próbálták eltartani magukat, nem sok eredménnyel. Adományokat a városiaktól nem kaptak. Időnként a plébános, Major János segítette őket. Az Azula lányok édesapja küldött havonta 50 forint ajándékot a közösségnek, ez volt az egyetlen biztos bevételük, nagyobb ünnepekre tőle kaptak néha süteményt vagy déligyümölcsöt, ami némi iróniával még humorosnak is tekinthető olyan körülmények között, amikor időnként kenyeret sem tudtak venni. (*Németh, 1924. 11.o.*)

1869-ben újabb csapás érte a rendet: az első perjelnő, az akkor 23 éves Azula M. Margit elhunyt. 1868. november 15-én megkezdődött a tanítás az elemi iskolában, és a gyerekektől szinte azonnal bárányhimlőt kaptak a nővérek, köztük a perjelnő is. Már 1867-ben is sokat betegeskedett, de a himlő után rövid időn belül tüdőbajt

kapott és többé nem épült fel. Helyette hűgát, *Azula M. Rózát*²³ választották perjelnévé. A közösség azonban az említett nehézségek ellenére is meglepően gyorsan kezdett megszilárdulni. 1869 októberében öt nővér tett fogadalmat az első tíz beöltöző közül, valamint a három átlépett másodrendi apáca, és még abban az évben hat új jelentkezőt is felvettek. 1870-ben öt jelentkezőjük volt, és a következő években is körülbelül mindig ennyi jelölt volt a közösségben. Fokozatosan egyre több magyarul tudó, vagy magyar anyanyelvű nővér kérte a felvételét, ami az iskolák működtetése szempontjából létfontosságú volt. (*Németh*, 1924. 12.o.)

A nővérek mindennapi életmódjáról a közösség szabálya nyújtja a legtöbb ismeretet, életüket két tevékenység: az *imádság* és a *tanítás* köré rendezték. Rendelkeztek a közös zsolozsma, a rózsafüzér, az olvasás, az elmélkedő és szemlélődő ima végzéséről, a szentségek felvételéről, a böjtről, a csendről (silentium) és a klauzúra megtartásáról is. Az iskola a nővérek munkájának legfőbb színtere volt, az oktatás-nevelés pedig tevékenységük célja és eszköze. Az iskolai tanítás mellett a nővérek magánoktatással is foglalkoztak, zongora- és kézimunkaórákat tartottak, hogy a saját tanítónői, tanárnői vizsgáik vizsgadíját fedezni tudják. (*Németh*, 1924. 38.o.)

A kőszegi ház perjelnöi 1868 és 1920 között az alábbiak voltak:

1868-1869	Azula M. Margit
1869-1876	Azula M. Róza
1876-1877	Azula M. Jácinta
1877-1909	Azula M. Ágnes ¹⁸
1909-1910	Blaumüller M. Johanna
1910-1916	Kollmann M. Benedikta
1916-1920	Pauthner M. Jácinta

A ház nővéreinek számáról 1916 előtt nem készült átfogó áttekintés. A krónikák ugyan tudósítanak a belépésekről, beöltözésekről, fogadalmakról, áthelyezésekről, de az időközben történt kilépések, halálozások, ill. az időnként hiányos adatok miatt nehéz lenne csak megközelítőleg is pontos statisztikát összeállítani a nővérek létszámáról. Általános tendencia volt, hogy a házakban a laikanővérek száma megegyezett a karnővérekével, vagy meg is haladta azt, mert a kolostor háztartási munkáin kívül ők tartották rendben az iskolát és az internátust is. A háznak 1916-ban 60 lakója volt, 31 karnővér és 29 segédnővér. (*Horváth*, 1916. 220.o.) 1921-re ez a szám 77-re módosul: 35 karnővérral és 42 segédnővérral. (*Vörös*, 1921. 82.o.) Németh Imre 1924-ből 78 nővérről ad tudósítást: 14 fogadalmas karnővér és 7 karnővér-jelölt, valamint 35 fogadalmas segédnővér és 3 segédnővér-jelölt; az újoncok létszáma 19, azt azonban nem tudjuk, hogy ebből mennyi a karnővér- és mennyi a laikanővér-újonc. (*Németh*, 1924. 16.o.) A szerzők mindhárman az éppen aktuális létszámokat közlik, tehát valószínűleg a perjelnö szóbeli közlésére hagyatkoztak. (*Magyar*, 2001. 47-48.o.)

A REND KŐSZEGI ELEMI NÉPISKOLÁJA

A beöltözés időpontjában, 1868. október 15-én, még csak fél év telt el a népiskolai törvény megjelenése óta, amely bevezette az alap fokú iskolakötelezettséget, az oktatási rendszer felügyeletét az állam hatáskörébe utalta át, az egyház befolyását pedig saját felekezeti iskolái és a vallásoktatás területére korlátozta. (Vadász, 1998. 240.o.) A rend és a nővérek ilyen körülmények között szánták rá magukat egy új iskola, és egy tanítással foglalkozó közösség megalapítására.

A nővérek a rend megalapítása után intézményeik fokozatos kiépítésén fáradoztak, minden szintű neveléssel és oktatással foglalkoztak, az óvodától az óvónő- és tanítónőképzésen keresztül a polgári iskolai tanárképzésig bezárólag. Az iskolák között az első a kőszegi elemi iskola volt, amelyhez a domonkosok 1868. szeptember 24-én kértek engedélyt a szombathelyi püspöktől, miután a kőszegi városi tanáccsal sikerült megegyezniük. A püspökség a beadványt továbbküldte a vallás- és közoktatásügyi miniszternek. Az iskolát a nővérek 1868. november 15-én 4 osztállyal indították el. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1870. február 4-i 1818-as számú leirata alapján a nyilvánossági jogot is megkapta az iskola.²⁴

Major János plébános, aki a város katolikus népiskoláinak előjárója is volt, 1871. augusztus 28-án terjesztette a kőszegi közgyűlés elé azt a kérést, hogy a nővérek átvehessék a város ismétlőiskoláját, valamint a katolikus elemi leányiskolát, ami egyben az egyházközség elemi iskolájának megszüntetésével is járna.²⁵ A kérés értelmében a nővérek megkapnák az említett iskolák felszerelését és később a jövedelmét is (évi 121 Ft szállásbér, évi 400 Ft tanpénz és 9 öl tűzifa), tandíjukat viszont az addigi évi 15 forintról a más iskolákban fizetett évi 2 forintra kellene leszállítaniuk. A nővérek évi iskolai jövedelmét később növelték. Ez a javaslat komoly vitához vezetett, az ülésről több képviselő is távozott, végül azonban sikerült olyan kompromisszumra jutni, amely a város minden leányiskoláját a nővérekre bízta azzal a kikötéssel, hogy az 1871/72-es tanévben csupán próbaidőre kapják meg azokat, kölcsönös félévi felmondási határidővel. A nővérek nevében Anselmi írta alá és kötötte meg a szerződést, amelyet a közgyűlésnek 1871. október 25-én mutatott be, és amit a polgármester és három képviselő hitelesített.²¹ A próbaidő jól sikerült, 1872. szeptember 12-én – bár több olyan kérvény is érkezett a közgyűléshez, amely az előző állapot visszaállítását kérte –, meghatározatlan időre meghosszabbították a szerződést, később pedig véglegesítették.²² (Magyar, 2001. 50.o.)

Az elemi iskolában a legnagyobb problémát az első évben a képzett tanítónők és a magyar nyelv ismeretének hiánya okozta. 1869-ben elején lépett be a közösségbe *Jobanna Blaumüller*, aki tanítónő volt, és aki érdemben szinte egyedül tudott intézkedni az elkövetkező években a rendi iskolaügy érdekében. Bár sohasem sikerült teljesen megtanulnia magyarul, sokáig ő látta el az oktatást a négyosztályos elemi iskolában.

AZ APÁCÁK KŐSZEGI TANÍTÓNŐKÉPZŐJE

Az első női pedagógusképző 1856 őszén kezdte meg működését Pesten az angol-kisasszonyok apácarendje által vezetett iskolában (*Mészáros*, 1996. 50.o.), majd ezt még több más követte (állami, szerzetesi vagy egyházközségi alapítású). A kőszegi képző így a sorban a korai alapításúak között található.

A képző megnyitása érdekében a perjelnö 1873. október 7-én terjesztette fel kérélmét a szombathelyi püspökhöz, *Szabó Imréhez*, amelyben a tanítónőképző megnyitását *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatásügyi minisztertől kérte. A Beadványban a képző létesítésének fontosságát azzal indokolta, hogy főleg saját növendékeik (újoncaik) szempontjából lenne fontos az, hogy növendékeik tanulmányaikat iskolaváltoztatás nélkül tudják folytatni. (*Németh*, 1924. 28.o.) A kérést a már működő iskoláik hatékonyságának bemutatásával támasztotta alá. A főnöknő kérvénye megokolásául felhozta, hogy az 1868-ban letelepedett rend 1871-ben átvette a város iskoláit, s hogy a képzővel úgy a hazának, mint a társadalomnak még több erkölcsi hasznot hajtának. A miniszter mielőtt döntött volna, bekérte a létesítendő képző tantervét, valamint a tanításnál követendő módszeres eljárásról kért felvilágosítást. A teljesen tájékozatlan, az oktatásban járatlan apácák azonban a tanterv helyett tévedésből óratervet terjesztettek fel a miniszterhez. A miniszter leiratban válaszolt, s a következőket kérte a rend nővéreitől: óraterv helyett tantervet küldjenek, amelyben legyen feltüntetve melyik tárgyból évenként mennyit végeznek el, milyen módszerrel, kik tanítanak, milyen tankönyveket használnak a tanításhoz. A kérvényt így egy évig tartó ügyintézés, időnként különböző félreértések követték, míg végül a miniszter 1874. szeptember 28-án kelt 22017 sz. alatti leiratával nyilvánossági joggal felruházva engedélyezte a képző megnyitását, azzal a feltétellel, ha az ott tanító nővérek a megfelelő képesítést biztosító állami vizsgát leteszik. (*A kőszegi*, 1899. 5.o.)

A képző létesítésekor a miniszter feltételének háttérében az húzódott meg, hogy a rend az államival egyenlő képzettségű tanerőt állíthasson munkába. A kellő képzettségű tanerők hiánya ezért újabb gondot jelentett, és újabb kötelezettség elé állította az elemi iskolával rendes mederbe jutott „tanítórendet”. A tanítónőknek le kellett tenniük az előírt vizsgát, mivel a képzőben alkalmazandó tanároknál már nem volt elegendő az elemi iskolai tanítói képesítés. A tanítás érdekében a rend készségesen alávetette magát a miniszter rendelkezésének, hiszen az apácák már évek óta készültek a vizsga letételére. A miniszter az engedélyezés évében, október 1-jén értesítette Kádas Rudolf főigazgatót a kőszegi képzőben alkalmazandó tanerők vizsgázási köteletségéről. A rend három tanerőt jelentett be: Azula Jácintát, Franschitz Ludovikát és Fialovszky Margitot. Kádas Rudolf győri királyi főigazgató felszólította a rendet, hogy a felterjesztett három tanerő szaktárgyaiból Sopronban a királyi katolikus tanítóképző igazgatója és a tanáraiból összeállított bizottság előtt a megkívánt képesítő vizsgát szerezzék meg. A vizsgát a három nővér 1874. november 15-én letette. Ennek eredményéről december 25-én főigazgatói leirat értesítette a képző

igazgatóját, Major Jánost, a nővérek bizonyítványával együtt. A tanítónőképzőt a győri tankerülethez osztották be, az iskolát ennek a tankerületnek a királyi főigazgatója, Kádas Rudolf felügyelte. (*Németh*, 1924. 28-29.o.) A győri királyi főigazgatók – akikhez a kőszegi képző is tartozott –, sürgették a törvényszabta képesítést. A kőszegi rend valóban tanító rendnek tekintette magát, és tagjai kiképzetéséért minden felteletet biztosított. A nővérek 1880-tól 1890-ig Sopronban, 1890-től 1898-ig a fővárosban szerezték meg a képesítéseket. Az oklevél megszerzése igen nagy munkába került, hiszen egy apáca egymaga több ember helyett dolgozott: tanított az elemiben vagy még ő maga is tanult; a vizsgadíjat is maguknak kellett megkeresni, zongora- vagy kézimunka-tanítással, mivel a rend szűkös anyagi körülmények között élt, és szerzetesi kötelességeik is voltak. 1887-ben a miniszter kifogásolta, hogy van még néhány tanerő, akiknek nincs meg a törvényszabta képesítésük. Az észrevételt a későbbi évtizedekben is megtehetette volna a tanfelügyelet, hiszen többször is alkalmaztak képesítés nélküli személyeket. Akik munkamesternői, tanítónői oklevéllel, polgári iskolai alapvizsgával rendelkeztek, nem számítottak képesítettnek. A tanítónőképző tanári kara polgári iskolai tanítói végzettséget szerzett. Adatot, forrást nem találtunk arra vonatkozóan, hogy a nővérek tanítóképző intézeti tanári végzettséget szereztek volna, holott a „tanítóképző intézeti tanárképzés tanfolyam keretében szervezeten 1887-ben indult el, és 1906-ban az Apponyi Kollégium megszervezésével valósult meg”. (*Tóth*, 1996. 10.o.)

A tanítás váltakozó évfolyamokon folyt magyar nyelven, így bizonyára a magyarul nem jól beszélő, idegen anyanyelvű olasz-német apácáknak kezdetben ez nagy nehézséget okozhatott. Hosszú gyakorlat által lettek igazi, jó mesterekké, bár ekkor még nemcsak a tanítónők, hanem az első évfolyamok növendékei közül is sokan szívesebben használták anyanyelvüket, a németet.

1868-1881 között a férfi képzőkben a hároméves évfolyam elvégzésével egy-két évi gyakorlat után a jelöltek végbizonyítványt kaptak, a tanítónőképzőkben a képesítőre a 3. év végén került sor. Az 1881-es év a képzők életében fordulatot jelentett, melynek oka az volt, hogy a miniszter elrendelte az állami képzőkben a négyosztályos tanítóképzést. A felekezeti iskolák, képzők részint helyszűke miatt, részint egyéb okból megmaradtak a régi hároméves rendszer mellett. Egy ideig az állam elnézte a felekezeti képzők képzési ciklusában mutatkozó eltéréseket, s azt, hogy nem tudtak minden évben évfolyamokat indítani. A kőszegi képző 1887-ben kapott felhívást Szabó Géza vasvármegyei tanfelügyelőtől, hogy tegyen jelentést arról, van-e négyéves évfolyama, van-e rendes gyakorlóiskolája, ahol a növendékek négy éven át gyakorolhatják a tanítást. A kőszegi képző csak három év múlva tett eleget a minisztérium felhívásának, s ekkor, 1890-ben szervezte meg a négyéves képzőt, helyszűke és a tanerőhiány miatt – még mindig csak – váltakozó évfolyamokkal. Ebből következően képesítőt minden 2. évben tartott. Az intézet 1900-tól kezdte feltölteni mind a négy évfolyamot, s az 1901-1902. tanévben szűnt meg végleg a váltakozó évfolyamos beiskolázás. A gyakorlóiskolát pedig csak 30 év múlva állították fel.

Az egyik évkönyvben közölt tantervrészlet az intézeti képzés célját az alábbiakban foglalta össze: „*A kath. tanítónőképzők feladata keresztény érületű és hivatusukat önfeláldozással szerető ügyes nevelő és tanítónőket képezni. E célból a képezdékben előadandó tantárgyak legjelesebb része, ugyanolyan módon és a növendék-leányok jövő rendeltetéséhez képest kellő terjedelemben közlendő, miképen az a tanítónőképzők részére megállapított tantervben előíratik. Továbbá a női hivatus természetének megfelelőleg egyes tantárgyak vagy azok részletei kibagyandók és mások beveendőik.*” (A kőszegi, 1899. 16.o.)

A tanítónőképző szakmai céljai mellett a képző tanárai erőteljesen hangsúlyozták a leányok nevelésének-oktatásának fontosságát: „*A leánygyermek nevelése nagyjelentőségű és főgondot igényel, nemcsak azért, mert természetszerű rendeltetésöknél fogva ők lesznek hivatta egykoron a kisdedek első nevelését kezelni, de azért is, mert az élet viszonyai között kevesebb időt fordíthatnak, s kevesebb alkalmat találhatnak a tudományok szakszerű megismerésére s azoknak lehető felhasználására. Ezért a lányok tanítására készülő hajadonok legnagyobb gondot igényelnek lehető kiképzetésök és jellemök erkölcsi szilárdságának tekintetéből.*” (A kőszegi, 1899. 16.o.)

A kőszegi képző I. osztályába való felvételért folyamodhattak a „*14. életévüket betöltött olyan tanulók, kik a polgári leányiskola IV. osztályát, vagy a felső népiszkola II. osztályát sikerrel*” elvégezték. „*A tanítónőképző-intézet III. osztályába felvehető [voltak] 16. életévüket betöltött olyan tanulók, kik a felsőbb leányiskola VI. osztályát sikerrel végezték, továbbá olyan tanítónőjelöltek, kik az óvónő képesítő oklevelet megszerezték, de életkoruk 18. életévet túl nem haladta.*” (A kőszegi, 1898. 42.o.) A kőszegi zárdaiskolába a leányok döntő többsége a polgári iskola elvégzése után jelentkezett. Kezdetben nagy volt a bizalmatlanság az idegen apácákkal szemben, később azonban a képzője miatt messze vidékekről is felkeresték a tanulni vágyó leányok. Az első évben 14 növendéke volt a tanítóképzőnek. 1874/75-től 1890/91-ig, az utolsó három éves képzőig az átlagos osztálylétszám 12 volt. 1891/92-től 1901/02-ig a négy éves, de csak váltakozó évfolyammal tanító képzőben a növendékek száma az osztályokban már 18-ra nőtt. 1918-ig a képző teljes benépesülésének időszakában a tanulócsoportokban már 28 főt találhatunk. 1874-től 1895-ig évente alig akadt két-három magántanuló, akik többnyire apácajelöltek voltak. Az 1899/1900-as tanévben kezdett emelkedni a magántanulók létszáma. Ekkor 60 rendszeres tanuló mellett 24 magántanulót találunk. A tárgyalt korszak végére a magántanulók száma már 90-re emelkedett.

ÖSSZEFOGLALÁS

A Domonkos Nővérek Kongregációjának tagjai az alapítástól kezdve tanítással foglalkoztak. A tanulmányban bemutatásra került a kőszegi anyaház és a tanítónőképző intézet története. 1868-ban tíz fiatal, középosztálybeli hölgy vallásos lelkesedé-

séből teremődött meg a közösség. Az alapítók ugyanúgy nem értettek a gyerekek tanításához, mint a magyar nyelvhez. Ötven év múlva a rend majdnem százötven nővére 17 intézményben leányok ezreit nevelte az ország különböző pontjain.

IRODALOM

Horváth Sándor (1916): *A Szent Domonkos-Rend múltjából és jelenéből*. Stephaneum Nyomda, Budapest

A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák által fenntartott r. kath. tanítónőképző-intézet értesítője az 1897/8. iskolai évről. Nyomtatott Feigl Gyulánál, Kőszeg, 1898.

A kőszegi Szent-Domonkos-rendi apácák vezetése alatt álló r. kath. Tanítónőképző-intézet értesítője az 1898/99. iskolai évről. Feigl Gyula könyvnyomdája, Kőszeg, 1899.

Magyar Marietta (2001): *Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának története Vas megyében 1868 és 1920 között*. Szakdolgozat, Berzsényi Dániel Főiskola, Szombathely.

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

Németh Imre (1924): *A Szent Domonkosrendű apácák vezetése alatt álló 50 éves Kőszegi Róm. Kath. Elemi Iskolai Tanítónőképző története 1874-1924*. Rónai Frigyes Könyvnyomdája, Kőszeg.

Tóth Gábor (1996): *A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollegium*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Vadász Sándor (1998): *19. századi egyetemes történet 1789-1890*. Korona Kiadó, Budapest.

Vörös László OP (1921): *Emléksorok a Szent Domonkosrendi Magyar Rendtartomány megalapításának hétszázadik évfordulójára*. (k. n.) Budapest.

FORRÁSOK

- ¹ Albert Trapp: A domonkos konvent tagja, a bécsi világi harmadrend lelki vezetője.
- ² Az Árpád-házi Szent Margitról nevezett Szent Domonkos Rendi Nővérek Apostoli Kongregációjának irattára (a továbbiakban: DNI) I. Krónika, Kőszeg 1868-1942. 1991-1997. 1. Közli: *Magyar* 2001. 30.
- ³ Albert Edl Tirolból származott, a szombathelyi kolostor megreformálója, ő volt a szombathelyi prior (perjel) 1866-1869 között.
- ⁴ Vas megyei Levéltár (továbbiakban VaML), Szombathely Város Levéltára, Közgyűlési Jegyzőkönyvek (továbbiakban KgyJkv), 1867. 74. sz.
- ⁵ Tommaso Anselmi OP: (Dolcedo, 1830 – Neuhaus, 1890) 1847-ben lépett be a rendbe. A Sancta Maria Quercia (Viterbo) kolostorában novícius, 1857-től grazi prior és vicarius, a tartomány kolostorainak megreformálója, a provinciális helyettese, 1884-1890 között kétszer provinciális.
- ⁶ Johann D' Azula: olasz származású, Grazban élő családfő, nyugalmazott főszámvevő, a Stájer hercegség országgyűlési képviselője, felesége, Teresia Lassberger, osztrák származású volt. Őt

- gyermekük született, Teresia (1836-1877, későbbi neve Hyazint), Anna (1838-?), Johann, Johanna (1846-?), Rosalie. Mind az öt gyermek domonkos szerzetes lett.
- 7 Anna Schwarz 1848-ban született. Sopronból érkezett Kőszegre, már az alakuláskor rendelkezett tanítói diplomával.
- 8 Szombathelyi Püspöki Levéltár, Acta cancellariae (továbbiakban SzPL: Act. Caanc.) 1868/320 sz. Közli: *Magyar*, 2001. 37.
- 9 SzPL: Act. Caanc. 1868/382 sz. Közli: *Magyar*, 2001. 37.
- 10 SzPL: Act. Caanc. 1868/524 sz. Közli: *Magyar*, 2001. 37.
- 11 A holtkézi jog szerint az egyháziaknak tilos az ingatlanszerzés, az egyháziak által történt adásvételi szerződés semmisnek tekintendő. Esetünkben azonban Edl nem magánszemélyként vásárolta meg az ingatlant, hanem a Rend részére, a Rend nevében kötött szerződést, a tulajdonos sem Edl volt mint magánszemély, hanem a Domonkos Rend volt a ház tulajdonosa. A városi magisztrátus taktikai húzásként hivatkozott a holtkézi jogra.
- 12 Vas megyei Levéltár Kőszegi Fióklevéltára (továbbiakban VaML KFL) Kőszeg Város Választmányi Közgyűlésének iratai 1861-1871, a/ Jegyzőkönyvek 1861-1871 (továbbiakban KözigJkv) 1868. 49. sz. ülés/1469 sz. 194.
- 13 VaML KFL, Kőszeg Város Választmányi Közgyűlésének iratai 1861-1871, a/ Jegyzőkönyvek 1861-1871 (továbbiakban KözigJkv) 1868. 1868. aug. 21., 49. sz. ülés/1469 sz. 195.
- 14 VaML KFL, Kőszeg Város visszaállított Törvényszékének iratai 1861-1871, Jegyzőkönyvek 1861-1871 (továbbiakban TvszJkv) 1868. 1868. szept. 4., 34. sz. ülés/1161 sz.
- 15 VaML KFL, TvszJkv 1868. 34. sz. ülés/1161 sz.
- 16 VaML KFL, TvszJkv 1868. 34. sz. ülés/1161 sz.
- 17 VaML KFL, TvszJkv 1868. 1868. okt. 2., 38. sz. ülés/1228.
- 18 VaML KFL TvszJkv 1868. 38. sz. ülés/1228 sz.; VaML KFL KözigJkv 1868. 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213. ; VaML KFL KözigJkv 1869. 1869. ápr. 29., 22. sz. ülés/527/836 sz. 146. ; VaML KFL KözigJkv 1870. 1870. ápr. 14., 23. sz. ülés/448/771 sz.
- 19 VaML KFL KözigJkv 1868. 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213.
- 20 J. r. v. A.: *Die Einführung der doninikanerinnen zu Güns in Ungarn*. Graz, 1868. A német nyelvű könyv közli az első, beköltöző apácák névsorát. Országos Széchenyi Könyvtár, OSZK/286964
- 21 Azula M. Margit (1846-1869) Grácban született, az anyaház első perjelnöje. Előjárója, Anselmi fiatal kora ellenére azért választotta vezetőnek, mert „érett meggondolás, körültekintés, tapintatosság, nagy tetterő jellemezte” (1868-1869), 1869-ben megbetegedett, bárányhimlőt kapott a gyermekektől, tüdőgyulladásban hunyt el 1869. szeptember 28-án. Közli: *Magyar*, 2001. 43.
- 22 Azula M. Jácinta (1836-1877, korábbi neve Teresia D' Azula, Hyazinta) 1836-ban született, 1860-ban lépett be a domonkos harmadrendbe, öt évvel később szülői tiltás ellenére belépett a Linzben domonkos monostorba, itt kapta a Hyazinta nevet, tanítónői vizsgát tett, pápai felmentés után léphetett át a kőszegi kolostorba, az újoncok mesternője volt.
- 23 Azula M. Róza születési ideje ismeretlen, az anyaház perjelnöje volt 1869-1876 között.
- 24 Azula M. Ágnes (1838-1909) Kőszegen előbb a sekrestyében szolgált, majd varrónő volt, nem a karnővérek feladatát látta el, nem tanított, a kőszegi anyaházban 1877-1909 között 33 évig volt perjelnö. Perjelnöisége ideje alatt öt új alapítása volt a kőszegi háznak, új iskolaépületet emeltek.

- 25 VaML KFL KözigJkv 1868. 1868. szept. 17., 55. sz. ülés/1720 sz. 213.; VaML KFL KözigJkv 1870. 12. sz. ülés/285-440 sz.
- 26 VaML KFL KözigJkv 1871. 40. sz. ülés/1065 sz.
- 27 VaML KFL KözigJkv 1871. 51. sz. ülés/1412 sz.
- 28 VaML KFL KözigJkv 1872. az ülésnek nincs száma /1307 sz.

A NÉPRAJZI ISMERETTARTALMAK A TANTERVEKBEN

GÉCZINÉ LASKAI JUDIT

„Nagy a ma élő és alkotó értelmiség felelőssége, mert korszak- és kultúráváltás 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 nemzeteinek létezése, identitása 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 iskolai formájától idegen? (Miközben tudván tudni, létkérdés, hogy ezek a tudások, képességek az iskolában közvetíttessenek, hiszen családi, kortárscsoporti, 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 népismeret; „...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 baza 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 ha-

zaszeretet 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 hátteret jelzésszerűen 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 elemi 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 keretjellegűen 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 folytatása-

ként a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változások, a gyorsuló ütemű nemzeti és polgári fejlődés lényeges alkotóelemét jelentette.

A 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 erkölcsstan, Anyanyelv (beszéd- és értelemgyakorlatok, írás és olvasás, anyanyelvtan), Mennyiségtan (számтан, mértan), Történettani tárgyak (földrajz, történet, polgári jogok és kötelességek ismerete), Természettudományi tárgyak (természetrajz, 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 természetrajz 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 (a 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 témáikként is megjelentek 2. és 3. osztályban az anyanyelvi ismeretekhez tartozó *Írás és olvasás* tantervben. Az *Anyanyelvtanban* 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 *gyakorlókertben végzett munka*, amelyet márciustól augusztusig kellett heti két napon teljesíteni. Előírás volt a *községi gazdaságok megismerése, a „helyben jellemző gazdasági irányok és is-*

mérvek 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 ismételése 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*. Európát követően a tanulás kiterjedt a *Földre és a tanuló megismeri 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 a *„télen a népet közelről érdeklő állatok, tavasszal és nyáron a népet közelről érdeklő növények,”* megismertetését.¹⁹ A 6. évfolyamban a *lakóhely és környéke talajával, ásványaival* ismerkedtek meg a tanulók.²⁰

A 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. [...] Készítet 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-mászor 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 szóló nevelő hatását. Szerinte a népiskolában népdalokat és egyházi énekeket kell tanítani, hisz’ a népdalokban *„bámulatos bensőség és hatalmas erő rejlik; egyszerűek és kedvesek, szívindítóok és nemesek, s a nép legnemesebb erőnyeit s legszebb 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 batást gyakorolniok 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 valláserkölcsi 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 törekvés, 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 tanulótól 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 tantárgyak részletes tananyagát és az 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 valláserkölcs és a bazafias érzület ápolása.*”³²

2. évfolyamon a *lakóhely-ismeretet* 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, ter-

mészetrajzi 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 történeti emlékek és mondák* felhasználhatók a történelmet szemléltető tanításában a történeti érdeklődés felkeltése és ápolása érdekében.³⁵

Jóval részletesebben tartalmzták 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. Az 5. osztályban ajánlott témák *a ház, torony, bútorfélék, kereszt, tégl- és gerendakötések, kapuzat, kerítés, szerszámok, különféle edényalakok*. A 6. osztályban az ajánlott feladatok között szerepeltek a *díszítési kombinációk edényfélékre, ládákra, szekrényre, ágyra, székre, kapura, házoromra, ablakrámára, ökörfáramra, rubázatra*. A leányiskolákban *bízmzési mintákat* rajzoltak és festettek alsó és felső ruhafélékre, ingre, ingvállra, kötényre.³⁷

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

Az első világháború és az ezt 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 megeremteni hivatott kultúrpolitika is körvonalazódni látszott.⁴¹ A két irányzat közötti a 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 népis-kola 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 valláserkölcsi 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, ha a gyerekekben más hajlamok jelentkeznek, akkor annak nem szabad gátat szabni.⁴⁴ „*Minden egyénnek a maga sajátos képességét kell a közösség érdekében kifejlesztenie, s elsősorban nem univerzalizásra 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 haza 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-belytörténeti 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 környék-

beli nép eredetének, letelepedésének, a legrégebbi községek történelmi emlékeinek megismerése került sor (pl. *a település típusai, népművészete, „helyi talányok, időjárási szabályok, szólásmódok, 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 a 4. évfolyamon megjelent a *magyar történelem áttekintése*.⁴⁹

Az 1-3. osztály *beszéd- és értelemgyakorlatának* színes *belyismereti 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 haza részletesebb s ezzel kapcsolatban más országoknak, földrészeknek s a Földnek, mint égitestnek általánosabb megismerése, a szülőföld- és hazaszeretet, továbbá a nemzeti önérték 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 önértékre és hazaszeretetre való nevelés; a nemzet életterejében 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 díszítőelemek másolása”* jelentette.⁵³ Az *Ének* tananyagban *a népi és népies dalok*, a maradandó értékű, *magyar dalok és énekek* szerepeltek, melyek alkalmasak *a hazafias 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 árokiparton, mezőn megtalálható anyagokból készíthető játékok (pitypanglánc, virágkoszorú, kukoricaszár-bege-dű vagy állatfigura)* szerepeltek az 1. és 2. osztályban. 3. osztálytól a lányok *varrni, kötni és borgolni, hímezni* tanultak, a fiúk pedig számos *természetes anyaggal és számos technikával* ismerkedtek meg. Az egyszerűbb *játéktárgyak* készítésétől jutottak el a komolyabb tudást igénylő *használati és díszítványok* megalkotásáig (*bo-dzapuska, fűzfa síp, bűgató, kantár, faszeg, ültetőfa, szerszámnyél, ostor, sulyok,*

guzsaly, fakanál, fejszék, csuhé-lábtörő, 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 a városi tanterv*.⁵⁷

Általános útmutatója tartalmazta a *bazafias nevelés* céljait, melyben a *belyismeret, helytörténet és a nevelés* kapcsolatát így fejt ki; „*Közelebb hozhatjuk a magyar föld történetét a tanuló érdeklődési köréhez, ha felbújuk 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 lekötnek 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 családdal 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 mesékkel kapcsolatban a tanterv kívánalma, hogy a tananyaghoz kapcsolódjanak odailleszthető 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, játszassuk el a mesét, mely a cselekvéssel járó személyesítéssel közelebb viesszük a gyermek lelkébe.*⁶²

Egy másik megközelítés az időt állította középpontba. E részben jelentek meg a bazafias és a vallásos nevelést, valamint a családi érzés elmélyítését, a hétköznapiakhoz, 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, vesszéből kalapács, szekerce), ill. szemléltető vázlatos rajzolása is segítette.⁶⁵

A tanterv kitért a házépítésre, az emberek ruházatára, az étkezésre, amelyekkel kapcsolatba hozhatók az adott tevékenységgel foglalkozó iparosok, a fontosabb anyagok és szerszámok, eszközök is. Az Élet a határban gondolatkörben a szőlő, a szántó föld termesztett növényei, ezeknek a 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). [...] Figyeljessük 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. gondolatkör 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-zugaiban 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, s a tananyagban meghatározó szerep jutott a tanító kutatásainak, amelynek során fel kellett készülnie a helyi ismeretek oktatására: „Ezért a megfigyelés és a beszélgetés anyagát minden tanítónak magának kell összegyűjteni és tan-

menetében elrendeznie. *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 *ősi 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 ünnepek 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 hazaszeretet megalapozását* célozta meg. A tanítás kiindulási alapja az *iskolát környező táj*, mely bővül a *szomszédos, ill. a távolabb fekvő vidékek* megismerésével. Az emberi élettől való elvonatkoztathatatlanság kiemelt szempont a témák feldolgozásánál.⁷²

Az „Érdekességek 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. bemu-

tatása, 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 tananyagSOROLÁSA 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 átalakítása.⁷⁷ Programjában röviden utal a néprajznak a magyarságkép 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 Németh László⁷⁹ 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 egyszerű tetejébe, s a beszéd- és értelemórákon szókincsét bővítve leltárocskát 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. Fölépíti tanítójával gyermeki fokon a világ épületét [...] megpróbálja elképzelni benne az élet kibomlását; körülnéz a Földet benépesítő állat- és növényfajok közt, hall valamit az emberiség történeté-*

ről 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 bajlalmok 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 egyénekben 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, mindennek előtt a klasszikus műveltség közvetítésével készített elő bármiféle felsőfokú képzés-

re, addig a reáliskola a mennyiségtan, a természettan és a modern nyelvek tanítását állította az oktatás középpontjába. A reáliskolából azonban csak a műgyetemre, a tudománygyetemek természettudományi karára, a bányászati, erdészeti és a gazdasági akadémiákra lehetett tovább lépni.⁸⁶

Wlassics Gyula kultuszministersége (1895-1903) alatt az 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 baladás károsodását jelenti, ha a nevelés és művelődés egységét úgy értelmezzük, amire adminisztrációnk nagyon hajlik, hogy mind az egyenmű iskolák az országban széltében 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 múltbatatlan, 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 alapfogalmak 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 történelmi elbeszélések a vegyes házakból való ma-*

gyar királyok korából”, „*rajzok a magyar földről és népének életéből*”, „*népköltémények* (pl. Párjavesztett gerlicze, Kőműves 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 *természetrajz* 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 főtekintettel hazánkra*.”⁹²

A *földrajz* az első évben kizárólag *Magyarországgal* foglalkozik, és ehhez tér vissza a nyolcadik évfolyamon, amikor a történelem és a természetrajz 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 felkészítést. A 1926. évi 24. törvénycikk biztosította a tanulás lehetőségét a lányok számára a 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 vonatkozatható történelmi 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, világtörténelmi, 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 túlterhelésével mindig újabb és újabb úgynevezett »gyakorlati« tananyagot illesztünk a tantervbe. [...] A nemzeti tárgyaknak a tanítás középpontjába való beállítása 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 vonatkozóak,
- 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 népeletének 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 ismereteket 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: Hunyady Györgyné-M. Nádasi Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. BTF-Továbbképző füzetek, Budapest.
- Borbándi Gyula (1983): *A magyar népi mozgalom. A harmadik reformnemzedék*, Püski–Corvin, New York.
- Csorba Csaba (2000): Gondolatok a honismereti oktatásról. In: *Honismeret*, 1.
- 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 (Letöltés: 2011.01.12.)
- Felkai László (2002): Szervezeti és tartalmi jellegű változások az ezeréves magyar iskolában. In: *Hagyomány és megújulás a magyar oktatásban*. Neveléstörténeti Füzetek 19. OPKM, Budapest.
- Gerő András (1993): *Az ezredévi emlékmű*, Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Glatz Ferenc (1987): *Etnikum, nemzet (nemzeti sajátosság) asszimiláció (fogalomtiszttázási kísérlet az ált. iskolai és középiskolai tantervek tananyaga alapján)*, 14. o. FSZEK, 4-12964
- Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*, OKI, Budapest.
- 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: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. Önkonet. Budapest.
- Környei János (1875): *A tanító az iskolában. Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével*. (3. kiadás), Budapest.
- Kraiciné 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.
- Németh László (é.n.): A tanügy rendezése. In: Németh L.: *Művelődéspolitikai írások*. Budapest.
- Ortutay Gyula (1949): Új magyar köznevelés. A Független Kisgazda, Földmunkás és Polgári Párt közoktatói 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*. BFT, Budapest, 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*, 1994. ősz-tél, 9.sz.
- 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 középfokú 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 gimnáziumi

- ziumok 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. 46. Budapest.
- 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 latin-retorikus műveltség továbbéltetése 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 fogalmat takar. In: Horánszky (1996): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*, OKI, Budapest, 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 minden-

ből 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 (fogalomtisztázási kísérlet az ált. iskolai és középiskolai tantervek tananyaga alapján)*, 14. FSZEK, 4-12964.

Gerő András a millenniumi ünnepegekről – 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 felvezetve 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 Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében, In: Hunyady Györgyné-M. Nádasi Mária (szerk.): *A helyi Tanterv, készítésétől a tanítási óráig*. 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: Ballér Endre-Horánszky Nándor (szerk., 1999): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945)*. OKI, Budapest., 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 tárgyhoz, kiemelve a magyar nyelv és irodalom és a történelem jelentőségét. Uo.
- 41 A Klebelsberg Kuno és Kornis Gyula nevéhez fűződő irányelvekben a nevelés alapkövetelménye a nemzeti jelleg, lényege, hogy a kultúrpolitika tűzi ki a nemzeti nevelés eszményeit és gondoskodik minden társadalmi réteg „neki megfelelő tudáshoz jutásáról”. Uo. 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 iskola-típusok tanterveiben*. OKI., Budapest. 1999. 209.
- 44 Farkas Mária (2008): http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2001/farkas.htm (Letöltés: 2011.01.12.)
- 45 Korniss Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei (1921): In: Mann Miklós (szerk., 2004): *Oktatáspolitikusok és koncepciók a XX. században*. 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: Ortutay Gyula (főszerk., 1982): *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 236.
- Szorgalmazta a magyarságismeret, a nép- és nemzetismeret, a néphagyomány és a népművészet élményszerű elsajátíttatását tantárgyakon belül, ill. iskolán kívül. In: Báthory Zoltán - Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon* III. kötet. Keraban Kiadó, Budapest., 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 Mátyás, 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 sokfelé ágazó törekvéseinek központi gondolata, hogy a magyarság csak akkor maradhat fenn, ha az ország egész népe önmagáért helytálló nemzetté 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> (Letöltés: 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. törvények a középiskoláról. Országos Törvénytár, 1934. június 2. 6. sz. Közli Pukánszky Béla <http://mek.niif.hu/01800/01893/html/11.htm#fn25> (Letöltés: 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.

KÖZLEMÉNYEK

TUDÁSÉRTELMEZÉS A KÖZÉPKORI ISZLÁMBAN IBN KHALDÚN BEVEZETÉS A TÖRTÉNELEMBE CÍMŰ MŰVE ALAPJÁN

BERZSENYI EMESE

„A tudás olyan ismeret, mely a tények és a belőlük leszűrt általánosítások egysége. A megismerési tevékenység eredményeképpen létrejövő tudattartalmak, amelyek a valóság tényeinek és a közöttük lévő összefüggéseknek különböző szintű tükröződései, s amelyek végül is a tudományban nyernek kifejezést.

A tudás több mint egyszerű ismeret. Az ismeretek logikai összefüggéseken alapuló rendszerének teljes elsajátítása. A valódi tudás alkotóképes és alkalmazásképes ismeretek elméleti tudása és gyakorlati felhasználása.¹

TÖRTÉNETI BEVEZETŐ

Az ókori világ több ezer éves tudása leginkább a görög tudomány képviselőinek írásos emlékein keresztül került be az európai kultúrába. Ennek legmeghatározóbb útja volt a középkori iszlám hódításokkal érkező tudományos szemléletmód, mely a nyugati iszlám kapcsán változtatta meg az európai gondolkodást.

Ha még távolabbra megyünk vissza az időben, az időszámításunk előtti első ezredforduló tájára, és alaposan szemügyre vesszük Izrael harmadik királya, *Salamon* templomát, akkor rögtön a bejáratnál fogadnak bennünket az örök tudás szimbólumai: *Jáchin és Boász, a Szíriát oszlopai* (Goldbill, 2006. 35.o.). A zsidó mitológia szerint az ősök két oszlopot emeltek, az egyiket kőből, a másikat égetett agyagból, és feljegyezték rá a világ minden tudását. Az özönvíz után *Noé*² ükunokája megtalálta őket, megfejtette tartalmukat, majd folyamatosan ebből alakult ki a termékeny félhold³ tudomány rendszere.

Más nevenek más népeknél is megtalálható a két oszlop legendája (*Várkonyi, 1972. 9-13.o.*). Tehát összességében értelmezve a képet: a szövetség sátrában vigyázták a frigyládát⁴, mely Isten trónusa volt (földi lakhelye). A letelepedés után lassan kialakuló városi kultúra, a megszilárdult államrend, azaz a királyság kora már megkívánta *JHWH*⁵ számára a kőből épített templomot. Nagyon leegyszerűsítve, azt

mondhatjuk, hogy a tudás oszlopai tartják „Isten házának”⁶ tetejét és őrzik bejáratát.

E képet megragadva írja *Ibn Rabbibi Al-Andaluszi*⁷ tudós és költő a tudásról és a nevelésről: „olyan oszlopok, melyeken a vallás és a világ tengelye nyugszik” (*Kéri*, 2001. 47. o.). Ennek a nagyon ősi és összetett jelképrendszernek *Allah*⁸ tanítására átértelmezett lenyomatait találjuk meg a középkori iszlámban, mely az általa meghódított területek tudományának feldolgozásával keresi istene akaratának megnyilvánulásait.

Története során az iszlám világ mindenkor nagyra értékelte a tudást és a tudományok ismeretét. Nagy megbecsülést élveztek a művelt emberek. Hitük szerint Allah akaratának keresése a tudás segítségével minden muszlimnak feladata. Ezért a legegyszerűbb családból származó, legszegényebb gyermekek is megtanultak legalább annyira olvasni, hogy a *Koránt*⁹ imádkozhassák. Így a tudás keresésére való állandó törekvés kiemeli a tanítás és a nevelés jelentőségét (*Kéri*, 2001. 46.o.). Ennek fényében számos mű született a tudás fontosságáról, a tudományokról, azok műveléséről és a pedagógiáról is.

Ibn Khaldún (1332. május 27. Tunisz – 1406. március 16. Kairó) a legnagyobb arab történész, történetfilozófus, jeles társadalomtudós és politikus volt (*Britannica*, 219-220.o.). Kidolgozta az egyik legrégebb történelemfilozófiát, melyet *Al-Muqaddima „Bevezetés” a történelemben* című művében fejtett ki. Ibn Khaldún a keresztény (európai) időszámítás szerinti középkor végén élt – bár műve főleg a nyugati iszlám történetét meséli el – bejárta az akkori teljes muzulmán világot, Granadától Egyiptomon át egészen *Timur Lenk*¹¹ szamarkandi udvaráig.

ISTEN ÉS EMBER VISZONYA A TUDÁSHOZ

Ibn Khaldún híres könyve hatodik fejezetének (434-537.o.) a címe *A különböző tudományágak. Az oktatás módszerei s az ezekkel kapcsolatban felmerülő körülmények*.

Az ember gondolkodóképességét az agyvelőben található erők eredményeinek tulajdonítja. Fontos megemlíteni, hogy *Ibn Szina*¹² nyomán már ő is az agyat tartja az értelem és gondolkodás központjának, ellentétben a „szívnek gondolata” meghatározásokkal, melyek a Koránban és a Bibliában is szerepelnek.

„Ő az, aki létrehozott benneteket és adta néktek a hallást, a látást és a szívetek [értelmét].” (*Korán*, 67/23). „Örök érvényű az Úr határozata, nemzedékről nemzedékre száll szívének gondolata” (*Zsoltárok könyve*, 33,11). „[...] hogy kiderüljenek sok szív titkos gondolatai” (*Lukács evangéliuma*, 2,35).

Érzékszervi és tapasztalati észlelésre az állatok is képesek, az emberi gondolkodás ezen a szintetizáló és analízáló képességen bőven túlmutat és három fokozatra osztható. Első a *megkülönböztető értelem*, mely a környező világ tudatos megértését jelenti. Következik a *tapasztalati értelem*, ez az ember társadalmi viselkedés-

Az ember természete és lényege felfedi számunkra annak alapvető tudatlanságát és a tudás szerzett mivoltát. Nagyon határozottan megfogalmazódik az ember már fentebb említett kétféle rendszere, a vegetatív önfenntartásra képes állati mivolt, és a fejlett tudati tevékenységre képes kiemelt szerep.

Fontos és hangsúlyos tényező minden esetben, hogy a tudás nem születik az emberrel és nem is válik minden embernek egyforma mértékben sajátjává. El kell sajátítani, meg kell érte küzdeni, lépcsőnként, fokozatosan lehet csak benne előre haladni. „Az iszlám neveletésben nem tesznek különbséget az egyéni, eszmei, szellemi, fizikai fejlődés között, ezeket együtt, egy egész életen át tartó folyamatként fejlesztik.” (Maged, 2007) Nagyon konkrétan fogalmazódik meg a napjainkban oly divatos Life Long Learning¹⁴ elve.

Bár az ember kiemelkedhetett az állati világból, az isteni örök mindentudás birtokába azonban soha nem juthat. Sőt tudása is egyénenként meghatározott keretek közé szorul és a legbölcsebbek sem érhetik el soha a tökéletességet. – Itt Ibn Khaldún gondolatmenete erősen hasonlít a *Canterbury Szent Anzelm*¹⁵ nevéhez fűződő ontológiai istenérvre. Maga az Isten az a „[...] valami, aminél semmi nagyobb el nem gondolható” (Turai, 1990. 17. o.).

„És minden tudással bíró fölött van valaki, aki még többet tud” (Korán, 12/76).

A tehetség és a jártasság két külön dolog. Lehet valaki tehetséges és gyorsan és könnyen sajátíthatja el a tudást, de csak annak sokrétű és mesteri birtoklása esetén beszélhetünk jártasságról. Ennek előképe már *Mohamed*¹⁶ prófétai szerepének fejlődésében is megmutatkozik. Az iszlám két fogalmat használ a próféta jelölésére. Maga Mohamed először csak „nabí” („nöbim” héberül jelent prófétát) volt, olyan próféta, aki kinyilatkoztatást kapott – ez egyfajta megértési, tanulási, érlelődési folyamat. Csak később válik belőle „raszúl”, olyan próféta, aki megkapta a felhatalmazást, és akit egyfajta isteni parancs el is küldött, hogy hirdesse a kinyilatkoztatás tanait.

Ibn Khaldún hosszan elemzi a tudományok hanyatlását és a tudás elsorvadását azokon a területeken, ahol a virágzó arab városi civilizáció összeomlott. Ennek magyarázatát többek között abban látja, hogy a vidéki életmód, a háborús időszakok és a gazdasági romlás az emberekből ösztönösen vegetatív életszemléletet vált ki, melyben csak a létfenntartásra és a túlélésre törekszenek. Jó példa erre Velence címere¹⁷, ahol békeidőben az oroszán mancsai között nyitott, háborúban csukott könyv van – ez a könyv a törvény, a tudomány könyve.

„A tudományok ott számosak, ahol a civilizáció bőséges és a városi kultúra fejlett. [...] Amikor egy civilizáció népessége a megélhetésen kívül munkaerő-főlétséggel rendelkezik, akkor azt a megélhetésen túli dolgokra fordítja, olyan tevékenységekre, amelyek az ember sajátosságát alkotják. E sajátosság a tudományok és a mesterségek.” (Khaldún, 1995. 445.o.)

Saját korában már csak Kairót emeli ki, mint az arab-izlám világ tudományos és oktatási központját, és részletesen tárgyalja a tudományok rendszerét. Nem sorol fel

ugyan minden egyes tudományt hiánytalanul, de rendező elve a filozófiai és a hagyományos tudományok területén meghatározó és követendő lett a későbbi szunnita tudósok körében.

A TUDOMÁNYOK RENDSZEREZÉSE

„Az első a filozófiai tudományokat foglalja magában. Ezek azok, amelyeket az ember gondolkodó képessége természete révén ismer meg, és amelynek a tárgyaihoz, problémáihoz, észlelési módjaihoz és tanítási módszereibez emberi észlelése vezeti el őt úgy, hogy szemlélődése és kutatása feltárja számára azt, hogy mi a helyes és hibás mindezekben, amennyiben valóban gondolkodó emberről van szó.

A második a hagyományos, közmegegyezésen alapuló tudományokat foglalja magában. Ezek mind egy adott vallásjog tekintélyén alapuló közlésen alapulnak. Az értelemnek nincs helye ezekben, hacsak nem az, hogy a részletproblémákat kapcsolatba hozhatja az alapelvekkel. [...] a kapcsolat megállapításához analógiás gondolkodásra van szükség. [...] a hagyományon alapuló alapvető elv jogi érvényessége állandó marad.” (Khalidún, 1995. 447.o.)

Ahhoz, hogy az iszlám vallási irányzatok és a filozófiai iskolák sokféleségében eligazodhassunk, magát Ibn Khaldúnt is el kell helyeznünk benne. Következő mondatával segít bennünket ebben: „[...] alapja a Korán és a prófétai hagyomány vallásjogi anyaga” (Khalidún, 1995. 447.o.). Tehát ő maga szunnita¹⁸ muzulmán volt, akik nem csak a Koránt, hanem a prófétai hagyományt, azaz a szunnát is szentnek tartották.

A szunnita iszlámban két fő csoport van: a filozófiai tudományok és a hagyományos vallásjogi tudományok. A *hagyományos, vagy közmegegyezésen alapuló tudományok* a következők:

- Korán-olvasatok és értelmezések tudománya
- Próféta hagyománytudományok
- Jogtudomány alapelveinek tudománya
- Jogtudomány
- Racionális és spekulatív teológia
- Filológiai tudományok (lexikográfia, nyelvtan, retorika és irodalomtudomány)

Ezek a tudományok csupán az iszlámra és a muszlimokra vonatkoznak, de a maguk módján minden nagy vallási rendszerben megtalálhatók. Bemutatja a szunnita *madzhabokat*, azaz a négy nagy vallásjogi iskolát¹⁹, ill. irányzatot, melyek a következők: *Hanafita* (a mai Törökország, Irak, Közép-Ázsia, Pakisztán területén); *Sáfiita* (főleg Egyiptomban és a Közel-Keleten); *Hanbalita* (Arabia, Szíria, Irak, Afganisztán térségében); *Málikita* (Spanyolország és Észak-, Észak-nyugat-Afrika iszlám vidékein). Ibn Khaldún maga a málikita iskolához tartozott (mely még további három altípusra osztható).

A felsorolt tudományterületek ismeretének, azaz a hagyományban való jártasságnak, tudásnak olyan nagy tekintélye volt, hogy a kutatók szellemi képességei eljutottak az emberi teljesítmény végső határáig. Minden tudományágnak megvoltak a maga szaktekintélyei, akikre utaltak, kialakultak sajátos szabályai, melyeket az oktatásban is felhasználtak. Vélekedésük szerint az ember többnyire csak azokat az okokat tudja átfogni tudásával, melyek érthetőek és nyilvánvalóak, és amelyek rendezetten és összeszedetten jelentkeznek észlelésünk számára (*Khaldún*, 1995. 473. o.).

A filozófiai vagy szellemtudományok a következők:

- logika
- fizika, vagy természettudományok: orvostudomány, mezőgazdaság
- metafizika, vagy természetfeletti dolgok tudománya: mágia és talizmánok, betű és számmissztika, alkímia
- mértékek és számok tudománya: geometria, számtan, zene, csillagászat.

A LOGIKA TUDOMÁNYA

„A logika tudománya szabályokra vonatkozik, melyek segítségével meg lehet különböztetni az igazat a hamistól, mind a meghatározásokban, amelyek felvilágosítást adnak a dolgok lényegéről, mind a tudatos észlelést biztosító érvekben.” (*Khaldún*, 1995. 503.o.)

Megismétlődő gondolat a műben, hogy Allah hozta létre az emberben a gondolkodás képességét, ennek eredménye teszi alkalmassá a tudományok és a mesterségek elsajátítására, tudása rendszerezésére és e rendszerek sokrétű alkalmazására. Az ember, mivel folyamatosan gondolkodik, elemez, összehasonlít és rendszerez, megszerzi az ismereteket az egyes dolgokról. Képes ezekből általánosító következtetéseket levonni, amikkel aztán biztosíthatja magának az egyes dolgok tudását, vagy bizonyos dolgokról egy másik dolog alapján alkot ítéletet és így alakul ki benne az ismeret. Ezt az állandó tapasztalati és logikai körforgást az ítélettel összekötött tudásként határozza meg és tudatos észlelésnek definiálja. A tudás gyarapodásával a gondolkodás megmaradhat a jó úton és rátérhet a rossz útra is. A jó és a rossz megkülönböztetésének tudománya a logika kánonja. Részletesen tárgyalja Arisztotelész munkáját és az arab szerzők, mint *al-Farabi*, *Ibn Szina* és *Ibn-Rusd* ennek alapján született műveit a logikáról, orvostudományról, mezőgazdaságról, metafizikáról, geometriáról, aritmetikáról, zenéről és csillagászatról (*Khaldún*, 1995. 504.o.).

Ibn Khaldún, a hithű muszlim élesen bírálja azokat, akik átveszik a görög filozófusok olyan elméleteit, mely szerint okoskodással, elmélkedéssel a világ megismerhető. *„Véleményük szerint a boldogság abban áll, hogy a létezését efféle következtetések segítségével érzékelik, s ennek révén lesz pallérozott a lélek, amely az erények szerint formálódik. [...] Ekképpen mondják a magukét a továbbiakban is jól ismert bárgyúságukkal”* (*Khaldún*, 1995. 511.o.). Műve fejezeteiben min-

denütt gondosan kiválasztott, a Koránból, illetve a *hadíszból* (hagyományok gyűjteménye) vett idézetek támasztják alá a megismeréssel kapcsolatos elméletét: „*Allah minden dolog tudója.*”, „*Allah vezet el az Igazsághoz*” (Korán, 29/62; 10/35).

TANULÁS ÉS TANÍTÁS

Véleménye szerint, ha a tanuló, a tudományokkal foglalkozó ember fejében zűrzavar alakul ki, ha kételkedni kezd és kétségbe esik, akkor el kell hajítani „a szavak fátylait”, azaz az egyes tudományok rögzített szabályait és a természetes gondolkodásban kell kapaszkodót keresni Allah segítségére hagyatkozva (Kéri, 2001. 59.o.).

Rövid konklúzióban kifejti, hogy a logika igazából arra való, hogy élesítse az értelmet az érvek és a bizonyítékok helyes elrendezésében, hogy kialakulhasson a jó és helyes érvelés készsége. Továbbá megköveteli a világ népeinek nézeteivel és tanival való megismerkedést, ám felhívja a figyelmet, hogy ezt már csak olyanok műveljék, akik kellő alaposággal és hittel elsajátították az iszlám tanítását, nehogy tévútra kerüljenek.

Teljesen külön világot, más értelmezést és vallásgyakorlatot képvisel a *szúfizmus* tudománya (Kbaldún, 1995. 486-502.o.). Alapvetően a szunnita iszlámhoz tartozik. A tudás megszerzésének és Allah követésének útját a teljes önátadásban látja. Fő kategóriája a szeretet, alapja az istentisztelet önátadó gyakorlása, Allah kizárólagos szolgálata és a katolikus szerzetesrendeknél is ismert három nagy fogadalom: szegénység, tisztaság és engedelmesség (dervis rendek). Tudásuk elmélyítéséhez, megértéséhez, a transzcendentális kapcsolat megerősítéséhez olyan módszereket alkalmaztak, melyek sokban hasonlítanak a buddhista meditáció elemeihez, valamint alkalmazták az extázis gyakorlatát. (Gondoljunk itt a kerengő dervisekre!)

Az oktatás technikai kérdéseivel kapcsolatban megemlíti, hogy a nagyszámú tudományos mű akadályozza a tudás megszerzését. A tanulótól megkövetelik, hogy napra készen tudja mindazt és képes legyen különbséget tenni közöttük. Ám közülük akár csak egyre is, egy életet lehetne eltölteni. Ha a tanárok a tanulókkal egyetemben csupán az iskolai problémákra korlátoznák magukat, akkor sokkal könnyebben lehetne boldogulni a feladatokkal, az oktatás egyszerűbb lenne, s kitérők nélkül lehetne megközelíteni. Ez azonban olyan betegség, amelyet nem lehet megszüntetni, mivel már szokássá rögződött, s úgyszólván természetessé vált, amelyet nem lehet kimozdítani, vagy átalakítani (Kbaldún, 1995. 518.o.). Károsnak véli a sok tudományos tárgyú kivonatatos kézikönyvet is, mondván, ez árt a jó stílusnak és megnehezíti a megértést. Elismeri ugyan e művek jó szándékú, összeszedett tudástartalmát, de úgy véli, a szerzők akaratuk ellenére megzavarják a kezdőket azzal, hogy az adott tudomány végső eredményeit nyújtják a még tudásban fel nem készült tanulók számára. A maga részéről fontosnak tartja a fokozatos kifejtést, a példákkal való részletes alátámasztást, az ismétlést nagyon hasonló dolgok bemutatá-

sával, valamint a választékos szóhasználatot és a szép, kifejező mondat szerkesztést (Kbaldún, 1995. 520.o.).

Ehhez a témakörhöz tartozik még *A helyes magatartás az oktatásban és a magatartás elsajátításának módja* (Kbaldún, 1995. 520.o.) című alfejezet is.

Rögtön az első mondatban felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulók tudományos oktatása csak akkor jár sikerrel, ha folyamatosan és apránként történik. A tanárnak vázolni kell a téma minden fejezetének sarkalatos pontjait, felkeltve a tanuló érdeklődését, tekintettel kell lennie annak értelmi képességeire és készségeire. Majd másodszor és harmadszor is visszatérve egyazon témára, tágitani kell a tanuló látókörét, bővíteni ismereteit, fejleszteni készségeit, s így eljuttatva őt a megközelítő felfogástól a problémák magasabb szintű megértéséig.

„A tanító nem kívánhat többet a tanulótól, minthogy megértse azt a könyvet, amelyből éppen folyik a tanítás – mégpedig az osztálynak (életkorának) és a tanítása iránti befogadóképességének megfelelően, akár kezdő, akár végzős diákról legyen szó. A tanár nem hozhat föl más problémákat ... amíg nem alakult ki benne a megfelelő készség, amit másra is tud alkalmazni.” (Kbaldún, 1995. 521.o.)

A továbbiakban elemzi a gyermekek oktatását és az azokhoz alkalmazott módszereket a különböző muszlim városokban. Itt valójában a szunnita vallásjogi irányzatok (madzhabok) oktatási tematikájának összehasonlításáról van szó, legfontosabb oktatási központjaik szerint választva ki a városokat. Magától értetődően saját nézeteit, az andalúziai oktatási rendszert tartja legjobbnak, azaz a málikita hagyományt. Változatos oktatásuk már a gyermekeket is megismerteti a tekintélyes költői anyaggal, mely kifejleszti arab nyelvű íráskészségüket és irodalmi műveltségüket. Kevesebb hangsúlyt fektet ugyan a Korán és a hádiszok, azaz a prófétai hagyomány korai tanulmányozására, mert tapasztalatuk szerint jó alapokkal ez sokkal könnyebben elsajátítható a tanulási folyamat egy későbbi, felsőbb szakaszában is.

„... az andalúziai állam a Hedzsra²⁰ utáni 138-ik évtől 423-ig²¹ állott fenn és bátran nevezhetjük a kultúra melegágyának. Az Abbaszidák²² hódításai alatt pedig az iszlám birodalom határai annyira kiszélesedtek, hogy az alattvalók száma elérte a 100 millió lelket.”

Óva int még a nevelés során alkalmazott szigorú és kegyetlen büntetésektől, főleg kisgyermek korban, mert ez maradandó rossz tulajdonságokat fejleszt ki a növendékekben. Elsősorban félelemből fakadó ravaszságra és csalásra, hazugságra és restségre gondol itt. Maga is idéz egy régi feljegyzésből, mely szerint *Hárún-ar-Rasid²³* kalifa a következőkkel bízta meg fia tanítóját: *„Ne müljön el egyetlen óra sem, amelyet nem használsz föl arra, hogy valami hasznosat tanítsz neki! Ám ezt úgy tedd, hogy ne okozz szomorúságot neki, ami pusztító lenne az értelmének! Ám ne legyél vele túlságosan elnéző, mert akkor kellemesebb lesz neki a semmittevés és megszokja azt! Amennyire csak lehet, kedvesen és gyengéden ja-*

vítsd őt! Ha elbárítja ezt, akkor legyél szigorú és kemény!” (Idézi Ibn Khaldún, 1995. 531. o.).

Könyvének legutolsó alfejezetében (a magyar fordítás szerint) egy érdekes témát tárgyal, melynek jelentőségét mi már a történelem tükrében pontosan ismerjük. Ibn Khaldún halála után ötven évvel, 1453-ban, *II. Mohamed* szultán oszmán-török hadai elfoglalták Bizáncot.

„Az iszlámon belül a tudósok zöme nem-arab.” (Khaldún, 1995. 534.o.) Őszintén leírja, hogy az arabok a próféta előtt írástudatlanok voltak, mert nem volt szükségük a tudományokra. A környező népek, melyeket a nagy kalifák meghódítottak, viszont többnyire kultúrnépek voltak, évezredes írásos kultúrával rendelkeztek és soha nem veszítették el hagyományukat. Ismét Hárún-ar-Rasidra hivatkozva meséli el, a területi hódítások hogyan tették szükségessé az arab nyelvi kultúra fejlődését és a hagyománytanok írásbeli rögzítését.²⁴

Kevés kivételtől eltekintve, a muszlim közösségekben a vallásjogi és a racionális tudományokban kiemelkedő tudósok többsége nem arab. Akik esetleg arab származásúak, azok is leginkább ettől eltérő iszlám környezetben nevelkedtek, vagy meste-reik nem arabok voltak.

FÉL ÉVEZRED ELMÚLTÁVAL

„Az egy igaz Istenben való hit magasztos ereje egyesítsen minden muszlimot és keresztényt megértésben, egymás iránt érzett megbecsülésben, tiszteletben és szeretetben. Ez a Korán rendelése, ez Krisztus parancsa. A keresztet épp úgy, miként a félholdat, Isten fénylő napsugara ragyogja be; a harangok érces zúgása épp oly fenséges, lélekbeható, mint a müezzinnnek a karcsú mináráról messze hangzó, imára hívó éneke.

A kereszt és félhold: jelképek, a harangzúgás és adzán (müezzin hívása): lélekbeható muzsika. Ezek nem lehetnek válaszfalak azok között, akik hiszik, szeretik, és buzgó lélekkel imádják az Istent, akik ápolják szívükben a legnagyobb, mindent átfogó, örök értékű isteni adományt: a hitet és a Koránnal, vagy Bibliával kezükben az igazságnak életre vezető útját járva, követik a legfőbb parancsot: az egymás iránti felebaráti szeretetet.”

Budapest, 1935. évi június hó. *Durich Huszein Hilmi, Budai Főmufti* ²⁵

A Római Katolikus Egyház az iszlámot 1965. október 28-án, a *II. Vatikáni Zsinat*²⁶ határozatában elismerte A muszlim vallás nagyrabecsülése címmel mint teljes értékű, önálló hitet, mely az egy igaz Istent imádja.

IRODALOM

- Armstrong, Karen (1996): *Isten története – A judaizmus, a kereszténység és az iszlám 4000 éve*. Európa Kiadó, Budapest.
- Benke József (2007): *Az arabok története*. Alexandra, Pécs BIBLIA – Szent István Társulati Biblia
 Forrás: <http://www.kereszteny.hu/biblia/>, letöltés: 2011.05.12. muszlim vallás nagyrabecslése. 411. old.
- Birtalan Győző (1980): Avicenna kánonja és az európai orvostudomány. In: *Orvostörténeti közlemények*, 89-91. 26-43. Forrás: <http://www.terebess.hu/keletkultinfo/avicenna.html>, letöltés: 2009.06.28.
- Britannica Hungarica Világenciklopédia (1995-2002)*, IX. kötet, 219-220. Magyar Világ Kiadó, Budapest.
- Cheddadi, Abdesselam (1994): Ibn Khaldun. In: *The quarterly review of comparative education*, Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIV, no. 1/2, 1994, p. 7-19. Letöltés: 2011.05.10.
 -Forrás: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/khaldune
- Cserháti József és Fábíán Árpád (szerk., 1975): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- Germanus Gyula (1975): *Kelet varázsa*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Goldhill Simon (2006): *A Jeruzsálemi Templom*. Gold Book, Budapest.
- Goldziher Ignác (1881): *Az iszlám*. Magyar Elektronikus Könyvtár, Terebess Ázsia E-tár.
- Durich, Huszein Hilmi (1935): *Vallástörténelmi tükrök*. Pallasz, Budapest. Forrás: <http://www.magyar-islam.hu/mikregi/durics.htm>, letöltés: 2005.10.21.
- Kéri Katalin (2001): *Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világban*. In: Iskolakultúra-könyvek 10., 46-66. Pécs. Forrás: <http://kerikata.hu/publikaciok/text/!kek/muszlim.pdf>. Letöltés: 2011.05.10.
- Khaldún, Ibn (1995): *Bevezetés a történelembé*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KORÁN* (2001) – Simon Róbert fordítása, negyedik kiadás, Helikon Kiadó, Budapest.
- Maged, Musztafa (2007): *A nő helyzete az arab társadalomban – a modern egyiptomi irodalom és a feminizmus tükrében*. Miskolci Egyetem BTK -Irodalomtudományi Doktori Iskola, Irodalom és Kultúratudományok. Forrás: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=219>, letöltés: 2011.04.25.
- Szilárdi Réka és Berzsenyi Emese (2011): *A zsidóság története*. Szerkesztés alatt álló egyetemi jegyzet, SZTE BTK Vallástudományi Tanszék, Szeged.
- Turay Alfréd (1990): *Istent kereső filozófusok –Teodicea*. Szent István Társulat, Budapest.
- Várkonyi Nándor (1972): *Szíriai oszlopai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Wright, Robert (2010): *Isten evolúciója – Vallások és kultúrák*. HVG Kiadó, Budapest.

FORRÁSOK

- 1 [www.smt.hu/bz/allvizsga/TKP-letöltés](http://www.smt.hu/bz/allvizsga/TKP-letoltés): 2011.05.15. Ibn Khaldún (1995): Bevezetés a történelemben; Osiris Kiadó, Budapest
- 2 Ószövetségi ősatya, szűk családjával a vízözön túlélője. A bibliai őstörténet az ő személyével lép be a történelemben, tőle és fiaitól (Sém, Hám és Jafet) származtatják a mai emberiséget.
- 3 A Közel-Kelet azon övezete, ahol az ókori civilizációk kialakultak. A kifejezést (angolul: Fertile Crescent) James Henry Breasted (1865-1935) amerikai orientalista vezette be a tudományos köztudatba. Az elnevezés egy nagyjából félhold alakú övezetet jelöl, ahol az ókorban – főként Mezopotámiában és a Nílus völgyében – a mainál valószínűleg mérsékeltabb, a mezőgazdaságnak kedvezőbb éghajlat uralkodott. A térség magába foglalta Perzsia déli részét (Elámot), Mezopotámiát, Szíriát és a tengerparti régiót Palesztinával. A szakma egy része ide sorolja Egyiptom legrégebbi birodalmi egységét is az első kataraktáig.
- 4 A szövetség ládáját a hagyomány szerint Mózes készítette tölgyfából, ebben őrizték azt a két táblát, melyre a Tízparancsolat volt felírva. Szövetség: a zsidók és JHWH (Jahve) szövetségét jelenti, ennek írásos dokumentuma a Tízparancsolat.
- 5 Megközelítő pontosságú kiejtéssel Jahve, a zsidók istenének neve „vagyok, aki van”. A név kimondása vallásilag számukra tilalmas, ezért Adonájnak (Úr), magyarul Örökkévalónak szokás említeni.
- 6 A katolikus templomoknak máig hivatalos titulussuk.
- 7 Meghalt 939, Spanyolország, Cordóba.
- 8 Isten neve az iszlámban.
- 9 Korán alatt csak az eredeti arab nyelven írott szent könyv értendő, bármilyen nyelvre történő fordítása már csak magyarázatnak minősül.
- 10 Maga a cím bevezetést jelent, pl. németül *Die Einführung* a mű címe.
- 11 Tamerlan néven is ismert, mongol származású hadvezér (1336-1405), Transzoxánia (a mai Üzbegisztán) ura.
- 12 Avicenna (980-1037) néven vonult be az európai tudományos köztudatba. A legnagyobb arab orvos és filozófus volt.
- 13 A héber nyelv nem ismerte az általánosító fogalmakat. Pl. eget és földet, azaz mindent.
- 14 Egész életen át tartó tanulás.
- 15 Olasz származású keresztény teológus, filozófus, a skolasztika atyja (1033-1109)
- 16 Eredeti arab írásmódban Muhammad. Az iszlám vallás utolsó és egyben legfőbb prófétája (szül.: 571 Mekka – megh.: 632 Medina), ő kapta meg Alláhtól a kinyilatkoztatást, melyet utódai a Koránban rögzítettek.
- 17 Az első évezred végén már Szt. Márk evangélista oroszlánja szerepel a város címerén.
- 18 Az iszlám másik nagy vallási irányzata a síta. Csak a Korán és a tiszta Mohamedi vérvonalból származó imámok tekintélyét fogadják el, három csoportra tagolódnak, attól függően, hány imámot (12, 7, 5) ismernek el.
- 19 Ezek képviselték a filozófiai irányvonalat és meghatározták az esetleges hitértelmezési eltérése-

ket is. Nem a tanítások igazságának tartalmában, hanem a megközelítés útjában térnek el egymástól.

- 20 Hedzsra: más írásmóddal Hidzsra (arab: „kivonulás” vagy „menekülés”), Mohamed próféta kivándorlása, „futása” 622-ben Mekkából Medinába az üldöztetés elől. Ez a dátum a muszlim időszámítás kezdete.
- 21 A keresztény időszámítás, azaz a Gergely naptár szerinti 760-1045.
- 22 Abbászida dinasztia (750-1258), Abbász a legenda szerint Mohamed próféta nagybátyja volt.
- 23 Hárún-ar-Rasid al-Abbászi az Abbászida dinasztia ötödik kalifája, 768-809 között tartó uralma alatt élte Bagdad virágkorát. ... Óróla mesél Sehrezádé ezeregy éjen!...
- 24 A Koránt még Otmán kalifa idejében, 644-656 között kanonizálták.
- 25 Területi vallási vezető és vallásjogi döntnök, talán a keresztény püspöki ranggal lehetne összehasonlítani.
- 26 II. Vatikánum: Nyilatkozat az egyház és a nem keresztény vallások viszonyáról „Nostra Aetate”, 3. pont – A muszlim vallás nagyrabecsülése. 411.

AZ ELSŐ NÉMET REFORMPEDAGÓGUS, BERTHOLD OTTO HÁZITANÍTÓI ISKOLÁJA

CZITÁN GABRIELLA

„Az általam létrehozott iskola legfontosabb eredménye,
hogy a tanuló sosem csapja be szándékosan a tanárát.”
(Otto, 1912. 14.o.)

Berthold Otto munkássága alapul szolgált a német reformpedagógiai irányzatok kialakulásához. Pedagógiai koncepciója egy tematikusan felépített rendszert alkot, melynek bázisát a saját tanári gyakorlatának tapasztalatai képezték. Először házitanítóként működött, majd saját kísérleti iskoláját irányította évtizedeken keresztül. Eredményességét látva barátai, tanítványi és követői – az ő pedagógiai útmutatásai alapján – számos iskolák alapítottak a Német Birodalomban.

BERTHOLD OTTO ÉLETE ÉS MUNKÁSSÁGA

Berthold Otto 1859. augusztus 6-án született a sziléziai Bienovitzban egy földbirtokos fiaként. Elődjei között teológusok, tisztek és gazdák voltak. Mivel édesapja eladta a birtokot és tisztként áthelyezték Rendsburgba, Bertold ebben a városban, illetve Schleswigben járt iskolába egészen a kitűnő eredménnyel teljesített érettségiig. 1878 és 1883 között Kielben és Berlinben filozófiát, pedagógiát, pszichológiát, közgazdaságtant, pénzügyet és nyelvészetet tanult. Főiskolai tanár szeretett volna lenni, de nem sikerült elfogadtatnia a liberalizmusról szóló témáját Friedrich Paulsen filozófussal és pedagógussal.

1883-tól magántanárként egyetemi hallgatókat korrepetált és két vak gyermek fejlesztésével foglalkozott.

Az itt szerzett tapasztalatok nagyon sokat segítettek neki nemcsak anyagilag, hanem a tanulás és a tanítás szellemi folyamatainak megfigyelésében is.

Ezeknek a megfigyeléseknek az alapján készült el első könyve, a Jövő iskolájának tanítási folyamatai, melyet 1901-ban adtak ki. Később Hamburgban egy újságszerkesztői állást vállalt el, majd Lipszében a Brockhaus Könyvkiadó szerkesztői állását töltötte be. Mindezek a feladatok mellett gyermekeit saját maga tanította otthon, mert elutasította a nyilvános iskolák módszereit, és gyermekeit nem akarta kitenni az ott zajló munkafolyamatoknak. Közben a pedagógiai szenvedélye is feléledt, mert újabb és újabb oktatási módszereket is sikerült kipróbálnia saját gyermekeivel. Az 1902-es év döntő fordulatot hozott életében. Pedagógia munkásságára felfi-

gyelt a porosz kultuszminisztérium, és kötelezték, hogy Berlinbe költözzön. A teljes jövedelmét biztosították, hogy nyugodtan tudjon foglalkozni saját pedagógiai koncepciójának kialakításával. Családjával átköltözött Berlin-Lichterfeldbe. Itt még sokkal jobban el tudott mélyülni gyermekei tanításában. Tanítványainak a száma napról napra nőtt, mert egyre több ismerőse szerette volna vele taníttatni a gyermekeit. 1906-ban már olyan sok tanítványa volt, hogy megnyitotta első iskoláját. Először saját lakásában volt az iskola, de amikor ezt kinőtték, barátai segítségével megtervezte első önálló iskolaépületét. A „Berthold-Otto iskolá”-jának, vagy ahogy ő maga nevezte, a „Házitanítói iskolá”-jának haláláig, 1933-ig volt az igazgatója, melyet a lányai működtettek tovább. Rengetegen jártak az iskolába hospitálni. Otto folyóiratai és könyvei nagymértékben hozzásegítették ahhoz, hogy iskolája a kor leghíresebb reformiskolája legyen.

Később a Birodalom számos általános iskolájában tanítottak az ő módszere alapján. Javaslati alapján Magdeburgban középiskolai tervet dolgoztak ki, és a második világháború kitöréséig ezt az iskolát is az ő pedagógiai elvei alapján működtették. A luckenwaldi Holbeckben tanítványa, Johannes Kretschmann alapított falusi iskolát Otto pedagógiai útmutatásai alapján. (Röhrs, 1998. 359.o.)

Otto a tanítási órák jelentős részét minden nap maga tartotta meg. Nem volt magával ragadó előadó, sokkal inkább a személyes visszafogottság jellemezte.. Személyisége ösztönzően hatott tanítványaira, mert mindig komolyan vette őket. Biztos volt a véleményében, egyben elfogadta mások érvelését is, és hagyta magát meggyőzni. Emellett humoros és jóságos volt, a megjelenése mindig tiszteletet parancsoló. A Szókratésszel való összehasonlítása legfeljebb mint a kérdező személyiségére illik, de nem az iróniájára vagy a vizsgáztató módszerére. (Scheibe, 2009, 84.o.)

Berthold Otto életműve politikai és közgazdasági írásaival együtt körülbelül 60 kötetnyi. Politikai és közgazdasági írásait a háború kezdete óta rendszeresen közölte A német népi szellem című hetilapjában. 1901 és 1933 között az általa szerkesztett A házitanító – a gyermekekkel kapcsolatos szellemi munka című hetilapban folyt az oktatási körök szellemi értekezése. 1917-től a hetilap A német népi szellem címet kapta, melynek melléklete A házitanító lett.

Reformgondolatait ezen a téren néha fontosabbnak tartotta, mint a pedagógiai reformjait. Otto a pedagógiai és politikai, közgazdasági reformjai alapját egy újfajta gondolkodásban látta, amit volksorganisches Denken Szerves nemzeti gondolkodásnak nevezett. Az 1925/26-ban megjelent négykötetes művének címe Szerves nemzeti gondolkodás, melynek alcíme Gyakorlatok a szellemtudományok újraalapításához. A mű megírásával Otto a társadalomban tapasztalt életkörülmények javítását tűzte ki alapcéllá.

GYERMEKKÖZPONTÚ TANULÁSI-TANÍTÁSI KONCEPCIÓJÁNAK ALAPJAI

Ottot főleg a gyermek első 5-6 életévében zajló fejlődési folyamatok érdekelték, ezen belül is leginkább a beszédtanulás és a beszédképzés további időszaka. Ezzel a pedagógiai figyelmet kimondottan a családra, és annak hatására a gyermekben végbemenő fejlődési folyamatokra irányította. A pedagógiája és az új iskolapedagógiai koncepciója azoknak a fejlődési folyamatoknak a megfigyeléseiből származnak, melyek természetes módon mennek végbe, ha egy gyermek családban, testvérek között nő fel.

Otto nem foglalkozott gyermekantropológiával, nem volt meghatározott gyermekképe, de pedagógiai műveiben mindig megjelent a gyermekkel kapcsolatos új felfogása. Szerinte a gyakorlatias nevelés és a pedagógiai elmélet alapja a pszichológiai megfigyelés. A pedagógiát a pszichológiából szerette volna levezetni, amikor kijelentette, hogy „*a pedagógiának alkalmazott pszichológiává kell válnia*”. (Otto, 1908. 38.o.) E gondolatmenetével Herbart neveléstanának folytatója, melyben a nevelés célját az etika, a hozzá vezető utat a pszichológia szabja meg. (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2002. 152.o.) A korszerű tanárképzés alapjának a pszichológiai megfigyelés képességének kialakítását tartotta. Ezeket a megfigyeléseket azonban otthon az anyák is meg tudják tenni, melyhez folyóirataiban és könyveiben támpontokat adott meg. Saját maga is megfigyelte gyermekeit, a Helgáról című naplójában legkisebb lánya első éveit írta le. Számos műve, a legtöbb folyóirata és a Tanácsok a házi tanításhoz című könyve elsősorban a szülőknek szólt. (Scupin, 1910.)

Otto gyermekképe sok hasonlóságot mutat az akkoriban kialakulóban lévő gyermekpszichológia és fejlődéslélektan gyermekképével, miközben neki mindig fontosak voltak a gyermekképnek azon vonulatai, melyek különleges pedagógiai relevanciával rendelkeznek. Mindig kiemelte a gyermek szellemi éberségét, az új ismeretek megszerzésének csodálatra méltó vágását, a szellemi aktivitását, a környezetében lévő tárgyakra és személyekre irányuló spontán érdeklődését. A gyermek taníthatóságának alapját annak tehetségében, egyedüliségében és zsenialitásában látta. A nevelés alapjának az összes gyermekben meglévő jó mag elismerését tekintette. (Scheibe, 1959. 145.o.)

Legfontosabb pedagógiai alapelvnek a gyermekkel szembeni helyes viselkedést tartotta. A felnőttek büszkeségét, a sajnálkozást és a gyermekek kinevetését el-lenezte, „...*hagyjunk fel végre azzal, hogy a gyermekekre 'buta kis teremtményekként' tekintsünk, melyeknek még sokat kell tanulniuk!*” (Otto, 1908. 35.o.) Követelte, hogy a gyermeket komolyan vegyék, megértően és szakszerűen lépjenek fel előtte, tiszteltben tartva a személyiségét. Szerinte a felnőtt a gyermekkel szemben semmi esetre sem úgy áll ott, mint kész a még nem késszel szemben.

Berthold Otto pedagógiájának fő témája a szellemi képzés folyamatának kérdése, illetve a tanár és tanuló – egymás általi kölcsönös – elismerése volt. Meggyőződéssel vallotta, hogy ezen a területen döntő jelentőségűt teljesített. Reformjai az iskolai éle-

tet új megvilágításba helyezték, és az oktatási folyamat átszervezését eredményezték. Véleménye szerint a szellemi képzés belülről, mintegy szellemi növekedési folyamatként megy végbe. A gyermek és a fiatalok a testi növekedéshez hasonlóan bizonyos szellemi fejlődési törvényeket fejt ki. Tehát a növekedés biológiai-szervi kifejezést adaptálta a szellemi, mintegy bizonyos organikus életszemléletre, ami például megjelenik a szerves nemzeti gondolkodás fogalmában is. A szellemi folyamatok leírásánál általa használt kifejezések, a „természetes”, „szerves”, „saját magától”, „megismerési vágy”, „ösztön” az egyetemi tanulmányai alatt hallgatott romantikus filozófia hatására utalnak.

A szellemi spontaneitás és aktivitás visszavezetése a dinamikus, organikus folyamatokra világosan megmutatkozik Otto „megismerési vágy” fogalmában. *„A megismerési vágy, a mely gyerekeknél legalább olyan természetes és erős, mint az étkezési vágy...”* (Otto, 1903. 302.o.) *„...meg vagyok győződve arról, hogy a Föld összes szerves lényé kiválasztja azt, amire a leginkább szüksége van és természetesen és ösztönszerűen visszautasítja azt, ami káros a számára, így a gyermeki szellem az őt körülvevő világból, szóval a kultúra világból, amibe belenő, és valószínűleg azt fogja magának kiválasztani, ami annak a bizonyos gyermeknek a szellemi fejlődéséhez szükségeltetik.”* (Otto, 1913. 122.o.)

Ebből az idézetből világosan kiderül, hogy a szellemi fejlődés kifejezést csak analógiaként használja az organikus fejlődéssel kapcsolatban, és nem kívánja a biológiai fejlődést közvetlenül a szellemi fejlődésre átvinni.

Szerinte a nevelés csak a másokkal való szellemi kommunikáció útján valósulhat meg. Ezzel kapcsolatos központi fogalma a „szellemi kapcsolat a gyermekekkel”. Erre utal folyóiratának alcíme: Folyóirat a gyermekekkel való szellemi kapcsolathoz. Ez a fogalom gyakran megjelenik nála közelebbi leírásként ahhoz, amit egyébként nevelésnek vagy nevelő oktatásnak nevezünk. Ez a „szellemi kapcsolat” azt jelenti, hogy a felnőttek és a gyermekek úgy viselkednek egymással, hogy ez ne csak külsőséges és jelentéktelen, hanem a személyiséget formáló, és ezáltal döntő jelentőségű folyamat legyen.

A gyermek a másokkal való állandó kapcsolata által szerez benyomásokat a környezetéről és a körülötte lévő világról: fejlődik, tanul, és képezi magát. Beszélgetés közben a kérdések és a válaszok által tanulja meg felfogni a valóságot, szellemi ereje a beszéd által fejlődik. Azon fáradozott, hogy a gyermekekkel való szellemi kapcsolatot átvilágítsa, és a szülők feladatát kisgyermekkortól egészen a kamaszkorig tudatosítsa. Szerinte a szellemi kapcsolat központja a családi asztal. Gyakran beszélt a gyermekekkel történő „képző” séták fontosságáról is. A szülők e beszélgetések által segítik gyermekeiket a látottak felfogásában és a világ megismerésében.

A kérdések a gyermeki megismerés hangszerei. Velük fejezi ki szellemi érdeklődését. Soha előtte egyetlen pedagógus sem tulajdonított a gyermeki kérdéseknek olyan központi jelentőséget, mint Otto. Egyrészt nagyon ellenezte a kérdések felnőttek általi visszautasítását, akiknek ez terhes, vagy egyszerűen azért utasítják vis-

sza, mert nem merik bevallani saját tudatlanságukat. Másrészt nagyon ellenezte a hagyományos oktatási rendszert, amely csak a tanárok vizsga- és gondolatébresztő kérdéseinek adott teret, míg a diákok kérdéseit, mint azok szellemi igényeinek kifejeződését, nem fogadták el. Mivel ezek a kérdések *Otto* szerint pedagógiailag a legfontosabbak, követelte a gyermekek „szabad és korlátlan kérdezési jogát”. A kérdett mindenféleképpen válaszoljon legjobb tudása szerint, hogy a gyermek legalább szellemileg komolyan vettnek érezze magát. (*Otto*, 1912. 4.o.)

Otto reform törekvései először a családon belüli oktatásra vonatkoztak. Meggyőződéssel hitt a családi nevelés erejében, és úgy gondolta, hogy eleinte – megfelelő pedagógiai útmutatásokkal –, akár az édesanya is átveheti az ismeretközlési feladatokat, melyeket alapvetően az iskola közvetít. A Tanácsok az otthoni tanításhoz című könyve és A jövő iskolájának tanmenete című kézírata azoknak az anyáknak íródott, akik vállalták gyermekük otthoni tanítását. Véleménye szerint: „*Ha nemcsak minden szülő, hanem minden felnőt, akivel a gyermek az utcán, vagy a vonaton vagy bárhol máshol találkozik, szellemileg és pszichológiailag teljesen képzett lenne, talán egyáltalán nem lenne szükség a gyermekek számára semmilyen tanintézményre.*” (*Otto*, 1908. 78.o.) Természetesen nem akarta megszüntetni az iskolákat, de az oktatás struktúrájának kérdéseit a család oldaláról közelítette meg, és számára az iskola valójában a kibővített családot jelentette. Az iskolának azt kell teljesítenie, amit a családban a házitanítónak, illetve egy családtagnak. Ezért is nevezte az iskoláját Házitanító iskolának.

A BERTHOLD OTTO-ISKOLA SAJÁTÓSSÁGAI

Otto házitanítói időszaka első átfogó írásának címe A jövő iskolájának tanmenete. Második része 1914-ben jelent meg A jövő iskolájának néporganikus berendezései címmel, melyben az oktatásügy teljes – a falusi iskoláktól az egyetemig terjedő – újraalakítását írja le. Ennek a műnek és az 1912-ben megjelent Az iskola reformációja című művének alapja azok a tapasztalatai voltak, melyeket saját iskolájában élt meg, és melyekről korábban már számos folyóiratcikkben és tanulmányban értekezett. (*Scheibe*, 2009. 91.o.)

Az iskolája, melyet még házitanítói idejében alapított, melyet majdnem három évtizeden keresztül irányított és tanított, állandó megfigyelések és kísérletek helyszíne volt. Saját iskolájára mint modelliskolára tekintett. Ez volt az általa követelt reformok végrehajtásának helyszíne. „*A Berthold Otto által Jövő Iskolájának nevezett iskola szándékosan kísérleti iskola, amely egy pedagógiailag felelősségteljes kísérleti intézmény jellemzőivel rendelkezik.*” (*Röhrs*, 1998. 359.o.)

Tisztában volt azzal, és hangsúlyozta is, hogy ez az iskola teljesen az ő szubjektív előfeltevésein alapul, de meg volt győződve arról, hogy az itt realizált elvek más iskolákba, és az egész nyilvános iskolai rendszerre átvihetők. A jövő feladata az elemi iskola folyamatos megújítása. Bizonyosságát megerősítette, hogy a jövő iskolájár-

ól érvényes kijelentéseket tudott tenni, mivel a reformjavaslatai nem absztrakt elvek voltak, hanem az iskolájában már kipróbált elveken alapultak, melyeket bárki adaptálhatott a saját pedagógiai gyakorlatába.

A térkialakítási javaslatai alapján épült, és 1911-ben használatba vett iskola egy pavilonépület volt. Mellette kialakítottak egy nagy füves részt, az iskola udvarát, a sportpályát, valamint az iskola kertjét, melyben minden gyermeknek volt saját teremnyese. A közelébe nyírfaerdőcskét telepítettek padokkal, hogy kedvező időjárás esetén a szabadban is lehessen tanulni. Az osztálytermek az épület folyosójának két oldaláról nyíltak. Asztalokat, székeket, padokat állítottak fel, de nem egymás mögé, hanem egy nagy körben. Ez a 20. század elején még nagyon szokatlan pedagógiai térrelrendezési forma volt. Két terem egy hatalmas kétszárnyú ajtóval egybe lehetett nyitni a nagyobb helyigényű rendezvényekhez.

Az iskolába 60-80 6-16, néha 19 év közötti gyermek járt. Koedukált volt, ami megfelelt Otto bővített családelméletének. A gyerekek délelőtt jártak iskolába, délután nem volt tanítás, és internátus sem tartozott az iskolához. Érettségizni nem lehetett az iskolában, ehhez az utolsó évben át kellett menni egy érettségiztető iskolába. A gyermekeket vallási hovatartozásra és világnézeti meggyőződésre való tekintet nélkül vették fel. A szülőktől elvárás volt, hogy elfogadják az iskola pedagógiai alapelveit, gyermekeiket ebben a szellemben neveljék, és szorosán együttműködjenek az iskolával. A szülők ugyanúgy, mint bármelyik érdeklődő, bármikor részt vehettek a tanórákon. A „szülői tanács”-nak joga volt beleszólni az iskola tanulókat érintő ügyeibe.

Az iskolában nem voltak osztályok, a tanórák kurzusban vagy közös oktatásban zajlottak. Az évisméltést eltörölte. Bizonyítványt nem kaptak a diákok, azonban a tanárok évente írtak róluk egy személyes jellemzést, amely a diákok pozitív motivációját célozta. Dolgozatokat csak úgy írtak, hogy a diák magának javította, így önmagát tudta ellenőrizni. Egy tanítási óra elvileg 35 perces volt, de gyakran tömbösítették a tanítási egységeket, így azok végét nem a csengetés, hanem a diákok fáradtsága vagy lankadó érdeklődése jelezte. Otto helytelennek tartotta, hogy csak azért ne fejezzen be egy gondolatmenetet, mert a tanítási óra már véget ért. A tanórákon való részvétel nem volt kötelező, de egyrészt az érdeklődés, másrészt a félelem miatt, hogy valaki rossz irányba tűnik ki a többiek közül, nagyon ritkán fordult elő, hogy egy-egy gyermek nem ment be valamelyik tanítási órára.

Otto határozottan ellenezte a nyilvános iskolák szigorú tantervhez való ragaszkodását. Szerinte a tanórák alapját a tanulók aktuális érdeklődésének kell meghatározni. Ez az érdeklődés azonban nem látható előre, és így nem is írható le egy tantervben. *„Még a legnagyobb pszichológus sem láthatja előre, hogy egy tizenkét éves fiúnál milyen érdeklődés lép fel az adott héten, mi élteti és elégíti ki. A pedagógia azonban ezt egészen pontosan tudja, és ha most hirtelen más érdeklődés kezd kialakulni, nem a pedagógia helytelen, hanem a diák szellemi*

természete, melyet aztán ennek következtében a pedagógia nyomása alá kell helyezni". (Otto, 1914. 66.o.)

Ehhez hozzátartozott az is, hogy Otto a technika és a tudomány rohamos fejlődése és változása miatt úgy gondolta, hogy a jelenből semmi sem jelenthető ki állandónak, így az sem tudható, hogy a tanulónak az aktuális tudásból a későbbi életében mire lesz majd szüksége. Azt hangsúlyozta, hogy a fiatalság aktuális érdeklődésében megmutatkozik a jövő is. A jövő iskolája neki nem csak azt jelentette, hogy ez az iskola a jövő iskolájának legyen a példaképe, hanem, hogy az iskola mindig a jövőre mutasson, tehát a diákságnak a felnőttiségére.

A gyakorlatban természetesen Otto iskoláját nem kizárólag a tanulók érdeklődése határozta meg, mivel ezt a többi iskolának megfelelően elérni kívánt célok és iskolai végzettségek sem engedték, de rugalmas volt a szülők és a tanulók által kívánt kurzusok kínálatában. Otto mindig kitűzte a tanítási óra konkrét célját, de folyamatosan kapcsolódott a tanulók érdeklődéséhez, és nem követett mereven egy tantervet, illetve egy tankönyvet sem.

Ezzel a módszerével radikálisan szakított a hagyományos iskola alaptételeivel és kötöttségeivel. *„Az iskola a gyermek számára ma nem az, amit eredetileg a görög kifejezés – szkólé = szabadidő eltöltésére alkalmas hely – jelentett, az iskola egy börtön. Pedig ez az a hely, ahol a gyermeknek a tudáshoz és a helyes cselekvéshez vezető utat kell megmutatni. (Otto, 1914. 49.o.)* Ő azt szerette volna, hogy az iskolájában a tanulók szabadnak érezzék magukat, és ezáltal a tevékenységeiket is felszabadultan végezhesék. *„Ez az iskola, túlzás nélkül mondhatom, a legszabadabb iskola a földön.” (Alberts, 1925. 151.o.)* Mélyen meg volt győződve arról, hogy ez a szabadság nem vezethet vadhajtásokhoz, káoszhoz és balsikerhez, sőt pedagógiaileg így érhető el a lehető legnagyobb siker. *„Az iskolának túl kell lépnie a kényszerítő intézményi jellegén, például a beszélgető kör természetes és organikus tanulást biztosító lehetőségeivel. (Röhrs, 1998. 356.o.)*

Meghatározó jelentőséget tulajdonított a tanár pedagógiai-pszichológiai megfigyelőképességének és a kísérő-segítő szerepének. A nevelés és a tanóra teljes felelősséget a tanár kezébe akarta adni: *„Szentül meg vagyok győződve arról, hogy az iskolai intézményünk egészségesebbé válása csak úgy lehetséges, ha a tanár teljes mértékben tisztában van a felelősségével.” (Otto, 1914. 43.o.)*

A KÖZÖS OKTATÁSI FORMA (GESAMTUNTERRICHT)

Berthold Otto tanóráinak és oktatási koncepciójának középpontjában a közös oktatás állt. Az általa bevezetett oktatási forma a mai napig sok pedagógust vonz. Otto így tudósít: *„...szellemi közösségünk fő formája a közös oktatás. Hetente háromszor-négyszer, az utolsó tanórán 12-1 óráig az egész iskola, mintegy 80, 6-19 éves diák és tanáraik egy kényszermentes megbeszélésen vesz részt. Én vezetem, de sokkal kevésbé keményen, mint bármely gyűlésnek az elnöke.” (Flitner*

és *Kudritzki*, 1969. 189.o.) Ez a módszer a saját tevékenységekre történő reflektálását és annak nyilvános megvitatását jelentette, mely a motívumait és céljait tekintve egyfajta filozofálásnak tekinthető.

A kívánt napirendi pontokat a tanulók a tanórák előtt vagy közben jelezhették. Sokfajta téma merült fel: a tanulók saját élményei vagy tapasztalatai, szakmai kérdések bármilyen területről, könyvek vagy saját tapasztalatok által felmerült kérdések, napi politikai, kulturális, technikai, filozófiai kérdések stb. A javasolt témákról nagy körben addig beszélgettek, amíg az általános érdeklődés ébren tartható volt. Először a kicsik, majd a nagyobbak teheték fel kérdéseiket. A tanárok ugyanolyan beszélgetőpartnerek voltak, mint a tanulók. Akkor avatkoztak be a beszélgetésbe, ha a diákok nem tudták az adott kérdést megválaszolni, vagy úgy tűnt, hogy bármilyen közreműködésükre szükség lehet. Néhány kérdésnek a megvitatását a következő alkalommal folytatják. A túlságosan specifikus kérdéseket a szaktantárgyi órákra vitték tovább. Ha az érdeklődés alábbhagyott, a beszélgetés vezetője lezárta azt, és egy következő kérdés került napirendre. Nagy hangsúlyt fektetett a jegyzőkönyvezésre, mivel ezekből is rengeteget lehetett tanulni. A bárki számára megtekinthető jegyzőkönyvekben látható, hogy ezek a vitafórumok nagyon színvonalasak, sokrétűek, érdekesek és mélyrehatóak voltak.

Ezzel a tanítási formával, amit ő a jövő tanítási formájának nevezett, egy teljesen új módszert vezetett be, úgy, hogy a szaktantárgyi órákat sem hagyta a háttérbe szorulni. Az iskolában a közös oktatásnak egyik változata az életkor szerinti közös oktatás volt, amelyen nem az összes tanuló vett részt, hanem évfolyamok. Ez a szakmaiságban való elmélyedést segítette elő. A közös oktatást Otto négy fő pedagógiai motívummal indokolja:

1. A BESZÉLGETÉS, MINT KÉPZÉSI/OKTATÁSI FORMA

Otto az közös oktatásban látta a leginkább megvalósulni a pedagógiai alapkoncepcióját: a gyermek kérdező kedve és érdeklődése itt tudott a legjobban kibontakozni. A szellemi kapcsolatban, a kérdésfelvetést követő felelet – az érdemi és minőségi válasz – elfogadásával természetesen következett be a szellemi fejlődés. Ez az oktatási forma teljesen szabad, a beszélgetést csakis az érdeklődés határozza meg. Miközben ez a forma abszolút reformnak számított, Otto számára nem jelentett mást, mint a gyermekek és felnőttek közti ősrégi érintkezést.

2. A HOZZÁVETŐLEGES-EGÉSZRE VONATKOZÓ TEMATIKA

Otto második indoka nem a gyermekből indul ki, hanem a világ teljességéből. Szerinte a szellemi életet a tudományos specializáció teljes mértékben felszabdalta és nem tekinti már egy egésznek. Ezzel szemben a gyerekeknek egy ősi „teljességre törekvő” felfogó és gondolkodásmódja van, amit Otto szeretett volna megtartani.

Ehhez olyan oktatást igyekezett megvalósítani, ahol olyan dolgokról is szó esett, melyekkel a szakosított órákon nem lehetett foglalkozni. A mindent átfogó kérdéseket szerette volna a tanulók számára világossá tenni. A gyermek természetes szellemi képességeire szerette volna felépíteni a közös oktatást, áthidalva a szakosított gondolkodást, ezzel segítve a teljességre törekvő nevelést.

3. MEGÉRTÉSRE, ILLETVE A KÖLCSÖNÖS ELFOGADÁSRA VALÓ KÉSZSÉG ÉS TOLERANCIA

A közös oktatás egyetemességét jelentheti a világra vonatkozó egyetemesség, ami az órákon megjelenik, illetve jelentheti az iskola egyetemességét, amikor a diákok közös oktatásban részesülnek. Különböző élettapasztalattal rendelkező, különböző életkorú, tanulókat és tanárokat von egy közösségbe a közös beszélgetéshez. A családi asztalnál tapasztalható különbségek itt sokkal nagyobb léptékben jelennek meg. Fontos, hogy a közös oktatás keretein belül létrejövő beszélgetésekkor a diákok megtanulnak valakit meghallgatni, megtanulják kifejezni magukat, és kölcsönösen megérteni egymást. Így a tanulók arról szereznek tapasztalatot, hogy milyen módon viselkednek a felnőttek a világ felkutatása közben, mivel a különböző emberek a különböző szakterületeiken igen különböző nézeteket vallanak, és a kölcsönös megértés néha nagyon nehéz lehet. Az iskolának tehát feladata a tanulókat felkészíteni arra, hogy az emberek nagyon különbözőek, és toleranciára, kölcsönös elfogadásra és türelemre van szükség, amit meg kell tanulni. Otto volt az első olyan pedagógus, aki felismerte, hogy ezt tanulni, illetve tanítani kell, és külön figyelmet szentelt ennek a fontosságára.

Szerinte a toleranciának nem a feltetlen egyetértést kell jelentenie, hanem sokkal inkább ki kell mutatnia a különböző vélemények egyértelmű különbségeit. *„Én nem kényszerítek rá a tanulóra semmit, főleg nem a saját véleményemet. Én magam evangélikus keresztény és monarchista vagyok és maradok; az én iskolámban azonban korlátlan joga van a katolikusnak, a hívő zsidónak, az ateistának és már a Monarchia ideje alatt is a szociáldemokratának, a kommunistának, az anarchistának, hogy a véleményét kinyilvánítsa és megindokolja anélkül, hogy én meg akarnám téríteni őt.”* (Alberts, 1925. 151.o.)

4. AZ ISKOLAI ÉLET SZERVEZÉSE

Az iskola reformációja című könyvében A szülői szervezet című fejezetet A tanulók szervezete című követi. Ebben olyan tanulói önszerveződésekről ír, melyek a tanulóktól indulnak. Valójában itt a diákkormányzatok képe jelenik meg. Az üléseken az iskolát érintő törvényekről határoztak, és a közös oktatás keretein belül is megteremtették a létjogosultságát.

A Tanulói Bíróság egy bírósági elnökből, két bíróból és három helyettesítő bíróból állt, akik rendszeres időközönként üléseztek. Ők tartották kézben az iskolai fegyel-

met, gyakran szabtak ki büntetésfeladatokat. Például verseket kellett fejből megtanulni, vagy fogalmazásokat kellett írni, illetve bizonyos eltiltásokat róttak ki: játékokból való kizárás, egy vagy több napon át a kertből való kitiltás, illetve egy vagy több napra az iskolától való eltiltás. Otto próbálta magát a lehető legjobban kivonni az ítélkezés alól, még akkor is, ha a tanulók véleménye vagy elve nem egyezett az övével.

Az általa kidolgozott mind a négy motívum az iskolapedagógia további fejlődése során jelentősnek bizonyult. A beszélgetés elfogadott tanítási forma lett; a teljesség a tantárgyakat átfogó oktatásban (egészen az egyetemi oktatásig) jelent meg; a megértésre való készség és a tolerancia a demokratikus politikai képzés alapja lett; a diákönkormányzatok egyre szervezettebb működése által a tanulók munkája és felelőssége az iskolájuk iránt fokozatosan erősödött.

A jövő iskolájának tanmenete bevezetőjének a címe – melyet Otto már az 1880-as évek közepén megírt –, *A természetes tanítás fogalma.* (Scheibe, 2009) Ő volt az első reformpedagógus, aki a „természetes” fogalmának történetét Rousseau-n át Comeniusig megvizsgálta, azt ismét felvette és újraértelmezve pedagógiai vitatárggyá tette.

Otto a természetes tanítási módszert a hagyományossal állította szembe, ami a kényszerrel és büntetéssel operál, nincs tekintettel a gyermekre, annak szellemi igényére és felfogóképességére. A természetes számára azt jelentette, hogy az ember természetével azonos, „Nem természetesnek” nevezte többek között a túl korai olvasástanulást, amely szerinte magától és nehézségek nélkül jön, ha a spontán érdeklődés váltja ki. A természetes tanítás tananyaga a dolgok valósága, melyet a diákok saját maguk tapasztalnak és élnek át, ezért fontosnak tartja gyűjtemények, herbáriumok és terráriumok létrehozását és használatát. A természetes tanítás menetét a beszéd- és a gondolkodásfejlődés határozza meg, figyelembe véve a tanulók fáradtságát és pihenési szükségletét. Szükség esetén a pedagógiai munkamódszert és tevékenységet kell megváltoztatni. Az oktatás kis csoportokban zajlik. A természetes tanítás az egyetlen és majdnem teljesen biztos sikereket felmutató pedagógiai módszer.

A fentebb felsoroltak mellett fontos számára a vidám iskolai hangulat is. Az öröm minden tanulás és munka alapvető motívuma. A XX. századi iskolareform című előadását a következő szavakkal vezeti be: *„Amikor otthon felvettem a kabátomat, odajött hozzám a fiam és ezt mondta: ‚Papa, megígérted nekem, hogy a hangtant felmondhatom időre.’ Én ezt válaszoltam: ‚Késő van, el kell indulnom!’ Erre a következőt válaszolta a fiam: ‚De megígérted nekem’, és könnyekbe tört ki. - Mit tehettem? Le kellett vetköznöm, az órát a kezembe venni és a 85 másodperces rekordot megállapítanom. - Amikor itt megérkeztem, Manke úr a következő szavakkal üdvözölt: ‚Jó, hogy az iskolai reformról beszél ma; a fiam egész este sírt, mert nem tudta megcsinálni a matekfeladatait és félt a büntetéstől. Végül nekem kellett megmutatni neki a dolgot.’ Nos, Hölgyeim és Uraim, most gondol-*

ják végig a két okot, amiért ez a két gyermek sírt és látni fogják tizenkilencedik és a huszadik század közötti különbséget.” (Scheibe, 2009. 101.o.)

Mindezek ellenére Otto is belátta, hogy a tanulás és a munka nehézséget okozhatnak. Nem állhatnak mindig csak játékból, és abból, amihez a tanulóknak éppen kedvük van. Időről időre erőfeszítéseket kell tenni a tudás megszerzéséért. Ebben azonban a tanárnak kell módszertani segítséget nyújtania a diákoknak. Otto megpróbált a tanulási nehézségek leküzdéséhez új utakat találni. Leginkább a játékot, a versengést és az izoláció módszerét próbálta ki, alkalmazta és javasolta.

Az első tanévekre a játékot tartotta a legfontosabb didaktikai módszernek, és elvárta minden felnőttől és tanártól, hogy a játékot komolyan vegye, és tervszerűen alkalmazza. A kezdeti oktatáshoz ő maga is sok játékot talált ki és vetett be. A következő szavakkal vezette be az olvasástanulási tábláit: *„Ezek az egyik oldalukra nyomtatott lapok arra valók, hogy az olvasást teljes egészében játékká varázsolják át. A lapokat szét lehet vágni, először szótagokra, majd szavakra, később mondatokra [...] A lapokat egyesével kell a gyermek elé rakni. Amelyiket el tudja olvasni, azt megtarthatja játszani; a többit az anya tartja meg, hogy alkalomadtán újra a gyerek elé tudja tenni Egyelőre minden olyan szidalmazást, büntetést és ezzel járó lelki kínzást el kell távolítanunk az olvasás tanítás folyamatából, amely a gyermekből elűzi a tanulási vágyat. Az olvasástanulási táblák a fájdalommentes tanóra használható segédeszközei.” (Scheibe, 2009, 102.o.)*

A haladóknál a játék helyett Otto az adott életkornak megfelelő versengés sportos lényegét és örömét javasolja. A nehezen és unalmasan megtanulható tananyagot leegyszerűsítve, szabályokba szedve tanította, aminek a versengés adott szárnyakat. A tanóráin mindig egy stopperórát tartott magánál. A verseket, nyelvtani szabályokat, az idegen nyelvű szavakat időre mondatta fel, amivel kihasználta a tanulók becsvágyát a tanuláshoz, hogy a legjobb teljesítményt a legrövidebb idő alatt éri el. Mindezek mellett fontosnak tartotta még a humort.

Azokra a nehézségekre, melyeket versengéssel vagy játékkal nem lehetett megoldani, kitalált egy rendszert, melyet a nehézségek izolálásának nevezett el. Ezt az elvet a legfontosabb didaktikai elvének és a pedagógiai sikere alapjának tartotta. Az általa kiadott tankönyveket is ennek az elvnek az alapján állította össze. Szerinte bizonyos tananyagrészek azért érthetők meg nehezebben, mert túl sok bennük az ismeretlen tananyagelem. Ha azonban a különböző ismeretleneket izoláljuk és szépen lassan, egymásra építve tanítjuk meg, a végén az egész is átláthatóvá, megtanulhatóvá válik a tanuló számára. Otto ezt a pedagógiai elvét pszichológiailag magyarázza: *„A pedagógiai pszichológia alapelve a nehézségek izolálása, melynek segítségével a pszichológia felismeréseket tesz, a pedagógia pedig sikereket ér el.” (Otto, 1906.)*

ÖSSZEZÉS

Berthold Otto reformpedagógiai koncepcióját már életében is sok pedagógus csodálta, vette át és fejlesztette tovább. Pedagógiai nézeteinek korlátja abból adódott, hogy gyakran csak a gyermek oldaláról közelítette meg az oktatás problémáját, és túlságosan bízott a gyermek spontán fejlődésében. Didaktikájának ezeken a pontjaiban azonban már az ő korában is megpróbálták javítani, azonban ahhoz, hogy a pedagógia elengedhetetlenül fontos kiindulópontjának a gyermeket tekintsük, szükség volt a radikális reformpedagógus Berthold Otto fellépésére.-

Az 1920-as évek kísérleti és reformiskolai törekvéseit az ő munkássága alapozta meg. A Közösségi Iskola, a Munkaiskola, a Waldorf-iskola és a Jenaplan pedagógiai koncepcióiban többek között Otto reformjai is megtalálhatóak. A közösség fontossága, a koedukáció, a felekezeti hovatartozás türelmes és toleráns kezelése, a tantárgyak átfogó oktatása, a tömbösített tanórák, a kollegiális és a szülőkkel való szoros együttműködés, a frontális oktatás kizárólagosságának megszüntetése, az új térelrendezés, a gyermekközpontúság, a buktatás eltörlése, bizonyítvány helyett írásos értékelés készítése, a játék, illetve beszélgetés fontossága, a tanulói öntevékenység, amit ma diákönkormányzatnak nevezünk, mind megjelenik ezekben az iskolákban.

Mindezek alapján megállapítható, hogy Berthold Otto reformjaival megelőzte, illetve megalapozta Fritz Karsen, Georg Kerschensteiner, Rudolf Steiner és Peter Petersen munkásságát

IRODALOM

- Albert, Wilhelm (1928): *Grundlegung des Gesamtunterrichtes*. Verlag Haase, Wien.
- Alberts, Helmut (1925): *Aus dem Leben der Berthold-Otto-Schule*. Berlin.
- Brülls, Susanne (2004): Gesamtunterricht nach Berthold Otto. In: Astrid Kaiser, Detlef Pech (Hrsg.): *Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts*. Verlag Baltmannsweiler, S. 106-109
- Hermann Altendorf (2001): *Berthold Otto – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*. 2. veränd. Auflage, Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.
- Benner/Kemper (2003): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 2. Verlag Beltz, Weinheim.
- Kerbs, Diethart – Reulecke, Jürgen (1998): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*. Peter Hammer Verlag, Wuppertal.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2002): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nohl, Hermann (1957): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Verlag Schulte-Bulmke, Frankfurt am Main.
- Otto, Berthold (1903): *Beiträge zur Psychologie des Unterrichts*. Leipzig.
- Otto, B. (1906): *Vorrede zu den Leselerntafeln*. Leipzig.

Otto, B. (1908): *Ratschläge für häuslichen Unterricht*. Hauslehrerschriften, Leipzig.

Otto, B. (1912): *Die Reformation der Schule*. Leipzig.

Otto, B. (1913): *Gesamtunterricht*. Leipzig.

Otto, B. (1914): *Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule*. Verlag des Hauslehrers, Berlin-Lichterfelde.

Röhrs, Hermann (1998): *Reformpädagogik und innere Bildungsreform*, Band 12. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Scheibe, Wolfgang (1959): *Unsere Volksschule*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Scheibe, W. (1969): *Berthold Otto: Gesamtunterricht. Eine Interpretation*. Verlag Beltz, Weinheim.

Scheibe, W. (2009): *Die reformpädagogische Bewegung*. Verlag Beltz, Weinheim.

Scupin Ernst und Gertrud (1910): *Bubi, Tagebuch für die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten 6 Lebensjahre*. Leipzig.

<http://www.vlb-bayern.de/akzente/2005/07/ak050709.htm> (Utolsó letöltés: 2010.12.26.)

ADALÉKOK A HORTHY-RENDSZER KULTÚRPOLITIKÁJÁHOZ

PORNÓI RITA

Írásom címében az adalékok szó szerepel, nem véletlenül, mert céloom nébány szempontot adni a Horthy-korszak kultúrpolitikájához, és ennek egy kis, de jelentős szeletéhez, a tehetségmentő mozgalomhoz. Emellett legyen ez gondolatébresztő, figyelemfelkeltő, amely az oktatáspolitikára és az ezt művelő oktatáspolitikusok felelősségteljes munkájára hívja fel a figyelmet, melynek sikere vagy sikertelensége nemzetek jövőjét határozza meg.

A tehetségmentő mozgalom kibontakozásának megértéséhez elengedhetetlen az alapvető történelmi viszonyok rövid felvázolása. A magyar történelem, az összmagyar társadalom szempontjából egyik letragikusabb 20. századi eseménye az 1920-as trianoni békediktátum és ennek 1921.XXXIII tc-ként való ratifikálása volt, melynek hatása gazdasági, és társadalmi viszonylatban jelentős következményekkel járt. Az élet minden területén a kilátástalanság réme fenyegetett. Ebből a rezignált helyzetből kellett felrázni a magyarokat, irányt mutatva az életben maradáshoz.

E korban több megoldást ígérő koncepcióval találkozunk, azonban ezek közül a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumé (VKM) tűnt a legígéretesebbnek. A VKM koncepciójának középpontjában az ifjúság állt. A jövő társadalmának bázisát adó fiatalság csak megfelelő képzettséggel, szellemi és erkölcsi tartással tudta és tudja saját és társadalmának jövőjét építeni. Egy identitását veszített, műveletlen ifjabból álló embertömeg nem képes tartópillérként az ország jövőjéért felelni és ezt megfelelő szaktudással alakítani. Az oktatással foglalkozó politikusok és az oktatás tudományával foglalkozó szakemberek a pedagógiai pályán gyakorlatban is praktizálókkal próbáltak az összeurópai értékeknek megfelelő kultúrpolitikát kialakítani egy, az általuk kooperációs munkával létre hozott oktatáspolitikai segítségével.

Klebelsberg Kuno és őt a kultuszminiszteri poszton követő Hóman Bálint próbálták szakmailag előkészíteni és végrehajtani ezt a nemzetmentő tervet. Senki előtt nem volt titok, hogy a magyar helyzet javulása csak a művelődés szélesebb társadalmi rétegekre való kiterjesztésével valósulhat meg.

Klebelsberg VKM-miniszterré történő kinevezését követően (1922-ben Beköszöntőjében hangsúlyozta: „... a magyar bazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti ismét naggyá”. (Klebelsberg, 1922. 26.o.) Ezt az elgondolást követte Hóman is, aki a következőkben fejtette ki gondolatait: „... a háborút megelőző évtizedek politikájának egyik nagy tévedése, sőt bűne volt, hogy a tudományos szükségleteket luxuscikknek minősítette... a harcban elbukott fegy-

veres erővel letiport nemzetek újraéledésének és jövő fejlődésének alapfeltétele, egyetlen biztos eszköze a kultúrsvonal fenntartása és magas fokra emelése... (Hóman, 1938. 465-467.o.)

Azt látjuk, hogy ezek nem csak politikai ígéretések, a szavak mögött egy határozott gondolatmenet, akkurátus munka állt. Ezt bizonyítja a kultusztárca részesezésének mértéke az állami költségvetésből: 1920/21 → 3,23%, 1922/23 → 4,54%, 1924/25 → 9,15%, 1926/27 → 9,3%, 1927-től → 10% fölött. (Ujváry, 2010. 18.o.)

A különböző, úgynevezett nemzetmentő, az ifjúság kulturális fejlődését, erősítését célzó projektek közül a továbbiakban a tehetségmentő tevékenységgel foglalkozom.

A tehetségmentéssel kapcsolatban ami felmerült a szakemberekben, a következőképpen hangzott: Kik a valódi tehetségek? Hogyan találunk rá a tehetségekre? E kérdések megválaszolására mai napig nem született egységes, mindenki számára elfogadható válasz. Számos konferencia és kongresszus neuralgikus pontja a tehetség definiálása volt. A legtalálóbb számomra Révész Géza megközelítése: „*A gondolkodásban és cselekvésben kifejezésre jutó intuitív erő és spontaneitás, a gyermek szellemi és erkölcsi magatartása és akarateréje s intelligenciájának foka segíthet bennünket...*” (Révész, 1918. 3.o.)

A tehetségmentés gyakorlati megvalósulásának első és legfontosabb lépése tehát a tehetség megnyilvánulásának felismerése volt. Felhívom a figyelmet arra, hogy milyen összetett feladat volt megszervezni és gyakorlatban lebonyolítani az egész országra kiterjedő tehetségmentő akciót. Ahhoz, hogy e kezdeményezés a gyakorlatban is működött, négy komponens kooperációjára volt szükség:

A tehetséggel megáldott gyermek, illetve az őt nevelő szülői ház támogató háttere.

A tanító és az egyházi személyek áldozatos munkája.

A tőke, mert anyagi háttér nélkül kivitelezhetetlen lett volna a kezdeményezés.

A tehetségmentés szakmai háttérét képező tudományos munkákról, az ezeket kutató szakemberekről és a munkájukat meghallgató, azt a politikai koncepciójukba beépítő politikai elitről sem feledkezhetünk meg.

Értelemszerűen, ha a kormány a VKM-mel az élen tehetséget akart menteni, az első számú feladat az volt, hogy rátaláljanak ezekre a tehetséges fiatalokra, és segítsék majd őket tanulmányaikban. Mivel a tehetségmentés célcsoportját az elemista gyermekek adták, így kiskorúakról lévén szó, szülői beleegyezésre volt szükség. A szülő kezében volt tehát a döntés joga, jóváhagyja-e, hogy gyermeke részt vegyen e programban, vagyis, minden esetben a versenyvizgára jelentkező gyermeknek szülői nyilatkozattal kellett rendelkezni ahhoz, hogy élni tudjon e lehetőséggel. A szülő nyilatkozatában kijelentette, hogy vagyoni helyzetéből adódóan nincs módjában gyermeke tandíját kifizetni (ezt hivatalosan az úgynevezett hatósági vagyoni bizonyítvánnyal kellett bizonyítani). Abban az esetben, ha a diák a tehetségmentő program által meghirdetett felvételi vizsgát sikeresen zárta, lehetősége nyílt az állam nyújtotta támogatásra. A szülő beleegyezését követően a gyermek a gimnáziumi tanulmányai során tandíjmentességet kapott.

A korszakban megjelent zsidótörvények, e konkrét esetben az 1939. év IV. tc. következében a tanuló nem zsidó származását is igazolni kellett (I. függelék). A levéltári anyagok sorában találkozhatunk számtalan, a VKM-hez szóló levéllel. Az egyikben a szülő köszönettel vette, hogy az állam taníttatná gyermekét, de mégis nemmel kellett felelnie, mert a II. világháború kitörését és a behívók átvételét követően a családok java része apa nélkül maradt, így a föld megművelése és a családfő szerepének átvétele a fiúgyermekre hárult (II. függelék).

A VKM, bár számos nyomtatott sajtóban intézett felhívást a tehetségvizsgálatokra való jelentkezés ügyében, nem tudott minden egyes érintettet elérni. Ezért ahhoz, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei is értesüljenek e lehetőségről, szükség volt közvetítőkre. Ilyen szerepet töltöttek be a prédikáló egyházi személyek és az iskolában a tanítók. A tanítóknak számos feladatuk volt: a diákjaik közül kiszűrni a legtehetségesebbeket, majd a kiválasztottak jellemével, tárgyi tudásával, motiváltságával kapcsolatos kérdőívet kellett kitölteni (III. függelék).

Természetesen a versenyvizsgák előkészítése, megszervezése igen költséges volt, ezért meg kell megemlítenünk az anyagi háttérrel nyújtó alapokat. 1937-ben létrehozták a Horthy Miklós Ösztöndíjalapot, majd kifejezetten a falusi tehetségek érdekében létrehozták az Országos Tehetségkutató Intéző Bizottságot, de még így sem volt elég tőke a diákok támogatására, ezért a szülők anyagi erejükhöz mérten való hozzájárulása is segítette a projekt gyakorlati megvalósulását. Hat jövedelmi csoportba osztották a szülőket, azt figyelembe véve, hány hold földdel rendelkeznek, illetve hány 14 éven aluli gyermeket nevelnek (IV. függelék). Az ezek alapján megállapított vagyoni helyzethez mérten kellett a megadott összeggel támogatni a gyermek tanítását.

Végül meg kell említeni a szakemberek konferenciákon, tanügyi kongresszusokon, szaklapok hasábjain történt disputáit, amelyek nagymértékben segítették a kor kultúrpolitikáját, a tehetségmentés szakmai támogatását. Néhány személy megemlézése egyértelművé teszi számunkra, hogy ez a kultúrpolitika milyen kiemelkedő és meghatározó része volt hazánk szellemi életének: Karácsony Sándor, Harsányi István, Szombatfalvy György, Nagy László, Zilahy Lajos, Weszely Ödön, Prohászka Lajos és még hosszan sokan mások.

Zárógondolatként: A két világháború közötti időszak kultúrpolitikájának alakulásában szerepet játszó szakemberek és szakpolitikusok szellemisége, pezsgő szellemi disputái szolgáljanak például a mai magyar társadalom kultúráért felelősséget érző tagjai számára, mert érezzük és tudjuk, hogy a kultúrpolitika csakis a szellemi diskurzusok, tapasztalatcserék és a kooperatív munka teremtő erejével lehet sikeres.

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

MOL K507-1944-2-81620

MOL K507-1942-2-252111

MOL K507-1944-2-83266

MOL K507-1944-2-81222

IRODALOM

- Barra György (1945): A magyar tehetség útja hivatása felé. *Köznevelés*, 3. sz. 5-7.
- Gesztelyi Nagy Zoltán (1942): Gondolatok a tehetséggutatásról. *Protestáns Szemle*, 9. sz. 278-280.
- Hóman Bálint (1938): *Művelődéspolitikai*. MTT. Budapest.
- Hóman Bálint (1942): Magyar sors - magyar hivatás. *Múlt és Jövő*. Atheneum, Budapest.
- Imre Sándor (1943): *Háborús élet, megújbodás, nemzetnevelés*. Studium K., Budapest.
- Karácsony Sándor (1939): *A magyar észjárás és közoktatásunk reformja*. Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor (1942): *Ocsudó magyarság*. Exodus, Budapest.
- Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. (1927), Atheneum K., Budapest.
- Klebelsberg Kuno (1922): M. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter beköszöntője. *Néptanítók Lapja*, 25-27.sz.
- Kornis Gyula (1930): *Kultúra és nemzet*. Franklin Társulat, Budapest.
- Németh László (1989): *Sorskérdések*. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Ozorai Frigye és Bálint Antal (1927, szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Révész Géza (1918): A tehetség korai felismerése. In: Nemes Lipót (szerk.): *A gyermekmentés útjai*, Bethlen Gábor Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.
- Ruhmann Jenő (1942): Tehetségkiválasztás és tehetségmentés, *Protestáns Tanügyi Szemle*, március, 49-58.
- Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberger, Budapest.
- Szombatfalvy György (1940): Tehetségvédelem és tehetséggutatás. *Társadalomtudomány*. 2.sz. 215-217.
- Ujváry Gábor (2010): *A barmincharmadik nemzedék*. Ráció Kiadó, Budapest.

A SZIMBÓLUMOK JELENTŐSÉGE GYERMEKKORBAN A KÜLÖNBÖZŐ KOROK KULTÚRÁJÁBAN

HEVESI TÍMEA MÁRIA

A szimbólumok az őskőkortól kezdve meghatározták a gyermekek mindennapjait, gondolkodását. A gyermekek életében a szimbólumoknak a régi korokban és kultúrákban, s ma is az a feladata, hogy felkészítsék őket a körülöttük lévő világ megértésére, a felnőtt lésre.

„... Jane és Michel ... ők is értették a seregélyt meg a szelet, meg amit a fák mondanak, meg a napsugár és a csillagok nyelvét – hát persze! Valamikor – mondta Mary.”

(P. L. Travers: A csudálatos Mary)

HOGYAN ÉRTELMEZHETŐ A SZIMBÓLUM? BEVEZETŐ GONDOLATOK

A gyermekek meséit, vágyait, álmait szárnyaló táltosok, aranyszőrű bárányok, égis érő fák, hétfejű sárkányok, ördögök és tündérek, Szélkirály és Napkirály, s persze aranyhajú királykisasszonyok, s a legkisebb és legkedvesebb, harmadikként született királyfiak népesítik be. A gyermekkor világa tele van földöntúli jelenségekkel, csodálatos élményekkel, s ebben a különös és különleges világban a gyermekek otthonosan mozognak, mert ők megértik amit egy ló, egy madár vagy egy fa mond el a mesékben az életről, a világról.

Ma, amikor az „érték” fogalma bizonytalan, s az értékrendszerek válságban vannak (Vitézy, 2002. 48-52.o.), nagyon fontos lenne megérteni az elmúlt korok és kultúrák ránk hagyományozott értékeit, értékrendszerét. Az értékek tudatossá válásával az egyén rendelkezni fog egy „iránytű”-vel, amely viselkedését, s a cselekvését szabályozhatja. Az értékek a szimbólumokban fejeződnek ki (Rezsobázy, 2006. 5-23.o.), amelyek az emberiség meséiben, mítoszaiban élnek tovább.

A jelkép, a szimbólum egyidős az emberiség történelmével. A szimbólum kifejezés (a görög szümballein = összehoz, összevet szóból) eredetileg ismertetőjegyet jelentett. A szimbólum alapja az ember részéről az embernek a maga érzéki-szellemi sajátosságából származó azon szükséglete, hogy az érzékföltöltit, amely saját léte szerint az absztrakt gondolkodásban csak analóg módon fogható föl, valamiképpen szemléletessé tegye. A szimbólumokat a kutatók többé-kevésbé egységes álláspontja alapján négy ismertetőjeggyel lehet jellemezni. Először is a szimbólumot a minden jelre érvényes lényegi érzékelhetőségen túl az jellemzi, hogy nem csupán képletes nyelvi kifejezés – mint a metafora –, hanem valódi kép („jelkép”) vagy egy jelké-

pes cselekvés. Másodsor, a megjelölt valami érzékfeletti, ebből adódik a szimbólum analóg, nem egyértelmű jellege. Harmadsor, a szimbólum lényegileg közösségi jellegű, egy közösségen belül minden további nélkül érthető. Végül, a szimbólum nemcsak az értelemhez, hanem az egész emberhez szól, megértése élményszerű (tapasztalat). (Brugger, 2005. 394-395.o.) A szimbólum a valóság legmélyebb rétegeit tárja fel. Mircea Eliade vallástörténész szerint a képek, a szimbólumok, a mítoszok a pszichének nem fölösleges teremtményei, mert szükségletet elégítenek ki, és funkciót töltenek be: a létezés legtitkosabb módozatait fedik fel. A gazdagon strukturált képek többjelentésűek (Eliade, 1997. 14-24.o.). Ez a szimbolikus univerzum, hasonlóan a rituális szimbolizmushoz, szabályokat és mintákat ad az egyes élethelyzetek minőségének kifejezésére, a problémák megoldására, a társadalmi jelenségek helyes értelmezésére. A szimbólumokban való gondolkodás, mint egy kitüntetett létmód (a világban való benne levés) a minket körülvevő világ megértésének az útja lehet, hiszen a jelképhasználat terminusaiban a közösségi lét alapkérdései fogalmazódnak meg, a jelek és jelképek segítségével azonosítja magát a közösség, a közös nyelvhasználat fogja össze az egyéneket és teszi lehetővé az együttműködést (Hoppál, Jankovics, Nagy, Szemadám, 1995. 15.o.). Carole Sédillot szimbólumkutató és Elisabeth Zana táncművész szerint a szimbólum olyan, mint egy palló az emberi és az isteni között, mely pallón át lehet kelni, s ez az átkelés az egyén számára egy beavató utazást is jelent. Szerintük ez a kötelék a kollektív emlékezetből ered, és ezt mindenki használja, olyan, mint Ariadné fonala, amely lehetővé teszi a belépést a személyes kincstárba, mivel a szimbólumok világába bejutni annyi, mint összehangolni a zajló és feltáruuló tudattalan kalandozásait. Ez a ritka tapasztalat arra ösztönzi az embert, hogy érintkezésbe lépjen a lényeggel. A szimbólumokat nem lehet megtanulni, nem magyarázható, nem adható át, hanem ez egy tapasztalat, melyet meg kell élni, és ez egyben egy alkotói és fejlődési folyamat is (Sédillot, Zana, 2007). A szimbólum ezek szerint a lényeges „megjelenése”, amiben ez a lényeg kibontakoztatja és így „ki is nyilvánítja” önmagát (Rabner, 1980. 681.o.). René Alleau A szimbólumoknak a tudománya című művében – melyben a szimbólumok szerepét a tudomány, a művészet és a vallások történetében vizsgálja –, a szimbólum olyan kommunikáció, amely „az emberit a nem emberi felé orientálja”. Véleménye szerint a szimbólumoknak köszönhető az, hogy a Misztikus Ősök, illetve az Isteni Lények világa hozzáférhető marad, amelyek nem ábrázolják sem allegorikusan, sem fogalmakban ezt a nem-emberi világot, hanem dinamikus módon újraaktualizálják azt. Egy szimbólum tehát nem egy előre meghatározott dolgot jelent, hanem abban az adott pillanatban tárul fel a jelentése, amelyben találkozik vele az ember (Alleau, 1976).

Az emberiség több ezer éves kultúrájában a szimbólumoknak nagyon jelentős szerepük volt. Az ünnepnapokon kívül a hétköznapi cselekedeteit is meghatározták. Eliade szerint az ősi mítoszok, szimbólumok mai világunkban, vallásainkban is tovább élnek, s sokszor tudattalanul ugyanúgy hatással vannak ránk. A modern

ember tudatalattijában élő szimbólumok megjelenési formája ugyan változhat, de a funkciója mindig ugyanaz marad (*Eliade*, 1976. 11.o.; 1997. 19-21.o.). Erre jó példa a szertartások, rítusok tüze, amely ma tovább él a tábortüzekben, illetve az ünnepi pillanatok gyertyagyújtásaiban is.

A szimbólum tehát jelen van a ma élő ember életében is, azonban funkciója – hogy az érzékfölöttit szemléletessé tegye és közvetítsen a kollektív emlékezetből –, kevésbé tud megvalósulni. Ennek az egyik oka az, hogy a szimbólum az egész emberhez szól, megértése élményszerű tapasztalás. S nyitott, figyelő, érdeklődő, befogadó lelkiülete mára leginkább a gyermekeknek van még, mert az érzékfeletti szemléletessé tételére lehetőséget adó közösségi élmények (pl. közös tűzrakás, tánc, zenélés; szertartásokon való részvétel stb.) mind inkább háttérbe szorulnak a ma élő felnőttek életében. A mesék, álmok, fantáziák, azaz a szimbólumok világa azonban több tízezer éven keresztül a gyermekek és felnőttek közösen megélt tapasztalata volt. Az elmúlt korok gyermekei számára a szimbólumokkal való találkozás egy tanulási folyamatot jelentett, amely segített nekik megérteni a környező világot.

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a gyermekek különböző korokban és kultúrákban milyen szimbólumokkal találkoztak, mely szimbólumok voltak a tanítóik, s e szimbólumok vajon mire tanították a gyermekeket.

Munkánkban az őskortól kezdve felidézzük a középső és újkőkori, a mezopotámiai, egyiptomi, zsidó, kínai, buddhista, római, hellenisztikus, iráni, keresztény, nomád és tibeti gyermekek életében előforduló néhány jellegzetes szimbólumot. Tanulmányunknak nem célja a szimbólumok elemzése, hanem annak a bemutatására törekszik, hogy a szimbólumok jelentősek, illetve jelen voltak különböző korok és kultúrák gyermekkor-történetében.

A SZIMBÓLUMOKKAL VALÓ TALÁLKOZÁS LEHETŐSÉGE KÜLÖNBÖZŐ KOROKBAN ÉS KULTÚRÁKBAN ÉLŐ GYERMEKEK ÉLETÉBEN

Az ősember végleges elválását zoológiai elődeitől a *tűz* „megszelídítése”, vagyis előállításának, megőrzésének és szállításának lehetősége jelzi. Az őstörténet emberre közösségben élt, s már intelligenciával és képzelőerővel rendelkező lényként viselkedett. Ami a tudattalan tevékenységet illeti – álmok, fantáziák, látomások, költött történetek stb. –, azt gyaníthatjuk, hogy ez sem intenzitásában, sem mélységében nem különbözött attól, amit a ma élő embereknél látunk. Éppen ezért az őskori közösségekben felnövekvő gyermek életében is jelen lehettek az őt körülvevő világról alkotott elképzelések, fantáziák, magyarázatok. Az ősközösség gyermeke is átélhette a függést azoktól a „misztikus erőktől”, amelyek a körülötte élő felnőttek életét meghatározták. A vadászat volt az őstörténet emberének életében a legmeghatározóbb, hiszen ez biztosította fennmaradását. A vadászat során a vaddal való „misztikus közösség” megélése fölfedi a rokonságot az emberi társadalmak és az

állatvilág között, ezt jelzi például egy félig állatot, félig embert ábrázoló barlangrajz Franciaországból.

Az élet jelenségeiről, s azok magyarázatairól való gondolkodás során kialakultak az őskőkori emberek kozmogóniai és eredetmítoszai. E mítoszok gyakori szimbólumai a *madár*, a *szivárvány* stb. Az ősember ikonográfiai megnyilvánulásaiban bőségesen szerepelnek ezek az elemek. A sámánok állatmaszkokban való ábrázolása is erre utal. A gyermekek mindennapjaikban találkoztak a mítoszok szimbólumaival (pl. rítusokban, barlangrajzokon, testre festett mintákon stb.), mély értelmüket azonban a serdülőkorba érve a „beavatásukkor” tárták fel előttük (*Eliade*, 2006. 28-40.o.).

A földművelés megindulásával jelentőssé vált a növények tisztelete is. A gumó- és gabonatermesztő primitív népeknél – meglehetősen elterjedt feltételezés szerint – a gumósok és a gyümölcsfák egy feláldozott istenségből születtek. E mítoszok jelentése nyilvánvaló: a *tápláléknövények* szentek, mivel egy istenség testéből erednek. Mivel a *nők* meghatározó szerepet játszottak a növények háziasításában, a nő és a női szakralitás is előtérbe kerül. Egy anthro-kozmosz szerkezetű, összetett szimbolika kapcsolja az asszonyt és a nemiséget a *Hold*-fázisokhoz. Az asszonyok mindennapi tevékenységéhez (pl. vetés, aratás stb.) kapcsolódó szakralitásában nőnek fel a velük együtt tevékenykedő gyermekeik is. A földművelést befolyásoló, gátló természeti erőknek is misztikus okokat véltek. Sok-sok mitológiában megjelennek a *Sárkányok* vagy *Szörnyek*, melyek fölött győzedelmeskednie kell az embernek ahhoz, hogy életben maradjon (*Eliade*, 2006. 46-60.o.).

A mezopotámiai ősi kozmogóniákban a *víz* válik központi elemmé. Az egyszerű kozmosz és isteni teljességként elgondolt Ősvíz az *Ősanyával* azonosítják, aki világra hozza az első emberpárt. A születés, a szülés misztériuma, az Ősanya tisztelete miatt a gyermeket a természetfeletti erők pozitív megnyilvánulásaiént értelmezték. A víz szimbóluma az ember földi létezéséhez is szorosan kapcsolódott: ezt jelzik a vízözönmítoszok. A vízözön legendáját a Gilgames-eposzban is megtaláljuk. Az Enúma elis néven ismert kozmogóniai költemény a Gilgames-eposzsal együtt az akkád vallás legfontosabb alkotása. Itt már megjelennek a *kígyók*, *szörnyek*, *démonok*, mint negatív erők (*Eliade*, 2006. 65-73.o.). A mezopotámiai gyermekek számára az ősi szövegek megtanulása az oktatás és a nevelés fontos része volt. (*Pukánszky*, 2001. 4.o.)

Az ókori Egyiptomban a civilizáció szerkezetének a kialakításához kezdettől fogva hozzájárult a vallás, és főként a fáraó isteni mivoltának dogmája. A szent tudomány lényegét is a kozmogónia és az eredetmítoszok alkották. Az Ősvíz szimbóluma mellett megjelenik az *Őstojás* képe is, amelyben a *Fény madara* rejtőzött. Az emberek a Napisten, Ré könnyeiből születtek. A fáraó cselekedeteit ugyanazokkal a kifejezésekkel írták le, mint amelyek Ré vagy a Napisten-megjelenések cselekedeteinek leírására szolgáltak. A *Nap* felbukkanása a Teremtésben olyan, mint amikor a fáraó megjelenik a koronázási szertartáson. Amenhotep valószínűleg uralkodásának 5. évében

nevét Ehnatonra („a napkorong jótévője”) változtatta, és el-Amarnában, egy teljesen érintetlen helyen új főváros építésébe fogott. Ezt a várost Atonnak, az általa tisztelt egyetlen istennek, a Napistennek tiszteletére alapította (*Eliade*, 2006. 85-89.o.). Mivel a Napisten által teremtődött az ember, ezért a Napisten az emberek életének az ura és meghatározója. A Napistennek a fáraóval való azonosítása miatt a gyermek már születésétől a fáraó „tulajdona”, aki iránt minduntalan – már gyermekként is – háláját és tiszteletét kell kifejeznie (*1. kép*). A gyermeknevelés legfontosabb céljának a tradíciók, az örökérvényű normák, az istentől származó igazságok megismerését tartották (*Pukánszky*, 2001. 3.o.).



1. kép

Az Isten iránti nagyfokú elkötelezettség jellemzi a zsidó családok gyermekeit is. Izrael népének életük alakításában a Könyv szavai, példái adnak útmutatót. A Teremtés könyvében olvashatunk a gyermek Izsákról, Ábrahám egyetlen fiáról, aki belenyugvással viseli, hogy apja feláldozza őt (*2. kép*).



2. kép

Az Ószövetség könyve tele van szimbolikus képekkel, kifejezésekkel, utalásokkal. Az Éden kertje, a *paradicsomi* hely – melynek mítosza az Eufratész és a Földközi-tenger tájain messze túl is ismert volt –, egy olyan helyet jelöl, ahol tökéletes harmónia és boldogság uralkodik. A kert közepén *az életnek és a jó meg a rossz tudásának fája* áll. A *kígyónak* sikerült Évát megkísértenie, s ahelyett, hogy az emberpár megszerezné az Élet jelképét, Isten büntetésből kiűzi őket a Paradicsomból. Azóta az embereknek a mítoszaikban, meséikben gyakran tetten érhető az a vágyuk, hogy megtalálják a „paradicsomi” helyet, boldogságot.

A Genézis szerint a Pátriárkák áldozatokat mutattak be, oltárokat emeltek és köveket állítottak fel, olajjal kenve meg azokat. A *felállított kövek* tanúskodhatnak a megkötött egyezségről (*Genézis*, 31-45.o.; 51-52.o.) szolgálhatnak síremlékként, vagy jelezhetik Isten megjelenését, mint Jákob történetében. A felállított kövek mellé is készítettek, melyet a nemzetség összes tagja által gyűjtött kövekből raktak. (*Eliade*, 2006. 140-143.o.)

A védikus korban a legfontosabb védikus rítus a „lóáldozat”, az asvamédha. A lóáldozat bizonyosan indoeurópai eredetű. Az asvamédha célja az, hogy az egész országban biztosítsa a termékenységet és virágzást. A lovat egyfelől a Kozmosszal azonosítják, feláldozása pedig a teremtés aktusát jelképezi (vagyis újjáteremti), másfelől a ló a királyi erő megtestesítője is. Az anthropomorf isteni Lény feláldozásával történő teremtés mítosza mindenfajta teremtéshez mintapéldaként szolgált, ezért ezt a himnuszt mondják el a fiúgyermek születését követő egyik rítus alkalmával is (*Eliade*, 2006. 176-183.o.).

A görög vallásban az Olümposz-lakók uralma, illetve felelőssége alatt voltak az élet különféle jelenségei. Az *évszakok* változásai Démétér lányának, Perszephonénak az *alvilágba* való elrablásának és időnkénti kiszabadulásának következtében alakultak ki (*Eliade*, 2006. 199-207.o.). A gyermekek sorsát nagyban meghatározta származá-

suk és az istenek közötti viszályok léte. Laokoonnal együtt például gyermekeinek is bűnhődnie kellett (3. kép) Apollón bosszúja miatt, amely azért érte utól Laokoont, mivel Apollón határozott tilalma ellenére megnősült, és érzéki vágyait az isten templomában nem fékezte.



3. kép

Kína vallástörténete, művészettörténete és művelődéstörténete is gazdagon át van itatva szimbólumokkal, melyet képirásuk is jelez. Gyakran párosítanak ellentétes jelképeket. Ezek az Idő megújulásával és a szellemi megújhódással kapcsolatos vallási eszméket fejezik ki (pl. *tollas kígyó*, *kígyó* és *sas* stb.). Fontos szimbolikájuk például a *tücsök* és a *t'ao-tieh maszk* szimbolikája, amely a születések és újjászületések körforgását sugallja: a fény és az élet a sötétségből és a halálból bukkan elő. Hitük szerint a *Jin* és *Jang* néven ismert ellentétes, de egymást kiegészítő őselvek váltakozása által teremtdődik meg a tökéletes szimmetria. Úgy vélik, hogy egy gyermek születése és sorsa nagyban függ előző életeinek jó és rossz cselekedeteitől, a kozmikus jelenségektől és az istenek akaratától (*Eliade*, 2006. 293-302.o.).

A buddhizmusban a Nirvána és a Világmindenség abszolút túllépését számos kép és szimbólum illusztrálja. Ilyen például a *törött tojás* parabolája is, amelyet Buddha annak kimondására használ, hogy összetörte a létezők kerekét, másként szólva túllépett a körkörös időn (*Eliade*, 2006. 351-360.o.). A buddhizmusban a „kimondhatatlan boldogság” elérése mindenkinek a célja, olyannyira, hogy már gyermekként is többen kolostorokban élnek ennek eléréséhez.

A régi történészek szerint Róma alapítása i. e. 754 körül történt. Róma alapításának legendáját egy ikerpár történetéhez kötik. A történetírók közvetítette hagyomány szerint Alba királyát, Numitort letaszította trónjáról fivére. Rhea Silviának, Numitor nővérének született ikreit, Romulust és Remust pedig kitették a Tiberis partjára. Az

ikreket egy *nöstényfarkas* szoptatta (4. kép), majd egy pásztorcsalád befogadta és felnevelte őket. Az ókori rómaiaknál, a belső-ázsiai nomád népeknél, például a türköknél, a tatároknál a farkas egyaránt totemős.



4. kép

A rómaiak számára Jahve a kozmikus jelenségek és történelmi események révén adta tudtul szándékát. A csodák pontos jelentését a kultusz szakértői fejtették meg, ezt jelzik a fennmaradt Sibyllák Könyvei és más jóslatgyűjtemények. Jellemző volt a családoknál a házi kultusz fontossága. A *házi tűzhely* körül bemutatott házi istentisztelet a római történelem tizenkét évszázada során nemigen változott. A kultusz középpontja a házi tűzhely volt: naponta ételadományokkal, havonta háromszor virágokkal stb. áldoztak neki (*Eliade*, 2006. 362-365. o.).

A hellenisztikus vallásokban az üdvösség ígérete jelenti az újdonságot. Azok az istenek, akik arról voltak nevezetesek, hogy megélték a halált és a feltámadást, közel álltak az emberhez. A Sorsot az *égítetek* uralma alatt álló sorsszerűséggel társítják. Az egyéni létezést a *csillagok* határozzák meg. A hellenisztikus és római korban a legnépszerűbb isten Dionüszosz volt, akit Zeusz gyermek létére a Világmindenség összes istenének urává tett. Az isteni Gyermekek epiphániája a Világmindenség új ifjúságát, a kozmikus palingenezist hirdeti. A Dionüszosz-kultusz központi motívumai a *phallosz*-ábrázolások. A gyermek mint az újjászületés és megújulás jele a phallosz vallási szimbolikáját viszi tovább.

Kübelé kultuszát i. e. 204-202-ben vezették be Rómában, hogy megmentse a kartagói seregektől súlyosan fenyegetett köztársaságot. A sok ezer éves múltra visszatekintő frígiai istennő rituálisan egy fekete kőben volt jelen: a *szikla a Földanya* legősibb jelképeinek egyike. (*Eliade*, 2006. 473-478.o.)

Az Akhaimenida Birodalom bukása (i. e. 330) után az iráni vallást is magával sodorta a hellenisztikus korra jellemző nagyszabású és összetett szinkretista mozgalom. Egyik legjelentősebb közülük a Mithra-kultusz volt. A Mithra-misztériumban főszerepet játszik a *barlang*. Az örmény hagyományok egy barlangról szólnak, ahová Mithra bezárkózott, és évente egyszer jött elő. Az új király valójában az újból megtes-

tesült, újraszületett Mithra volt. Ezt az iráni témát találjuk a fényárban úszó betlehem-i barlang mélyén történt Születés keresztény legendáiban is. (*Eliade*, 2006. 495-498.o.)

Időszámításunk szerint 28-29-ben egy aszkéta, Keresztelő János járni kezdte a Jordán folyó vidékét. Jézus számára a keresztséggel tárult fel a messiási méltóság. Az Evangéliumokban e kinyilatkoztatást az Isten *galamb* képében leszálló Szellemje jeleníti meg. János bebörtönzése után elkezdődött Jézus igehirdetése. Jézus példabeszédeiben nagyon sok képet használ (pl. *kenyér, bor, szőlővessző, kincs* stb.). 30-ban, vagy 33-ban lehetett a keresztre feszítése, s rá 3 napra a feltámadása. S tanítványai által innentől elindul a keresztény vallás terjedése (*Eliade*, 2006. 506-507.o.). A keresztény tanítások a család minden tagját megszólítják, s kiemelten foglalkoznak a gyermekek hitben való nevelésével. A keresztény vallás integrálta azokat a szimbólumokat (pl. *barlang, víz, madár, szikla, mag, kígyó, ló* stb.), melyeket az előző vallások, szellemi irányzatok is használtak (5. kép).



5. kép

A sztyeppi birodalmak népei, a hun, avar, török, mongol lovasok villámszerű felbukkanásai a civilizált népek berendezkedését sokszor megzavarták. Az altaji népek istenei közül bizonyosan Tengeri a legfontosabb és legismertebb. Tengeri kozmikus jelekkel: *üstökössel, árvizekkel* adta jelét elégedetlenségének. Ázsiában, mint a világ sok más táján a Világmindenség szerkezetét nagyjából háromemeletesnek gondolják – Ég, Föld, Alvilág –, ezeket pedig egy középponti tengely köti össze. A Világ Közepe legelterjedtebb mitikus képe a *Kozmikus Hegy* és a *Világfa*, amely szimbólumok a mesék, mondák leggyakoribb elemei (*Komjáthy*, 1955. 12.o.). A Világfa

képe Ázsiában mindenütt megvan, és jelentős szerepet játszik a sámánizmusban (*Eliade*, 2006. 567-570. o.). A sámánok központi szerepet játszottak a közösség életében, szertartásaiban, melyeken a közösség minden tagja részt vehetett. A fehér ló feláldozása a Feszty-körképen (6. kép) egy ilyen szertartást ábrázol.



6. kép

Éppúgy, mint a hinduizmus vagy az ősi és középkori kereszténység, fénykorában a tibeti vallás is figyelemre méltó szintézis volt, összeolvadások hosszú folyamatának eredménye. Az „emberek – Gcugnak nevezett – vallásának” megismeréséhez fontos források voltak a „mesék”, vagyis a kozmogonikus és leszármazási mítoszok, amelyeket rituálisan meséltek házasságkötések, újévi ünnepek stb. alkalmával. A hagyományos vallásban a király isteni természete mágikus képességeiben nyilvánult meg. A királyok homlokcsontján egy „mu”, *fénykötél* volt, mely az Éggel kötötte össze őket. A hegyeket a *létrához* vagy az ősi „mu” kötélhez hasonlítják. A *fény* szerepe kiemelt szerepű a tibeti vallásokban (*Eliade*, 2006. 747-749.o.).

A SZIMBÓLUMOK JELENTŐSÉGE - BEFEJEZŐ GONDOLATOK

A példákból láthattuk, hogy a szimbólumokkal élő volt a kapcsolata az embereknek, amelyek befolyásolták a családok mindennapjait, s a gyermekek gondolkodását. A különböző korokban és kultúrákban odafigyeltek a szimbólumokra, kutatták a jelentését, mivel hitük szerint ezek a szimbólumok valóságos tartalmakat hordoztak. Így például a tűz, amely a megtermékenyítő, megtisztító, megvilágosító és pusztító erőt; a madár a közvetítőt ég és föld között; a víz a tisztaságot, termékenységet, befogadást; a Nap a kinyilatkoztatott igazságot, a születést és az újjászületést; a tücsök, mely mintha idő előtt megvénült és megtöpörödött volna, a halhatatlanságot jelképezte és jelenítette meg (*N. Gardin, Olorenshaw, J. Gardin, Klein*, 2009. 603., 377., 632., 409., 598.o.).

A ma élő emberek életében leginkább csak a gyermekkorban van a szimbólumokról való gondolkodásnak tere. A gyermekek még valóságosnak élik meg ezeket a szimbólumokat, s viszonyítási alapként értelmezik. Egy szilárd és tartós viszonyítási alap (Nagy, 2002. 319. o.) megléte a feltétele annak, hogy értékrendszerük kialakuljon.

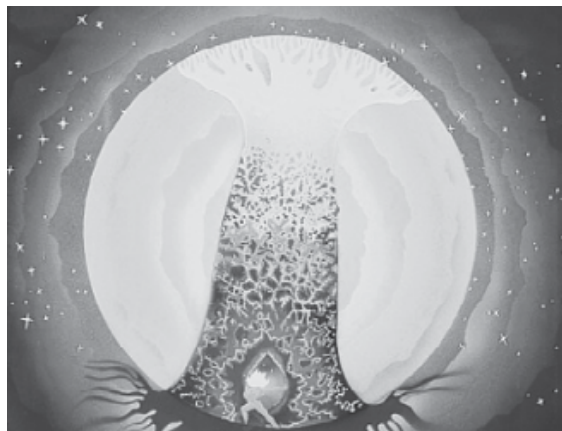
A szimbólumok világában növekvő gyermeknek szilárd értékrendszere van, s eszményképéhez nagyon hasonlítanak a német romantika gondolatvilágának képviselői – Heiner Ullrich, Moritz Arndt, Jean Paul Richter, Friedrich Fröbel – által megfogalmazott „romantikus gyermekkép”-nek a jellemzői, melyek a következők: a felnőttek megmerevedett racionalizmusával szembeállítható nyitottság és teremtő fantázia, a világ érzelmi alapokon álló befogadására és megismerésére való képesség, a gyermekség mítikus vonásokkal való felruházása, és a ráció számára örök talányt jelentő egészeslegességként való felfogása (Pukánszky, 2005. 35.o.).

A „romantikus gyermekkép” kialakulásában a mesék és a mítoszok szerepe nagyon jelentős, hiszen ezek az elbeszélések gazdag szimbólumvilággal rendelkeznek. A mesék, mítoszok szerepe nem az, hogy a gyermek eltársa a száját, vagy hogy megremüljön, hanem hogy „felnőjön”. A mese ezért iniciatív elbeszélés. A mesében sokféle megpróbáltatás vár a gyermekre vagy a serdülőre, de ezek úgyszólván mindig azzal kezdődnek, hogy a családtagok elszakadnak egymástól valamilyen „katasztrófa” következtében. Ezek a megpróbáltatások jelentik a beavatás kezdetét, a törést a gyermekség és a felnőttkor között. Bruno Bettelheim pszichoanalitikus A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek című könyvéből idézve: *„Változatos formában pontosan ezt a mondanivalót közvetítik a mesék a gyerekeknek: az életben a súlyos nehézségeket nem lehet elkerülni, hanem küzdeni kell ellenük, és ez a harc elválaszthatatlanul hozzátartozik az emberi léthez – de ha az ember nem hátrál meg, hanem kitartóan szembeszáll a váratlan és gyakran igazságtalan megpróbáltatásokkal, túljuthat minden akadályon, és végül győztesen kerülhet ki a harcból.”* (Gardin és mtsai, 2009. 390.o.)

A serdülők beavatásakor a mesékben, mítoszokban előforduló szimbólumokat magyarázzák el, értetik meg – sokszor élményszerűen – a fiatalokkal az idősek. Az ausztrál őslakosoknál például ősi hagyomány alapján történik a beavatás. E szertartások alatt a törzs hőseinek tetteit megelevenítik, és közben eljátsszák a mítoszt. A színészek, akik állatokat, madarakat vagy emberi lényeket képviselnek, „beöltöznek”, feldíszítik magukat a rítus jellegzetes mintáival és színeivel, s olyan szimbólumokat viselnek vagy tartanak a kezükben, amelyek a hős életéből néhány eseményt vagy ténytet szimbolizálnak. A rítus előkészítése során, akárcsak az előadás alatt, énekelnek. Ezek az énekek a mítoszok költői változatai. Amikor egy ilyen rítusnak vége van, az öregek elmagyarázzák a jelentését, valamint a díszítmények és a szimbólumok értelmét az újonnan beavatottaknak (Elkin, 1986. 144.o.). A szimbólumok fontos feladata tehát, hogy a gyermekeket felkészítsék az őket körülvevő világ mélyebb megértésére, azaz a felnőtté válásra.

Az értékrendszerek válságából adódóan azonban a szimbólumokkal való kapcsolatot meglazult, s a mesék sok esetben a mai kor emberének rohanó, zűrzavaros, agresszív, transzcendens tapasztalat nélküli világát kezdik közvetíteni. Mindemellett léteznek olyan alkotók, akik felismerve a szimbólumok nevelő, gyógyító szerepét, műveikben többretegű szimbólumokat jelenítenek meg. Jankovics Marcell például több olyan mesefilmet készített, amelyek megmutatják, értelmezik a gyermekek és a felnőttek számára is azt a gazdag szimbólum-világot, amelyben benne élünk.

Befejezésül a Fehérlófia című rajzfilméből kiemelt képpel (7. kép) nyitom meg a további gondolatok útját. . .



7. kép

IRODALOM

- Alleau, René (1976): *La science des symboles*. Payot, Paris.
- Brugger, Walter (2005): *Filozófiai lexikon*. Szent István Társulat, Budapest.
- Eliade, Mircea (1976): *Imitation, rites, societes secretes*. Gallimard, Paris.
- Eliade, Mircea (1997): *Képek és jelképek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Eliade, Mircea (2006): *Vallási hiedelmek és eszmék története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Elkin, Adolphus Peter (1986): *Ausztrália őslakói*. Gondolat Kiadó, Budapest. Gardin, Nanon – Olorenshaw, Robert – Gardin, Jean – Klein, Olivier (2009): *Szimbólumok lexikona*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György (1995): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Gyula.
- Ilyés Gyula (1993): *Hetvenbét magyar népmese*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Komjáthy István (1955): *Mondák könyve*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Potok, Chaim (1994): *Vándorlások. A zsidó nép története*. Kulturade Kiadó, Budapest.

- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28., Pécs.
- Rahner, Karl – Vorgrimler, Herbert (1980): *Teológiai kieszótár*. Apostoli Szentszék Könyvkiadója, Budapest.
- Ragache, Claude-Catherine – Laverdet, Marcel (1991): *A világ teremtése*. Lilliput Könyvkiadó, Budapest.
- Rezsóhazy Rudolf (2006): *Sociologie de valeurs*. Armand Colin, Paris.
- Sédillot, Carole – Zana, Elisabeth (2007): *ABC du symbole*. Grancher, Paris.
- Travers, P. L. (1996): *A csudálatos Mary*. Ciceró Kiadó, Budapest.
- Vitányi Iván (2002): Érték és kultúra. In: Lappints Árpád (szerk.): *Érték és nevelés*. Comenius Bt., Pécs. 48-52.

A KÉPEK FORRÁSA

1. kép: <http://5mp.eu> [2011.05.10.]
2. kép: <http://www.amilapunk.hu>. Tiziano: Ábrahám feláldozza Izsákot [2011.05.11.]
3. kép: www.geographic.hu [2011.05.19.]
4. kép: <http://universalheretic.files.wordpress.com> [2011.05.15.]
5. kép: Ferrari, Giovanni Andrea de (Genova, 1598 - Genova, 1669) -nak tulajdonítva: Jézus születése [2011.05.20.]
6. kép: Pannon Enciklopédia. A magyarság kézikönyve. Halmos Ferenc (főszerk. 1993.): Pannon Könyvkiadó, Budapest, 124. [2011.05.20.]
7. kép: www.feherlofia.hu [2011.05.15.]

KISS ÁRON ÉS NEMZEDÉKE – 1891-BEN

Nem igazán hivatásos történészre valló eljárás az, hogy egy esztendő jeles, a különböző krónikákban az utókor által számon tartott eseményeit csokorba gyűjtjük, s abból következtetéseket vonunk le. De hát az egybeesés, hogy ti. egyazon esztendőben jelent meg Kiss Áron Magyar népi játékgyűjteménye, s erre az esztendőre esik a Magyar Paedagogiai Társaság megalakulása (a jeles polihisztor ebben is fontos szerepet játszott), nos, ez az egybeesés mégis felkelti bennem, az „utódban”, az érdeklődést.

A magyar történelemben, művelődéstörténetben a 19. század utolsó évtizedének első felét nem szokták kiemelkedő korszakként számon tartani. A „nagy generáció”, a 48-asoké kivonulóban nemcsak a közéletből, de az életből is. (Kossuth utolsó éveire készül, Görgey kertészkedik Visegrádon, az ünnepeelt Jókai megözvegyülten magára maradván elhagyja a politikusi szerepkört, aranykötésű sorozatának utolsó darabjait forgatja – hogy csak a leghíresebbeket említsem.) A millenniumi forgatag is még tervezőasztalon – ennek minden tudományos, kulturális eredményével és máig nem oszló (mikor ártalmatlan, mikor ártalmas) ködös újsütetű legendáival. S hát végképp messzinek látszanak az „új idők”, még nem hallatszanak igazán az „új dalok”.

Ebben a „szélárnyékban” helyeznénk el 1891-et, a bevezető bekezdésben emlegett két – talán nemcsak számunka – fontos eseményt.

Nézzünk körül! Vállaljuk a „kalendáriumi elemzés” módszerét.¹

Ebben az évben először nevezték „elektronnak” az anyag parányi, sajátos részecskéjét. Először indult útjára az Empire State Express vonat New York City és East Buffalo között. A 436 km-es távot irigyelt gyorsasággal tette meg: 7 óra 6 perc alatt! Beüzemelt a London-Paris telefonvonal. Először alkalmaznak helyi érzéstelenítést kokainnal a gyógyászatban. Edison ebben az évben 3 szabadalmat is benyújt a mozgóképfilm és a rádióüzenetek témakörében. (Hogy Magyarország dinamikus fejlődési időszakában lépést tart a technika világméretű fejlődésével, arra adalékul: Bánki Donát és Csonka János ez évben jegyzi be a porlasztót, az autóműködés máig nélkülözhetetlen eszközét.)

A szűken vett kultúra területén kiemelkedik Csajkovszkij fellépése a Carnegie Hallban, elkészül Ibsen Hedda Gablere, s egy igen figyelemre méltó adat: Gauguin odahagyja a „modern világot”, megvalósítja exodusát Tahitin.

A történelmi krónikák számon tartják a londoni omnibusz nagy sztrájkját. (Ismét adódik összevetés a hazai folyamatokkal, ebben az esztendőben a Viharsarok lobban lánggra, agárlázadások, kegyetlen sortűzök – elképzelem a különbséget, a londoni omnibuszosoknak már-már az impresszionisták festői ecsetjére kívánczó derűs sztrájkjtanyája és a békési elkeseredett agrárproletárok gyülekezőhelye között.) 1891

XIII. Leo pápa *Rerum novarum* enciklikája kiadásának éve is. Az egyház a szociális feszültségekre keresett válaszokat. S e válaszokra adott sajátos magyar reflexió mégiscsak a munkavállalók egészségbiztosításának bevezetése, a vasárnapi munkaszüneti nap biztosítása.

Egyre közelebb kerülünk a mi kitüntetett dátumainkhoz. A Parlament 1891-ben elfogadja a kisdedovási törvényt (ezzel kerekké válik az Eötvösi mű – az önkényuralom okozta kényszerű 20 éves „szünet” után 1868, 1883 az oktatási törvényalkotás, a modern, polgári közoktatás rendszerét máig meghatározó kereteinek kijelölése, ebbe a sorba illesztjük az említett új jogszabályt is. A felsőoktatás eseménye: az orvosi fakultáson először fogadnak nőket a pesti egyetemen).

Egyszóval, halad előre a világ. A mi szakmánkban is.

Ugyan – Kiss Áronhoz hasonlóan – (Jókai-hősökhöz hasonlító) polihisztorok fémjelzik a nevelésügy elitjét (lám az első választott elnökért is, Heinrich Gusztávért vetélkedhet az irodalomtudomány, s a neveléstudomány is), de érzékelhető: egy modern tudományosság, egy új tudományos diszciplína „dolgozódik ki” a bölcsészettől, sőt mi több, a teológiából. . .

Ennek a folyamatnak állnak élére az egyesületalapítók, a „százak”. (A Magyar Paedagogiai Társaság alapszabálya „akadémiai elven” ennyi jeles tanférfiúnak engedélyezte, hogy „rendes tagnak választassék”, bár csak 66 fő szerepel az alapítók névsorában.) Köztük Kiss Áron is, aki ebbe a közös és új szakmai diskurzusba nyilván „szállította” a porcsalmi parasztgyerekekről szerzett élményeit, de a jórészt általa is működésbe lendülő „tanítóképezde” tapasztalatait is. S hát nem utolsó sorban: a magyar népi játékok univerzumát. (Milyen szép tanulság: modernizáció és a hagyománnyal alakított jó viszony – ha úgy tetszik: a hagyománytisztelet és modernizáció „jegyben járhat”)

Hogy mi volt a népijáték-gyűjtemény küldetése? Hányadik órában? Ha nem is a 24-ik –, mint ahogyan ma nevezik a néprajzi gyűjtő utak és adatrögzítések mozgalmát –, de legalábbis – hányadik is? – a „huszadik” órában elhangzott felhívás ez! (Jelképnek is szép. Sokáig az estéli, nyolc órakor felcsendülő harang hívogatta haza a pástról, tarlórról, faluszéli eperfa tetejéről, a labdatérről – ha még nem is a grundról, de majdnem – a gyermekeket.)

Az 1891-ben a társadalmi közbeszédben magára figyelmet felhívó szakmai közöség mindezzel szinkronban volt az európai szakma eredményeivel. Adataink vannak arra nézve: tudtak arról is, hogy néhány – mára legendás – pedagógiai műhelyben valami „új” készülődik, s követték e fejleményeket.

De ez még nem az „új iskola” ideje, még nem Ferenczi Sándor, Nagy László, Domokos Lászlóné, nem Náday Pál, Nemes Lipót, Kodály és Bartók, nem Fülep Lajos, Moholy Nagy, nem Gábor Ignác, Szilassy Aladár, Megyericsy Alajos, akár Karácsony Sándor ideje hazánkban, hogy pedagógus héroszokat (vagy pedagógusként is számon tartott héroszokat) emlegessenek.

Majd *ez az* idő is eljön. S tudjuk: nem jött volna el, *nem így* jött volna el, ha Kiss Áron nemzedéke nem teszi a dolgát, a nekik rendelt feladatban s időben.

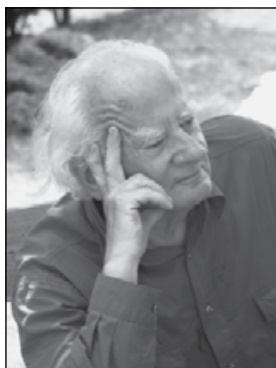
Trencsényi László

FORRÁS

- ¹ Ez az írás szerkesztett változata annak a 2011. június 24-i koszorúzási ünnepségen elhangzott ünnepi köszöntőnek, melyen – immár több mint egy évtizede – a magyarországi „játékosok” gyűlnek össze Szent Iván napján. Így hát „jogos” a felszólítás: Játsszunk az év történéseivel!

MEGEMLEKEZÉS

JÁKI LÁSZLÓ 80 ÉVES



A KEZDETEK

Jákai László Budapesten született 1931. június 29-én D'Adda Erzsébet és Jäger Gyula másodszülött fiaként. Édesapja hajóállomás-főnöki beosztásban dolgozott Gönyűn. Általános iskolai tanulmányait 1937-ben itt kezdte meg, majd az esztergomi Ferences Rendi Szent Antal Polgári Iskolába, 1946-tól az Állami Madách Imre Gimnáziumba járt, s végül a Vas utcai Közgazdasági Középiskolában tett érettségi vizsgát 1951-ben.

Egyetemi tanulmányait pedagógia-pszichológia szakon az Eötvös Loránd Tudományegyetemen kezdte, egy évvel később pedig felvette a történelem stúdiumot is. 1955-ben szerzett pedagógiai diplomát, történelemtanári kiegészítő képezését pedig 1962-ben kapta meg.

A TANÁR

Az 1955/1956-os tanévben kezdett tanítani a balassagyarmati Tanítóképző Intézetben. 1956-ban megnősült, családjával Budapestre költözött, és a Telepy utcai Általános Iskolában kapott tanári állást.

A KUTATÓ, AZ OKTATÓ

1960-ban lett a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos munkatársa, két évvel később pedig már az Országos Pedagógiai Intézetben kutató tudományos fő-

munkatársként. 1963-ban summa cum laude minősítéssel doktorált Szegeden A *pedagógiai kutatómunka legfontosabb forrásai* című disszertációja benyújtásával.

Ezt követően nem csak kutatóként dolgozott, a felsőoktatásban is tanított. A Magyar Testnevelési Főiskolán 1963 és 1967 között adjunktusként képezte hallgatóit. Ezután a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban először tudományos titkárként, majd igazgató-helyettesként tevékenykedett. 1967-ben alapító tagja lett a Magyar Pedagógiai Társaságnak.

1974-től az Országos Pedagógiai Intézetben a 6. Számú Országos Kutatási Főirány munkálatait vezette. Emellett a budapesti Műszaki Egyetemen és a dunaujvárosi Műszaki Főiskolán is oktatott. Két évvel később az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén kezdett neveléstörténetet tanítani. 1982-ben lett a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ fősztályvezetője. 1989. január 1. óta dolgozik az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumban tudományos főmunkatársként, ahol a kiadói osztályt is vezette.

1996. december 20-án 49 év és 28 nap után vonult nyugdíjba, de azóta is a Könyv és Nevelés folyóirat felelős szerkesztője, folytatja könyvszerkesztői és a kutatómunkáját is.

A BIBLIOGRÁFUS, A SZERKESZTŐ

Első publikációja negyedéves egyetemista korában *Tessedik önéletrajza két kiadásban. Adalékok a Horthy-fasizmus pedagógiai könyvkiadásának bírálatához* címmel 1954-ben a Pedagógiai Szemlében jelent meg. Máig egyedülálló, hiánypótló munkái a pedagógia tárgykörében összeállított bibliográfiák. Ezek közül az első 1962-ben jelent meg *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1937-1958* címmel. Ezt követték a *Magyar pedagógiai irodalom. Önálló kiadványok 1920-1944*, és a *Magyar pedagógiai irodalom. Folyóiratcikkek 1919-1944*, majd a *Magyar neveléstudomány forrásai* című kiváló munkák. A hatvanas években egyetemi tankönyveket is publikált, mint például a *Bevezetés az egyetemi tanulmányokba: tájékoztató kezdő egyetemi hallgatók számára*.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum vezetősége mindig is támogatta Jáki László könyv- és folyóirat-szerkesztői tevékenységét, így jelenhetett meg számos értékmentő, hiánypótló munka, mint a *Tudós tanárok – tanár tudósok*, a *Mesterek és tanítványok*, valamint a *Magyar pedagógusok* című sorozatok. 1998-ban pedig újra elkezdődött a Könyv és Nevelés című folyóirat kiadása, amely 2011-ben már tizenharmadik évfolyamába lépett.

Szerkesztői feladatainak ellátása mellett folytatta neveléstörténeti kutatómunkáját. Ennek az állandó gyűjtőmunkának eredménye az a hatalmas mennyiségű folyóiratcikk, amely általa készült. Mindenkor a szakma legmodernebb irányjaival foglalkozott. Az ő nevéhez fűződik a távoktatás bevezetése Magyarországon.

A magyar iskola ezeréves fennállásának évfordulóját az *1000 éves a magyar is-*

kola című díszes kiadvány megjelentetésével ünnepelte, melynek képanyagát is maga válogatta.

Több alkalommal rendezett neveléstörténeti kiállítást: 1981-ben és 1988-ban az Eötvös József Emlékmúzeumban, két alkalommal a keszthelyi Festetics-kastélyban, szintén két alkalommal a Tatai Vármúzeumban.

Munkáját számos alkalommal ismerték el kitüntetésekkel, díjakkal, de számára az egyik legnagyobb elismerést a 80. születésnapjára elkészült ünnepi kiadvány jelentette. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum az ő 80. évfordulójára, 2011. június 29-re adta ki a Könyv és Nevelés mellékleteként a *Jáki László 80 éves* című munkát, amelyben családja, barátai, kollégái emlékeznek a közös évekre és munkára. Ennek része egy életmű-bibliográfia is.

Bilicsi Erika

KARÁCSON IMRE (1863-1911) „IRÁNYTADÓ PÉLDA A JÖVŐ NEMZEDÉKNEK”

KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA

Győr – Pécs mellett – Magyarország azon egyik városa, ahol több mint ezer éve megszakítás nélkül folyik a tanítás. A 20. század közepéig meghatározó egyházi oktatás Győrben is Európa-szerte ismert kiváló tanáregyenlőségekkel, tudósokkal – Jedlik Ányos, Czuczor Gergely, Rómer Flóris – gazdagította és terjesztette az európai és a sajátosan magyar kultúrát. *Sok magyar tudóst azonban ma sem ismernek, nemcsak Európa-szerte, hanem a Kárpát-medencében sem, hazánkról pedig nem is beszélve.* A miért megválaszolása sokunk feladata.

Kevésbé ismert Karácson Imre munkássága is, akiről *100 éve* a győri királyi katólikus tanítóképző-intézet tanári testülete és ifjúsága, Győr Egyházmegye papsága a rokonok nevében mélyszégyéssel jelentette, hogy Dr. Karácson Imre „*a szent hittan tudora, a győri püspöki szent szék tanácsosa, kiérdemült esperes és papnevelő – intézeti igazgató, a Szent-István-Társulat tudományos és irodalmi osztályának, a magyar történelmi társulatnak tagja, a török császári tak-lisíe-rendjel tulajdonosa, stb. stb. életének 48-ik éve betöltével, áldozó papságának 25-ik évében, a török levéltárak százados penésztől megmérgezve 1911. május 2-án messze idegenben költözött el az életből.*”¹



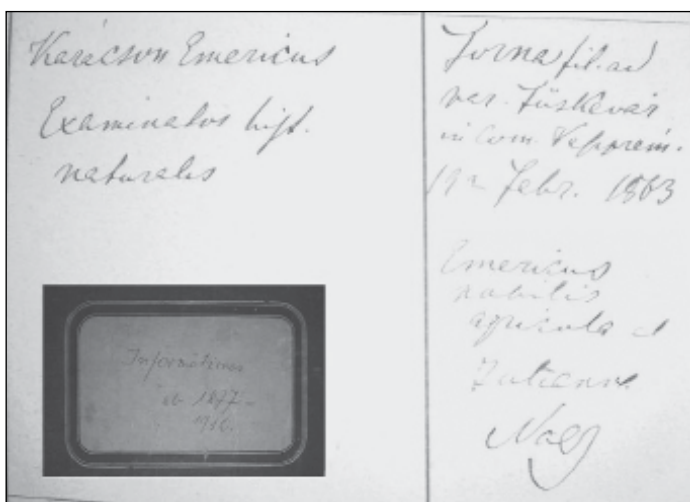
A Győr Egyházmegye papságának gyászjelentése azt is megörökítette, hogy Karácson Imre „*a magyar kormány s a tudományos Akadémia kívánságára a bujdosó magyar ősök nyomdokait kutatta Konstantinápolyban, és maga is mint*

bujdosó halt meg ugyanott a hivatás mártírjainak mindig korai, erőszakos balálával”. (A gyászjelentést a győri királyi katolikus tanítóképző-intézet tanári testülete és ifjúsága tette közzé.)

AZ ISKOLÁK ÉS A HIVATÁS

„S jaj annak a nemzetnek, mely nem tudja nevelni gyermekeit, mert a ferde nevelés tönkre tehet egy népet, az egészséges és igazi nevelés pedig újjáteremtheti.” (Karácson Imre)

Karácson Imre 1863. február 19-én született a Veszprém megyei Tornán (Apácatornán) kisbirtokos szülők – Karácson Imre, Nagy Julianna – gyermekeként. A tehetséges ifjút a szülők taníttatták. Középiskolai tanulmányait Veszprémben kezdte (első, második osztály), majd Sopronban folytatta. Az V-VIII. osztályt Győrött a Papnevelő-intézetben végezte. Karácson Emericus, a szorgalmas, ambiciózus ifjú tanulmányi előmeneteleit hűen őrzi a a Kis Szeminárium (P. Seminarii Minoris) 1877-1881 közötti Protocolluma.²



Felsőbb tanulmányait a budapesti központi Papnevelő-intézet növendékeként a Pázmány Péter Tudományegyetem hittudományi és bölcsészettudományi karán végezte. Érdeklődése korán a keleti nyelvek felé fordult, elsősorban az arab és a török nyelvet tanulmányozta. A török nyelv iránti érdeklődése felerősödött az 1877-1878. évi orosz-török háború eseményei miatt, amelyek a magyar és török nemzet történelmének mélyebb megismerésére serkentették. A Vámbéry-iskola híveként hittudományi tanulmányai mellett behatóan foglalkozott hazánk nyelvrokonságával.

1885. július 6-án Zalka János püspök Győrött a székesegyházban szentelte pappá. Ez év szeptemberétől Rábacsanakon, Szanyban és Gyömörén káplán-

KARÁCSON IMRE (1863-1911). „IRÁNYTADÓ PÉLDA A JÖVŐ NEMZEDÉKNEK”

ként kezdte meg működését. 1887 július elejétől a győri kisebb szemináriumban tanulmányi felügyelő. 1888-ban a budapesti egyetemen szerezte meg doktori címét. Doktori értekezésének címe: A XI-XII. századbéli zsinatok és azoknak a külföldi zsinatokhoz való viszonya.



Zalka János megyés püspök 1889-ben kinevezi a győri kath. tanítóképző intézet tanárává, majd 1891. január 1-jén helyettesé, július 1-jén pedig az intézet igazgatójává. Igazgatása alatt tért át az intézmény a három évfolyamúról a négy évfolyamú képzésre. A soproni kath. tanítóképző 1893 szeptember elején Győrbe költözött. Az összevont győri katolikus tanítóképző intézet 1894 tavaszán költözött át a megyés püspök saját költségén építtetett új, igényesen felszerelt épületbe az Andrassy útra. Karácson Imre lelkesen végezte igazgatói munkáját olyan kiváló tanártársával, mint a helyettes igazgató Haller Józseffel, a soproni tanítóképző volt igazgatójával, Mersich Jánossal, a neves matematikussal és fizikussal; Holczmann Ferenc, Köppl Ferenc és Öveges Kálmán tankönyvírókkal. Szerkesztette a tanítóképző értesítőit, amelyekben írásai az intézmény múltjáról, s a módszertani eljárások értékeiről szóltak.

„Tanítványaiban nemcsak a vallásos szellemet iparkodott fölkelteni és ébren tartani, hanem különösen a magyar hazafias szellemet törekedett bennük a lehető legmagasabb fokra emelni.” Gondoskodott a szegény sorsú tanulók segítéséről. Szívesen tartózkodott tanítványai között, de mindig tudatában volt tanári küldetésének. Szép példája ennek a millenniumi emlékünnepen 1896. május 9-én mondott beszéde: *„Hazám jövő reményeinek tanítói, nevelői lesztek egykor. Mi, akiknek ez örvendetes időt, őseink honfoglalásának ezredik évfordulóját a Gondviselés munkáink közepette megérni engedi, átvezettünk benneteket az új ezredév nap-*

jaiba, s vágyó szemeink betekintenek a homályfödte messze jövőbe. Ti majd sokaroktok mellénk a munkához, ha majd nekünk, a most munkáló nemzedéknek erői lankadnak s gyengülő kezeinkből kisiklik a nemzeti lobogó, kezetekben hagyjuk azt azzal a lelkesítő szóval, melyet mi örököltünk: Istenért és a hazáért!... Szent fogadással telve baladjatok ez ösvényen soha ki nem alvó, de folyton jobban lángoló honszeretettel. Apáink Istene nem hagy el, csak el ne hagyjátok őt, s akkor beteljesül azon hő fobászunk, melyben mindnyájan egyesülünk, hogy ősi szabadsággal, állva erőben, ragyogva fényben éljen a haza!”³

Karácson Imre jelentős szerepet vállalt az országos tanítóképző testületben, s a millennium alkalmából létrejött Országos Katolikus Tanügyi Tanácsban. 1897-től a „győrvidéki tanítóegyesület” elnöke, 1899-ben a tanítóegyesület az ő elnöklétével ünnepelte fennállásának 25. évfordulóját. Az emlékülésen hangsúlyozta: „*S jaj annak a nemzetnek, mely nem tudja nevelni gyermekeit, mert a ferde nevelés tönkre tehet egy népet, az egészséges és igazi nevelés pedig újjáteremtheti.*”⁴

1900. március 12-én búcsúzott az intézettől, mert Pérré nevezték ki *esperes-plébánosnak*. A lelkipásztorkodást úgy tekintette, mint a pap elsőrendű feladatát. *Esperes tanfelügyelőként* szerzett tapasztalatait minden iskolaév elején köriratban fogalmazta meg a plébánosok számára.⁵ Plébánosi tevékenységét a katolikus iskolák színvonalának emelése érdekében mintaszerűen végezte. Szentbeszédeiben, írásaiban sokat foglalkozott a gyermekneveléssel, a családapák és családanyák kötelességeivel. Munkája nyomán alakult meg a Péri római katolikus Ifjúsági Egyesület.⁶

1906. szeptember 1-jén Karácson Imrét gróf Széchenyi Miklós püspök kinevezte a győri püspöki kisebb Papnevelő intézet *rektorává* Molnár Ignác győri székesegyházi kanonokká és nagyobb papnevelői intézeti igazgatóvá történt előléptetése után.

Karácson Imre *a keleti nyelvek tanulmányozását tanárként, lelkipásztorként és rektorként is folyamatosan végezte*. Vámbéry Ármin közvetítésével jutott hozzá III. Károlynak a törökökkel való háborújáról szóló jegyzeteihez, melyeket lefordított. 1902-ben a Magyar Tudományos Akadémia Történelmi Bizottsága őt bízta meg Evlia Cselebi magyarországi utazásainak lefordításával. A keleti nyelvek tanulmányozása végett több nagyobb utazást tett a Balkán-félszigeten és Kis-Ázsiában, hosszabb időt Isztambulban töltött. 1905 nyarán a kisázsai Szkutariban egy muzulmán kolostorban kutatott.

TUDOMÁNYOS KIKÜLDETÉS KONSTANTINÁPOLYBA

A magyar kormány 1904 áprilisában kezdett foglalkozni azzal, hogy II. Rákóczi Ferenc hamvait hazaszállítsák. A fejedelem hamvai 1906. október 27-én érkeztek meg. A Szent István-bazilikában tartott gyászünnepség után a kassai dóm kriptájában helyezték el. Karácson Imre 1906 októberében részt vett az osztrák-magyar nagykövet helyettese által adott díszebéden, melyet a „magyar hősök hamvai hazavitele” alkalmából rendeztek. Széchenyi Ödön pasa, altábornagy, Ő Császári Felsége,

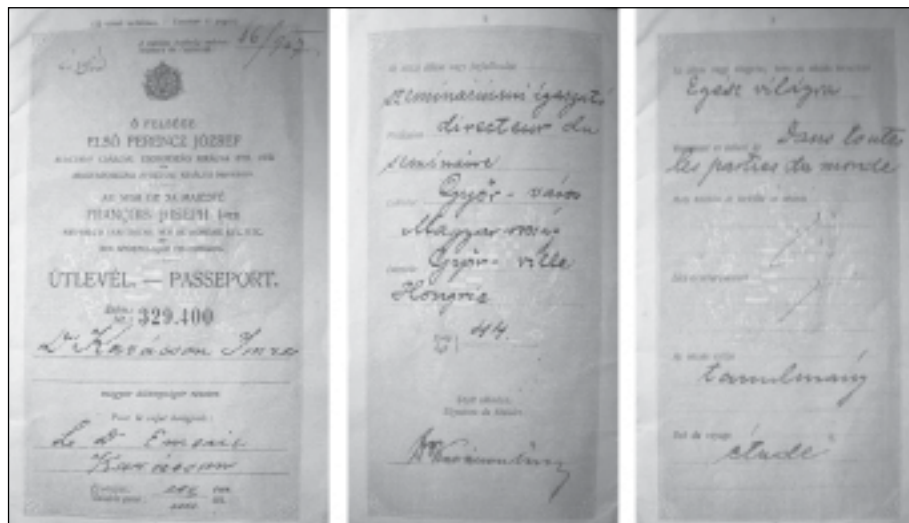
a Szultán hadsegéde, az Ottomán tűzoltó ezredek főparancsnoka felköszöntőjét Karácson lejegyezte, melyből történelemidézés céljából közlünk.

„Tisztelt Uraim, Kedves Honfitársaim.

*Engedjék meg, hogy hazafiúi mély érzelmeimnek én is adbassak kifejezést: II. Rákóczi Ferencz, Zrínyi Ilona, Thököly és a többi hősök emlékei minden magyar hazafinak szívében vésve vannak és örökké élni fognak. A gyászmenetet nemcsak minden magyarnak legmélyebb érzületei fogják kísélni, hanem Magyarország őrangyalai is, és a koporsókat, melyekben a drága hamvak nyugszanak ... A gyászmenet, mely felejthetetlen boldogult édes atyám Széchenyi István által létesített Vaskapun fog keresztül vonulni, egy tündér kertbe fog betérni, melyet Magyarországnak hívnak...”*⁷

A gyászünnepséggel egyidőben szükségessé vált a Rákóczi-emigráció kutatása. Thallóczy Lajos miniszteri osztályvezető javaslatára a miniszterelnök gróf Szécsényi Miklós győri püspök hozzájárulásával Karácson Imrét bízta meg azzal, hogy „a konstantinápolyi levéltárakban a magyar történetírásra fontossággal bíró történeti anyagot felkutassa, azokról fordítást, esetleg másolatot készítsen s kutatásainak eredményeiről az anyag bemutatásával a miniszterelnökséghez jelentést tegyen”.⁸

Karácson Imre a Bécsben tartózkodó Thallóczy Lajossal, és a Budapesten dolgozó Thaly Kálmánnal folyamatosan tartotta a kapcsolatot. 1907. február 22-én történt a megbízatása, az útlevelet 1907. március 16-án állították ki Győr sz. kir. város rendőrkapitányságán, és Karácson 1907. április 6-án érkezett meg Konstantinápolyba.



Karácson állhatatosan küzdött azért, hogy engedélyt kapjon a török könyvtárakban és levéltárakban folyó kutatásokhoz. Az első engedélyt egy hónap múlva, májusban, az Eszki Szeráj Könyvtárába kapta meg, de ott csak 1745 utáni időkből talált

iratokat. Amíg nem jutott hozzá a megbízatásához szükséges dokumentumokhoz, addig is szorgalmasan dolgozott, és a könyvtárban lefordította Evlia Cselebi kéziratának második kötetét, majd a pátriárkai levéltárban végzett kutatásai eredményeit Vázlat a konstantinápolyi pátriárkaság történetéből címmel tette közzé.¹⁰

Karácson munkásságának középpontjában két feladat állt: az egyik a levéltári kutatás, elsőként a Porta Bercsényihez 1716-ban írt levelei, valamint Rákóczi Rodostóba rendelése, a másik, kapcsolat létrehozása a török tudományos körökkel. Sikereiről, kudarcairól rendszeresen beszámolt Thaly Kálmán főtanácsosnak, aki válaszeveleiben lelkesen bízta Karácson Imrét küldetése beteljesítésére. Új-tátrafüredi nyaralása alkalmával 1908. augusztus 14-én a következőket írta: *„...jelen fürdői pihenésem alatt is gyakran gondolkodom Önre és ottani nagyreményű kutatásainkra”*. Így, többes számban, majd a következő tanáccsal folytatta: *„Bemutatkozott-e már Ön az új nagyvezérnél Kidmil basánál? Ha még nem úgy talán némi hasznát fogja vebetni a következő tájékoztatásnak. Kidmil basa kit személyesen ismerek, nagy magyarbarát, szerencsénkre. Méltóztassék a bemutatkozáskor... tolmácsolni ő Főméltóságának a mi: Vámbéry, Fraknoi és az én legőszintébb szerencsekívánatainkat és bódoló üdvözetünket, s hogy milyen bálásan emlékezünk mi az ő, hozzánk tanúsított végtelen szívességére és jóságára, t.i., hogy 1889-ben – amikor ő volt a nagyvezér – mi mint a m. tud. Akadémia küldöttsége tisztelegtünk nála és néhai Szüvéja basa tanácsára hozzá fordultunk a nagy rendezetlen állami ő levéltár fölfedezése (s megnyitása) ügyében), és akkor ő Főméltósága behívatván Dadián hg. belügyi államtitkárt, s őt mintegy élő fermául rendelé mellénk: hogy mindenütt megnyíljék előttünk minden ajtó. Így fedeztük fel aztán az eski szeráj második udvarában, balról, a nagy kőfalból nyíló vasajtót kinyitvatván azt az óriási történelmi anyagot tartalmazó, még rendezetlen és teljesen szűz ő államlevéltárt, amelynek netán még a létezése földerítését ő Főméltósága jóságának köszönjük.”*¹¹

A török tudományos életet ebben az időben egy nagy török történelemtervezet megalkotása foglalkoztatta. A munkába Karácson Imrét is bevonták. A történelmi bizottság egy történelmi folyóiratot is elindított, amelyben levelező tagként Karácson Imre is közreműködött. A folyóiratban közzétett Ibrachim műteferrika életrajzát több folyóirat is átvette. A történelmi társaságban folytatott tevékenysége nyomán Karácson Imre személye ismert lett. Tisztelgő látogatásai alkalmával igyekezett mindig közelebb jutni a Topkapu Szeráj levéltár látogatását biztosító engedélyhez. Munkássága a törökök figyelmét is a könyvtárra irányította. 1908. november 19-e volt az a nevezetes nap, amikor Karácson megkapta a szultáni engedélyt, hogy bemehessen a Topkapu Szerájban lévő levéltárba. Másfél év álhatatosság után bejutott oda, *„abova európai ember eddig még nem léphetett be”*.¹²

Karácson Imre 1908-tól folyamatosan gyűjtötte az anyagot, de *1910 januárjában talált igazán gazdag anyagra a Rákóczi-emigrációra vonatkozóan*. 1910 augusztusára össze is állította a kötetet, s a kéziratot elküldte kiadásra Thallóczy Lajosnak.

Két hónap múlva, október 18-án, Karácson Imre azt a választ kapta, hogy az „okmánytárt” az Akadémia adja ki. A kiadó azonban azt kéri, hogy a kötet „Bevezetőjét” bővítse ki, és *függetlenül* állítsa össze a Rákóczi-emigráció irodalmát is. Ezt már betegen tette meg Karácson Imre. A poros, penészes iratok között arcán esett kis seb ugyanis fel nem ismert betegséghez, vérmérgezéshez vezetett. A kötet korrektúráját is elvégezte, de a könyv kiadását nem érte meg.

A tudós paptanár *különösen gazdag anyagot gyűjtött össze és fordított le* a magyarországi hódoltsági terület történetére vonatkozóan. Módszerét a következőképpen jellemezte: *„A felfödözött történeti okmányokat törökül is mind lemásoltam, hogy az eredeti szöveg is meg legyen nálunk, mert amint a törökök eljárását látom, nem sok kilátás van arra, hogy ez okmányok itt megmaradjanak, mivel a nagy gondatlanság folytán már eddig is kocsiszámra menő iratok pusztulnak el itt.”* Ebből az összegyűjtött anyagból jött létre a Török-magyar Oklevéltár 1533-1789. című kötet, melyet Thallóczy Lajos, Kracsma János és Szekfű Gyula rendeztek sajtó alá.

KARÁCSON IMRE, A KELETKUTATÓ

Karácson Imre 1911. május 2-án meghalt. Kajdi János, a konstantinápolyi lazarista házfőnök Balics Lajos püspöki helynököt értesítette a „kimondhatatlan vesztéséről”. Az Ikdam című konstantinápolyi napilap hosszasan emlékezett meg Karácson Imréről, az emberről, a tudósról. Megemlékezésében hangsúlyozta: *„A magyar tudósok közül Karácson dr. történetíró arcvonása úgy belevésődött városunk irodalmi és tudós köreinek emlékezetébe, hogy azt sohasem felejtik el... nyelvünk elsajátításával nagy sikereket ért el. Igyekvésének, iparkodásának és a török nyelv megismerésének legjobb eredménye az Evlia Cselebi magyarországi utleírásának fordítása.”* – aminek a forgalomba hozását betiltották a Hamid-i korszak idejében – *„Az említett Cselebi-féle írások 6-ik és 7-ik könyvében előforduló értékes anyagról Vámbéry tanár szerzett először tudomást és erről kimerítően ismertetette a Magyar Tudományos Akadémiát. Ez okból batározta el az Akadémia, hogy az Ikdam nyomdája által kiadott műnek ama kötetét lefordíttatja, melyek Magyarországra vonatkoznak. Ezzel a nehéz munkával Karácsont bízták meg, kinek történelmi, földrajzi és nyelvészeti tudása elég biztosítékot nyújtott.”*¹³

Győrben a sírnál Thallóczy Lajos a kormány, a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Történelmi Társulat nevében búcsúzott: *„Szétfoszlottak reményeink, melyeket az élő Karácson páratlan munkásságához fűztünk. A halott Karácsonban a magyar tudományosságnak a hősét siratjuk. Ki tudja azt, hogy a török nyelvűvelő társaságnak, a török történelmi társulatnak, s a török állami levéltárnak megalkotói közt szerepel ez a györmegyei tudós magyar pap.* Ezrekre megy a tel-

jesen ismeretlen adatok száma, melyeket félhomályban, penészes helyiségekben, meggémbereedett ujjal írt le.”¹⁴

Munkásságát fémjelezzék fő művei: A XI-XII. századbeli magyarországi zsinatok és azoknak a külföldi zsinatokhoz való viszonya (Győr, 1888); III. Károly háborúja a törökökkel 1737-39 (Bp., 1892); A mohamedanizmus és a kereszténység (Bp., 1892); Két török diplomata Magyarországról a XVIII. században (Bp., 1894); Szent Imre herceg. Függelék: Szent Imréről szóló régi himnuszok (Győr, 1894); Szent László király (Győr, 1895); Keletről. Szemelvények az újabb török írók műveiből (Győr, 1899); Evlia Cselebi... magyarországi utazásai Ford. (Török-magyarokori Tört. Emlékek); Az egi török emlékirat a kormányzás módjáról. Írta Molla Hszán Elkian. Ford. és magyarázta. *Kath. Szemle*, 1909; A Rákóczi emigráció török okmányai. Összegyűjtötte és fordította. *Századok*, 1900; Török követség Zrínyi Miklósnál; A budai Mátyás templom gyertyatartói Isztambulban; A török sereg átvonulása Erdélyben 1661-ben; A török levéltárak; A Porta rendeletei Thökölynek az erdélyi fejedelemségben való beiktatására; A Porta terve a magyarokkal. 1788; Rákóczi lakása Konstantinápolyban; A történetírás felújítása Törökországban. Írásai jelentek meg a Hadtörténeti Közleményekben, a Hittudományi Folyóiratban, a Katholikus Szemlében.



Győr 1915-ben bronz emlékművet állított Karácson Imre tiszteletére. Az emlékmű leleplezésekor, 1915. szeptember 26-án, az ünnep szónoka gróf Khuen-Héderváry Károly volt, aki mint kormányelnök sokat tett Karácson Imre tetemének hazaszállí-

tásáért. Az emlékmű leleplezését a következő gondolatok jegyében tette: „*Legyen ez az emlékmű iránytadó példa a jövő nemzedéknek, hogy nemcsak a háborúban a fegyverek erejével, hanem a békében a tudás fegyvereivel is minél több diadalt arathassunk.*”¹⁵ Az emlékmű közepén a bronz képen Karácson Imre alakját ábrázolták, amint egy okmányt tart a kezében. A bronzkép alatt a felirat:

Dr. KARÁCSON IMRE
 GYŐREGYHÁZMEGYEI PAP TÖRTÉNETÍRÓ
 SZÜLETETT 1863 ÉVI FEBRUÁR HÓ 19. NAPJÁN TORNA KÖZSÉGBEN VESZPRÉM
 MEGYÉBEN
 MEGHALT 1911 MÁJUS HÓ 2. NAPJÁN KONSTANTINÁPOLYBAN
 A TÖRÖK-MAGYAR ÉRINTKEZÉSEK E LELKES KUTATÓJÁT
 EREDMÉNYES MUNKÁJA KÖZBEN A TUDOMÁNY VÉRTANUJAKÉNT
 SZÓLÍTOTTA MAGÁHOZ A JÓSÁGOS ISTEN
 EMLÉKÉT E SZOBORRAL ÖRÖKÍTETTE MEG
 GYŐR SZABAD KIRÁLYI VÁROS KÖZÖNSÉGE ÉS TISZTELŐI
 NON OMNIS MORIAR!

Karácson Imre munkásságáról 1964-ben a Vigiliában Dévényi Iván írt *A török levéltárak legnagyobb magyar ismerője* címmel. Fodor Pál a *Keletkutatásban* értékelte tevékenységét 1989-ben. Magyar Balázs a pedagógusról és a történetíróról szolt a *Hogyan?*-ban 1986-ban.

A Magyar Pedagógiai Társaság Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozata 1999-ben Karácson Imre tiszteletére *emlékplakettet alapított* az elméleti és gyakorlati pedagógia terén kiemelkedő teljesítményt nyújtó pedagógusok számára.¹⁶ A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Neveléstudományi Intézete 2006 óta *Karácson Imre-esték* keretében szervez évente 4-5 alkalommal a nemzeti identitás–pályaidentitás jegyében a tudós tanárokkal, szakemberekkel találkozást a hallgatók részvételével. Legutóbb 2011. szeptember 26-án emlékeztünk meg a száz éve elhunyt tudós tanár példamutató életéről.

FORRÁSOK

- ¹ Gyászjelentés. Egyházmegyei Levéltár, Győr.
- ² *Protocollum Informatio num Alumnorum Seminarii Minoris Saurinensis ab anno post Christum natum 1877/8.* Egyházmegyei Levéltár, Győr.
- ³ *Értesítő a Győri Kir. Kath. Tanítóképző-Intézetről.* Közli: Karácson Imre igazgató. Győr 1896. 10.
- ⁴ *Értesítő a Győri Kir. Kath. Tanítóképző-Intézetről.* 1900. 3-4. Közli: Haller József igazgató.
- ⁵ 1900. szept. 1-jén kelt közirat a plébánosokhoz.

- 6 Karácson Imre írásai, szentbeszédei a Bormeus prédikációs folyóiratban jelentek meg (XVI. évfolyam).
- 7 HD. 75.99.14.2. Xantus János Múzeum, Győr.
- 8 Egyházmegyei Levéltár, Győr. 1907. 1438.
- 9 Karácson Imre útlevele. Xantus János Múzeum, Győr.
- 10 Karácson Imre: Napló (1907-1911). Közli: Bene István, Karácson Imre tanítványa Karácson Imre halálának 25. évfordulója alkalmából: *Karácson Imre élete és művei*. Győr, 1936.
- 11 Thaly Kálmán levele. 1908. augusztus 14. Xantus János Múzeum, Győr.
- 12 Uo. Bene I. 1936.
- 13 Ua. *Értesítő* 1911. Közli: Haller József igazgató. A megjelent gyászjelentést részletesen közli: Kovátsné Németh Mária (2008): *Győri tanítóképzés 1778-2008*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr, 63.
- 14 *Századok*, 1911. 464.
- 15 *A Győri Kir. Kath. Tanítóképző-Intézet Értesítője*. Győr, 1916. 9-11. Közli: Jakab Ferenc igazgató.
- 16 Kovátsné Németh Mária (1999): Előszó. In: *400 éves a Ratio Studiorum*. Tanterv – Iskolaszervezet – Műveltségfelfogás. MPT Győr-Moson-Sopron Megyei Tagozat, Győr. 8.



Karácson Imre emléktáblája a szülőfalujában, Apácatornán a polgármesteri hivatal épületén

BRUNSZVIK TERÉZ-EMLÉKNAP SZARVASON

Az első hazai (és közép-európai) óvoda alapítója (1775-1861) halála 150. évfordulója alkalmából november 30-án megemlékezést tartott a Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány és a sarvasi Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar. A rendezvény szervezője Lipcsei Imre, a kar dékánja, és Hornyák Mária volt, aki évtizedek óta kutatja és publikálja az óvodaalapító életével, munkásságával és a Brunszvik Terézhez közelálló kortársaival kapcsolatos történéseket.

A megemlékező nap programját a kar Gyakorlóóvoda és Gyakorló Általános Iskola óvodásainak műsora vezette be, majd Lipcsei Imre dékán köszöntötte a nagyszámú résztvevőt, s szolt az intézmény Brunszvik Terézzel kapcsolatos hagyományairól, a helyi óvodapedagógus-képzés múltjáról és jelenéről.

Három előadás idézte fel Brunszvik Teréz életútját, munkásságát, majd elhangzott (Papp Diána énekével és Bartáné Góhér Edit zongorakiséretével) Beethoven A reményhez című műve.

Lipcsei Imre zárszavának elhangzása után (amelyben méltatta a Brunszvik-hagyományokat, ennek megőrzése szükségességét és elismeréssel szolt az emléknapon közreműködőkről), megnyitotta a Brunszvik Teréz-kiállítást, amelyet a martonvásári Óvodamúzeum anyagából és helyi relikviákból, hallgatói munkákból állított össze Bobné Chlebik Márta és Kovács Krisztina. Közben Szabó István és Varga Petra óvodapedagógus-hallgatók részleteket adtak elő Brunszvik Teréz emlékirataiból.

(A Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány lapja, az Órláng, Brunszvik Teréz halálának 150. évfordulójára különszámot jelentetett meg.)

A három előadás rövidített szövege az alábbiakban olvasható:

HORNYÁK MÁRIA: BRUNSZVIK TERÉZ ÉS AZ EURÓPAI ÓVODÁK HŐSKORA

Négy év híján két évszázada annak, hogy Skócia egy Glasgow-hoz közeli falujában (New Lanark) a filantróp gyáros (utóbb: harcos utópista kommunista) Robert Owen (1771-1858), vallván, hogy az ember „a körülmények terméke”, a munkásai életkörülményeinek megjavításán túl sajátos intézményt nyitott: „Jellem-átalakítási Intézet”-et, amely nem volt egyéb, mint a gyermek- és felnőtt-nevelő intézetek egymásra épülő rendszere a bölcsődétől a felnőttek részére szervezett esti konzultációkig. Vállalkozásából maradandónak csak a mai óvoda elődjének tekintett infant school (kisgyermekiskola) bizonyult, amely önálló életre kelve először Londonban vert gyökeret, majd onnan indult világhódító útra.. Mintául az 1820-ban alapított második londoni intézet (Spitalfields) szolgált, az élén Samuel Wilderspinnel (1791-1866), az óvodai mozgalom hőskorának egyik főszereplőjével.

A infant school térhódítása három úton-módon történt:

1. A brit fővárosban megforduló külföldiek révén. Egyikük, a francia filantróp tudós, Joseph-Marie de Gerando báró (Teleki Emma férjének a nagybátyja) 1824-ben a londoni élményeiről olyan lelkesen mesélt a párizsi szalonokban, hogy Pastoret márkiné elnökletével hölgybizottság alakult az első francia óvoda (salle d'asyle) felállítására (1826). A második párizsi intézet vezetője, Eugénie Millet pedig 1828-ban maga utazott Londonba, hogy az infant schoolt a helyszínen tanulmányozza. (Vele, a báróval, és a márkinéval Brunszvik Teréz 1838-39-ben került ismeretségbe.) A párizsi óvodák aztán személyes kapcsolatok révén pl. a genfi és a strasbourggi, a genfiak pedig a pisai, illetve firenzei alapításokhoz adtak ösztönzést.

2. Az infant school elterjesztésében több brit óvónevelő, köztük Wilderspin is közreműködött: az Infant School Society „utazó” tanítójaként 270 alapítás felett bábáskodott, 1836-tól pedig, az intézmény írországi terjedését elősegítendő, évekig a dublini mintaintézetet vezette. (Talán a távolléte volt az oka, hogy vele Teréz Londonban nem találkozott.)

3. Az infant school világméretű 'karriertörténete' leginkább a tér- és időbeli korlátokat könnyen áthidaló írott szónak köszönhető. Az elsőség e téren is Wilderspint illeti: az infant schoolról 1823-ban (*A szegények kisgyermeknei nevelésének fontosságáról* címmel) megjelent műve 1852-ig (változó címek alatt, de) nyolc kiadást ért meg. A könyvet a bécsi Joseph Wertheimer (1800-1887) fordításában németül kétszer is (1826, 1828) közreadták, így az infant school híre a német ajkú olvasópublikumhoz könnyebben eljutott, az első között a mi Brunszvik Terézünkhöz is, aki már 18 [!] éve arra várt, hogy Istentől vett hivatását, a rászoruló gyermekek felkarolását intézményes keretek között gyakorolhassa. A leánynevelő intézet alapításával kapcsolatos terveit azonban a családja, s kiváltképpen az anyagiak hiánya rendre megghiúsította. A könyv, amely 1826 nyarán „azon melegében” a nyomdából került hozzá, katartikus élményt jelentett számára, s menten akcióba is lendült, de a Közép-Európa viszonylatában is első budai óvodát mégis csak 1828. június 1-jén sikerült megnyitnia. Utána viszont sikert sikerre halmozott, így 1832-ben a magyar haza 12 kisdedóvó intézetet számlált. Wertheimer volt Teréz grófnő fő támasza és szaktanácsadója, ő pedig az első bécsi alapításokhoz nyújtott segédkezett. De óvodai téren az Osztrák Császárság egésze is lekötöztette a mi Brunszvik Terézünknéket: 1830 őszen Pozsonyban ő nyerte meg Karolina Augusztát, Ferenc császár feleségét a kisdedóvás ügyének, aki utána nemcsak a bécsi intézeteket vette pártfogásába, hanem maga is több (felekezeti) óvodát segített életre. Része lehetett abban is, hogy sógornője, a bajor királynő, Terézünk kérésére a müncheni alapításokat felkarolta, és a bajorországi óvodák ügyét a férjével felkaroltatta. A Brunszvik Teréz által fellelkesített Karolina Augusztá „kezét” látjuk abban is, hogy a Lombard-Velencei Királyságban, amely akkoriban osztrák fennhatóság alatt állt, az infant school terjedése (és az óvodaalapító cremonai atya, Ferrante Apporti működése) elé a világi és egyházi hatóságok mind kevesebb akadályt gördítettek.

Brunszvik Teréz München után Itáliában, Genfben, Párizsban és Londonban is

megfordult, és az egykorú óvodai mozgalom számtalan kiválóságával találkozott, akik igen kedvezően nyilatkoztak róla, és fogadást, óvodai ünnepséget stb. rendeztek a tiszteletére. Ő pedig tanult, tanított, lelkesített, miközben mindenütt hazánk hírnevét öregbítette, s mintegy mozgó hidat alkotott az egyes városok, illetve országok óvodai mozgalma között. A kiadatlan naplói és levelezése alapján (is) meggyőződéssel állítjuk: az ez irányú tevékenysége a maga nemében páratlan! Már csak ezért is lehangoló az a tény, hogy a külföldi óvodatörténeti munkák (még az osztrák „sógorok” kiadványai is) legfeljebb a nevét és a budai alapítás tényét említik. Márpedig Brunszvik Teréz nem ezt érdemli! Sajátos „hungarikum” volt ő, akit népszerűsíteni – felfedeztetni – idegen nyelvű írásokkal, az internet adta lehetőségeket is kiaknázva, elsősorban nekünk, magyaroknak lenne a kötelességünk!

Az előadást követően Papp Diána óvodapedagógus-hallgató részleteket olvasott fel Brunszvik Teréz emlékirataiból.

SZAKÁCS MIHÁLYNÉ: BRUNSZVIK TERÉZ HATÁSA NAPJAINKBAN

A szarvasi intézmény, melynek falai között hivatásomra készültem, légkörével, a brunszviki életmű állandó megidézésével határozták meg életemet. A lépcsőfordulóban fejedelmi tartással álló Teréz-szoborral nap mint nap tekintetet váltva éltem meg hallgató, tanári és vezetői éveimet. Büszkén vallom magam Brunszvik Teréz szellemi örökösének. E nagy múltú intézet önálló létének évtizede alatt a nagy óvodateremtő nevét viselhette. Nomen est omen – a név kötelez, vallottuk, amikor 1989-ben előterjesztettük a névválasztás indoklását: *„Szilárd meggyőződésünk, hogy viselnie kell Brunszvik Teréz nevét egy magyar óvóképző intézménynek – a hagyományörzés, a tisztelet, az őszinte elismerésre méltó óvodateremtő tevékenység megbecsülése szellemében.”*

Természetesen nap mint nap nem idézhettük a névadó gondolatait, életét, de kötelességszerűen tekintettünk a múltba, mintegy bizonyosságot, hitelességet, hitet mérítve az óvodai nevelés ügyének szolgálatához. Kortársainak szóló figyelmeztető gondolatai örök érvényűek, mának szólóak: *„A világ végül is tűzben pusztulna el, ha egyetlen nemes lélek sem élne benne, és ha az örök emberség csírája nem lenne a gyermekben. Hazánk úgy lesz, ha ügyelünk erre a csírára, és megelőzzük az emberiség eltorzítását és eltiprását.”* Ez az óvoság küldetésének lényege.

A magyar óvodai nevelés történetét, múltját vizsgálva, a brunszviki örökség értékeit, az óvoság időtálló jellemzőit keresve, felfedezhetjük a mindig aktuális, az óvodás gyermek neveléséből eredő jellemzőket.

Mai előadásomnak szívem szerint az Angyalkert üzenetei címet adnám. Miért? Mert a brunszviki (örökség) múltat kutató érdeklődésemet ez indította egyetemi éveim alatt. Vág Ottó, neves neveléstörténész szakkollégiumában foglalkozhattam először elmélyülten Brunszvik Teréz munkájával.

Az Angyalkert elnevezés a Mikó utcai óvoda neve? Korabeli német, magyar írások alapján bizonyíthatóan nem használták ezt az elnevezést: kisgyermeki ór, védintézet, kisdedővőintézet, gyermekkert elnevezésekről olvashatunk. Ma több száz intézmény, egyesület viseli e nevet. Lehet, hogy csak egy romantikusan csengő illúzió (?) a sokféle elnevezés, mégis, az első óvoda különleges, semmihez nem hasonlítható intézmény volt. Ennek az intézménynek a pedagógiai, szociális és erkölcsi haszna vitathatatlan.

Az óvodaügy támogatói Kossuth, Wesselényi, Eötvös József, Festetics Leó, Horváth Mihály, Trefort Ágoston. Kacs Kovics Lajos a kisdedővő mozgalom elkötelezettje párhuzamot vont Széchenyi és Brunszvik Teréz életpályája között: a nemzet géniuszának, a nemzet nagy kertészének és angyali kertésznőjének nevezi őket. Keressünk hát üzeneteket az Angyalkertből az angyali kertésznőtől mának szólókat, hitet erősítőket!

Az óvodaalapítás, az óvodai nevelés nemzetet alakító, formáló jelentősége: *„Szánakozásra méltó azon időkor, amely a gyermekek nevelését úgy sem becsüli, mint a nemzet szentségét. Aki az emberiséget a gyermekben szereti, az ők nevelkedésének és kimívelésének áldozta magát, nagy ember az, neve fel van írva a mennyekben, és tisztelettel említik az angyalok.”*

Hogyan fogadtuk az üzenetet? Volt, előfordult, hogy a gyermek nevelése nem kapott megfelelő akaratot. Óvodák szűntek meg, csoportokat vontak össze – talán ma is. A gyerek érdeke volt az utolsó szempont. De voltak, akik hallották ezt az üzenetet: épültek, felújultak, szépültek az óvodák. Voltak óvodateremtők, az óvodaügyet képviselők, programalkotók, a gyermek mindenképp felett álló érdekét képviselők.

Brunszvik Teréz üzenete mának szólóan hatott és hat: *„Másokat rábírnai a szépre és a jóra példa és tett által! – ez volt életem célja.”* Szívemnek szóló üzenet, amit a nevelőről vallott – örök érvényű, a pedagógus munka lényege. Feladata: fenntartsa a ház méltóságát; megfigyelje a gyermek viselkedését; kormányozza őt; fő feladata a nevelés, melynek elsősorban szabad órákban a játékokban van helye.

„A nevelés az, ami minden rejtélyt megfejt.” A rejtély megfejtője az óvodapedagógus, aki habitusával, gyermekismeretével és szeretetével örök értékek közvetítője.

Mit jelent a nevelés értéke? Egy kicsit a ma oly divatos felfedezés – kompetencia alapú nevelés – lényege fogalmazódik meg az angyalkerti üzenetekben. Az óvodai nevelés célja a gyermek elvezetése a figyelésig, gondolkodásig, ahhoz a képességhez, hogy a látottakat, hallottakat ki tudja mondani és felismerje újabb tapasztalataiban. Valamennyi mai óvodai tevékenységet felfedezhetjük az Angyalkertben. A gyermekek jobban szórakoznak a maguk választotta játék közben, mint amikor utasítják őket. De az egészséges életmód szokásai, a természetismeret, a testnevelés vagy az éneklés meghatározó szerepű ugyanúgy, mint a versikék, mesék és az óvónők elbeszélései.

Ma az óvodaügy az óvodai nevelés tartalma a köznevelési rendszert szabályozó törvényi és tartalmi dokumentumokban fogalmazódik meg.

Immár 183 éve várta magára az óvoda-iskola kapcsolatának világos, a gyermekek érdekeit szolgáló megteremtése, (Az óvoda = óvoda, az iskola = iskola.) És az átmenet? Maradjanak-e óvodában 7 éves gyermekek?

Ki volt hát az Angyalkert kapuinak megnyitója, a mának szóló üzenetek megteremtője? A napló feltárja előttünk a csodát, az ő „szent szerdáját”, mely ott Pisában változtatta azzá, amilyennek a méltatások látják, leírják.

1809. A Pestalozzival megélt találkozását követő év a szeretetlenség miatti fájdalom napok egyikén, nagyhét szerdáján érintette meg őt hite alapján Isten szeretete, ölelése, mely véget vetett „alvajáró létezésének”, és a Gondviselés jóvoltából kezd munkálkodni óvodáinak – az Angyalkertnek életrehívásán.

Itt hivatásunk alakulása során mi valamennyien megélhettük a magunk „szent szerdáját”. Kialakult bennünk a küldetéstudat, a hit, mely az óvoda, a gyermeknevelés szent ügyéért való tenniakarást jelentette. Ez tesz bennünket kitaratóvá, hivatásunk iránt elkötelezetté. Mert ki is ma az óvodapedagógus? Fejlesztő pedagógus, tantervíró és - gondozó, mérő-értékelő szakember, családpedagógus, az integrált nevelés megvalósítója, PR-szakember, és talán a rejtély megfejtője is.

TÖLGYESI JÓZSEF: BRUNSZVIK TERÉZ PEDAGÓGIAI MUNKÁSSÁGA

A 19. század első évtizedeiben Európa-szerte felgyorsult a társadalmak modernizációja. Forrásvilágát egyrészt ott találjuk a 18. századi felvilágosodást eredményező eszmékben, az ipari forradalom sokoldalú hatásainak, amely többek között megváltoztatta a munkához való viszonyt, valamint (hogy csak hazánkra utaljunk), az, hogy a nyugaton (főképpen angolszász területen) társadalmi-gazdasági tapasztalatokat szerzett nemesi-főnemesi réteg a társadalmi változások elindítója és aktív közreműködője lett. Háttérben ott találjuk John Locke utilitarizmusát, Lancaster monitor-rendszerét, Párizsban a művészeteket, írókat, költőket, zeneszerzőket támogató szalonokat, Rousseau, Voltaire és mások közvetett támogató közreműködését, német földről a filantrópizmus, a neohumanizmus áradt szét, Svájcban Pestalozzi adott impulzusokat, itthon a nyugati országrészen Keszthely és Kismarton adtak mintát az új műfajú zenei kultúra elsajátításához és élményvilágához. S természetesen, Martonvásár, és a gyakori vendég, Beethoven, s a két meghatározó személyiség: Wertheimer és Wilderspin.

Nekünk – e jeles neveléstörténeti évforduló kapcsán – elsősorban a társadalom kulturális szférájában történt változások alapján létrejött új igények megjelenését kell számon tartanunk, az olyanokat, mint amelyek a kisgyermek nevelésével, iskoláztatásával, a leány- és nőneveléssel, valamint a szakképzéssel kapcsolatosak. S nem kevésbé: azoknak a publikációknak a megjelenésével, amelyek ezekkel összefüggésben köz- és szakírók készítettek, vagyis, ekkortól számíthatjuk a hazai pedagógiai szakirodalom kibontakozását.

S éppen nyugati mintákat követve (akár személyes megtapasztalás vagy olvas-

mányélmények hatására), főúri, de köznemesi lányok, asszonyok találtak értelmes elfoglaltságot a karitatív munkában. Csak néhány közülük: Betty Glein, Amalia Holst, Dukai Takách Judit, Teleki Blanka, Takács Éva, Karacs Teréz, Lövei Klára, Forrayné Brunszvik Júlia, Sziráky Zsuzsa, és természetesen, közülük a legnagyobbat alkotó: Brunszvik Teréz.

Brunszvik Terézt szinte predesztinálta a sors arra, hogy életét a gyermekeknek szentelje. Főúri származás, ami kellett a jó kapcsolatokhoz, saját család nélküli, relatíve független élet, ami lehetővé tette számára a minden kötöttségtől mentes utazásokat, tervei következetes végrehajtását, s szabadon gazdálkodhatott azokkal az évtizedeivel, amelyek ahhoz kellettek, hogy (ha nem is így gondolta), beírja nevét a magyar és a közép-európai neveléstörténetbe.

Amikor ráébredt arra, hogy életének jövője és értelme a kisgyermeknevelés, már kész, átfogó, minden részletre kiterjedt, szakirodalmilag is megalapozott terve volt. Az a céltudatosság, határozottság, szervezőkészség, amellyel rendelkezett, napjainkban a logisztika fogalmával írható le. Programbeszéde az akkori kommunikáció jelentős tetteként értékelhető: meggyőző erő, hit és lelkesedés, másokat cselekvésre készítő volt minden megnyilvánulása, s ugyanez tapasztalható leveleiben, naplójában. Megint csak mai szófordulattal élve: hálózattá szervezte mindazt és mindazokat, ami és akik terveihez szükségesek voltak: a támogatókat, munkatársait, s sokat azok közül is, akik kezdetben közömbösebbek vagy éppen ellenségesen figyelték aktivitását, az infrastruktúrát, a pénzt stb.

A nőköz szólva írta: „A nemesen gondolkodó asszony egy szép alkalmat lel itt... Bízátok zsenge kisdedeiteket egy köz felügyelet alatt levő nevelőre és nevelőnére... , hogy az emberiség szent ügye gyarapodjék!”

Pedagógiai programjai, amelyeket a kisgyermeknevelés, a tanítónőképzés, a lányok nevelőintézete számára dolgozott ki, természetes a kezdetekben külföldi szakmunkák adaptációi voltak, de saját tapasztalatai rávezették a sajátosan brunszvikos tartalmú és metodikájú tervezetek készítésére, annak ellenére, hogy a pedagógia számos, általa autodidakta módon elbirtokolt tudáselemét neki kellett (megint csak mai szóhasználattal) rendszerszemléletű programmá alkotni.

Kitűnő, eredményes munkát végzett. Annak ellenére állíthatjuk ezt, hogy nyilvánvalóan ő is érzekelte, tudatában volt, hogy társadalmi, családi és saját lehetőségei számos esetben korlátot is jelentettek tervei véghezvitelében, munkájába. Azonban amit, amiket alkotott (intézményei, pedagógiai programjai, írásai, beszédei), ma is példaként szolgálhatnak arra, hogy amit Madách így fogalmazott meg: Ember küzdj és bízva bízzál! Küzdött, bízott és teljesített. Az életét tette fel erre. Ő ilyen volt, és így marad meg a magyar művelődés- és a neveléstörténet számára.

Az előadást követően Márki Boglárka óvodapedagógus-hallgató részleteket olvasott fel Brunszvik Teréz emlékirataiból.

A PRO LUDO TÁRSASKÖR KISS ÁRON JÁTÉKOS EMLÉKDÉLUTÁJA

2011. június 24-én délutánján először a Kiss Áron nevét 1910-től viselő utca elején, a Gálbory-család villájának kertjében gyűltünk össze, ahol – az immár tizenhat évvel ezelőtt avatott emléktábla előtt – Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke mondta el művelődéstörténeti aspektusú gondolatait egy esztendő, az 1891-es kapcsán egy generáció több legendás kezdeményezéséről. Azaz: a Magyar Paedagogiai Társaság megalakulásáról, a Magyar gyermekjáték-gyűjtemény megjelenéséről, a korszakos Óvodai Törvény kihirdetéséről, mindazokról, melyekhez a pedagógus-közösségszervező Kiss Áronnak (1845-1908) szoros köze volt. Koszorút, virágcsokrokat helyeztek el a Hegymegi Kiss család, Budapest-Hegyvidék Önkormányzata, a Kiss Áron Magyar Játék Társaság, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Szentiványi család és G. Laskai Judit neveléstudományi doktorandusz.

Ezt követően a Virányosi Közösségi Házban folytatódott az emlékdélután. Kriston Vízi József a 120 évvel ezelőtt megjelent emblematis Magyar gyermekjáték-gyűjtemény megszületésének körülményeit és a kötet utóéletét, mai napig tartó szellemi üzenetét vázolta fel, stílszerűen egy Vas megyei (Ikervár) Szent Iván-esti játék felolvasásával. Szólt arról is, hogy ez évben ünnepeljük a kiváló folklorista, Lajos Árpád születésének centenáriumát is, amely a borsod-miskolci kollégáknak köszönhetően kellő hangsúlyt helyez néprajzos elődünk (Kiss Áronra is támaszkodott) szerteágazó játékkutatásaira is. A folytatást átvevő pedagógus szakemberek sorát Kriston-Bordi Zsuzsanna nyitotta, aki bemutatta a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent új játékgyűjtemény, a műhely új módszertani törekvéseit jelző sorozat első darabját. A Játékmozaik című gyűjtemény (Pölös Annamária mellett) társszerzője, Kovács Nikoletta szabadidő-szervező tréner úgy mutatta be a 100, tanteremben vagy szabad téren – a nyári szünetekben már – kiválóan alkalmazható és gazdag változatokra is serkentő játékokat, hogy közben szólt bő másfél évtizedes szakmai tapasztalataikról, eredményeikről és – persze, ne tagadjuk –, a „játékos pedagógust” ma is jócskán körülvevő fenntartásokról. Három közösségi játék vidám, együttes kipróbálásával Kovács Nico jóvoltából mi is részesei lehettünk a figyelem- és együttműködést fejlesztő játékoknak.

Kriston-Bordi Zsuzsanna előadása a Kiss Áront is számos esetben foglalkoztató szemléltető eszközök és tankönyvek örökzöld témakörei közül az előzőt emelte középpontba a fekete táblától a digitális tábla használatáig. Számos példával illusztrálta a napjaink pedagógiáját (és az informatika használatával kapcsolatos mindennapi életet jól jellemző) „digitális bennszülöttek” – azaz, az 1990-es évek közepén, végén született diákok – és a felnőtt korosztály, mint „digitális bevándorlók” kultúrája, ismereteik és készségeik adta lehetőségeket és tartalmi válaszokat. Az úgyneve-

zett MozaBook digitális program-csomagjának néhány látványos és mozgalmas csemegéjével nyújtott ehhez kedvcsinálót, és bátorítást a jelenlévő felnőtt közösségben.

A hozzászólások mellett további eszmecsere után bensőséges ünnepségre került sor: immár tízedik alkalommal talált méltó gazdára a Szentiványi Tibor mérnök és játékbúvár (1931-2009) által alapított Pro Ludo-díj, amely egy több részes ezüst gyűrűből és egy emléklapból áll. A korábbi Pro Ludo-díjazottak és a Szentiványi-család képviselőiből álló testület ez évben Csányi János mérnök, informatikus, a Játékház.hu Egyesület elnöke személyét találta legalkalmasabbnak az elismerésre. A laudációt Szikla László tervezőművész olvasta fel, majd elsőként Szentiványi Zsuzsa, Zsófia és Imre gratuláltak a kitüntetettnek. Csányi János játék-székfoglalóját a szintén aktuális kérdéseket felvető „3 rövid gondolat a játékkultúráról...” címmel prezentáció formájában adta elő. (Ez a www.homoludens.hu internetes portálon elérhető.) A hagyományos játékok, játszási módok továbbéléséről, változó jelentéstartományairól, a játékközösségek összeszerveződésének vagy külön utakon való életben maradásának problematikájáról, valamint a 90%-ban feldolgozott Meleda-Klubfoglalkozások előadásainak archiválásáról, további sorsáról is szólt a játékos szakember. Megoldásra vár az átírt és rendszerezett, videófelvételeken tárolt anyag igen rossz állapotú maradékának speciális megmentése. A közszemlére táras módozatai: komplett „könyvtár”; megvásárolható előadások mint kötetek. Vagy a you tube-on, s más közösségi megosztókon való kedvcsináló játékpátronok elhelyezése; a szabadidős, hobbi, valamint az ismeretszerzés komolyabb igényeinek kielégítését szolgáló feldolgozások, a Polák László által megkezdett játékkorszerezés véglegesítése stb. Ismét felvetődött az igen gazdag és jelentős szellemi értéket egyaránt képviselő Szentiványi Tibor-féle logikai játékok gyűjteményének sorsa, amit az örökösök továbbra is szívesen ajánlanak fel olyan befogadó intézmény számára, amely vállalja a közszemlére bocsátást és a szakszerű gondozást, értékközvetítést. A jelenlévők erre néhány konkrét ötletet is felvetettek, pl. MKVM Óbuda, MOME, ám ez további konkrét megkeresést vagy korábbi érdeklődés ismételt felkeltését jelentheti egy-egy barátunk révén. Javaslatként vetődött fel, hogy az elhangzottak közül valamely kérdés megoldásában (pl. Meleda-archívum) talán a Kiss Áron Magyar Játék Társaság vezetősége is találna támogatásra méltót. A továbbra is kitartó közösség tagjai közül többen felvetették, hogy nem a nosztalgia, hanem a számos felvetődő kérdés, további játékötlet kibontása érdekében ez év őszétől a fővárosban érdemes volna legalább havi rendszerességgel összegyűlni amolyan kortárs Meleda-Klubban.

A folytatás ilyen igényével zárult tehát a program, illetve azzal a biztos elszánnással, hogy 2012. június 22-én, pénteken délután ismét találkozunk Budán, a Hegyvidéken.

Kriston Vízi József

KÖNYVISMERTETÉSEK

Mikonya György: Rend a rendetlenségben, avagy a szabadság útvesztői - anarchisták és nevelés. ELTE Eötvös Kiadó, 2009. – Ez a könyv azok számára nyújthat érdekes információkat, akik a pedagógia posztmodern állapota iránt érdeklődnek. A posztmodern állapot egyik sajátossága, hogy az egyént nem definiálja, mert abban mindig benne rejlik a „több” lehetősége. Ha nem tudható, hogy ki vagyok, akkor nem tudható az sem, hogy mire vagyok képes. Ez az álláspont beágyazódik egy tekintély nélkülséggel átitatott kontextusba, ahol a szabadságra nevelést és a pedagógia radikális átalakítására irányuló törekvéseket is megtaláljuk. Ez a könyv a szerző reformpedagógiai kutatásai során összegyűlt radikális pedagógiai nézetek szövetéből alakult ki. Mikonya György arra vállalkozik, hogy árnyalt módon mutassa be a kevésbé ismert radikális pedagógiai nézeteket, az anarchista gondolkodók nevelésre, oktatásra, valamint életvezetésre vonatkozó elképzeléseit. A szerző korábbi publikációiban is találunk olyan elemeket, amik a radikalizmus és a pedagógia találkozásaira mutatnak rá. Az Abbotsholme – a reformpedagógia kezdete¹ kötet egy fejezetében Reddie reformpedagógiai koncepcióját elemzi, amelyben szintén találunk anarchista elemeket, mint például az object lesson gyakorlata, melynek lényege, hogy a tanulók nem tantárgyakat tanulnak, hanem az őket érdeklő kérdésekre válaszokat keresnek, egy olyan közösségi szemlélet mezején, ahol az egyén természetének tisztelete lényeges szempont. Ezzel a gondolattal találkozunk a klasszikus anarchizmus egyik atyjánál, W. Godwinnál is. 2008-ban publikált német nyelvű tanulmányban Mikonya György összegzi Schmitt Jenő, az idealista anarchista, és Szabó Ervin, a szindikalista anarchizmus képviselőjének pedagógiai nézeteit, melyek ebben a kötetben is kifejtésre kerülnek.² A szerző 2005-ben megjelent cikkében a magyar anarchista iskolaügyi és életreform törekvéseiről ír, amik valójában a radikális, önszabályozáson alapuló spontán rend másodlagos jelenségei voltak. Megvilágítja Schmitt Jenő és Tolsztoj kapcsolatát, Szabó Ervin és körének anarchista „töprengő útkeresését”, gróf Batthyány Ervin és az általa alapított és 1921-ig működött bögeitei anarchista iskola tevékenységét.³

A 70-es évektől Európa-szerte létrejönnek az alternatív iskolák, melyek újra és újra konszenzust keresnek a szülőkkel és gyermekekkel, visszautasítják az eredmény- és verseny-centrikus társadalmi elvárásokat, és egy szabad-közös orientációt nyújtanak az általuk vállalt alapvető felfogás irányába. Ezek az iskolák számos ponton kapcsolódnak a radikális pedagógiai koncepciókhoz. A 20. század végére Magyarországon egy maroknyi saját tantervű alternatív iskola maradt aktív, de reformpedagógiai elemekkel gazdagított hagyományos rend alapján működő iskolák is működnek. Nyugat-Európa néhány országában (pl. Hollandia, Dánia) és

Amerikában jellemzőbb az alternatív és radikális pedagógiai elvek gyakorlata (pl. Parkway Education Program). A szerző könyve olyan precedens nélküli kísérlet a magyar pedagógiai szakirodalomban, amely a felhívja a figyelmet az anarchista gondolkodók konstruktív kritikai érzékére, és arra, hogy az anarchizmus képviselői minden korban élesen figyelmeztetnek az adott kor hiányosságaira, szem előtt tartva az egyéni szabadság önmeghatározását, és azt, hogy az egyénben mindig benne rejlik a „több választásának” lehetősége.

E kötetnél érdemes a borítót is megfigyelni, mivel a képzőművészeti jelek szorosan kapcsolódnak a könyv tartalmához. A kötet borítója olyan, mint egy klasszikus értelemben vett iniciálé, azaz, a borítón látható kompozíció tekinthető a mű *kezdetének*. A kötet borítója optikailag a hasított plakátok, avagy az *affiches lacrés* technikáját követi. Ez a 20. században teret hódító decollage egyik iránya, olyan technika, mellyel a művész meglevő dolgokat lebontva, lerombolva hoz létre egy új művet, megalapozva ezzel egy, a valósághoz fűződő tudatosabb és kritikusabb viszonyt. A kötet borítóján a geometrikus elemek ritmusa és a szöveg (szerző, cím), a digitális decollage egyenrangú elemeiként jelennek meg. A kompozíció a teljes mű információhordozó részeként is felfogható, mivel a decollage jelképzési koncepciója szorosan kapcsolódik az anarchista nézőponthoz.

A kötet szerzőjének az a szándéka, hogy az anarchizmus pedagógiai törekvéseinek kulcsfogalmait egybegyűjtse, esélyt adva az újragondolásra. A reformpedagógia számos ponton érintkezik az anarchista pedagógiai elvekkel:

- Mindkét irányzat merít az utópisták elképzeléseiből.
- Mindkét irányzat elméleti és gyakorlati képviselői élesen bírálják a hagyományos oktatást, és a kritizált gyakorlat meghaladására törekcsenek.
- Sok hasonlóság fedezhető fel az öntevékenység preferálásában, a tanár-diák viszony alakításában, az integrált oktatás és az élethosszig tartó tanulás felfogásában.

Mikonya György a bevezetésben körvonalazza az anarchizmus kultúrtörténeti helyzetét, az anarchista fogalom kulturális terheltségét, illetve azt az eltérést, ami a fogalom közgondolkodásban nyert negatív tartalmi és a kutatói diskurzusokban nyert árnyalt jelentései között tapasztalható. A kötet előzményeket tárgyaló részében találkozunk a társadalmi rendszert bíráló cinikus filozófia képviselőivel, a kultúra-tagadó Diogenész gondolataival, Zénon paradoxonjaival, Rabelais szabadelvű világával, de la Boétie később forradalmi manifesztummá lett írásával és az humanista utópiák, ideális város és ideális társadalom elképzelésével. Az anarchizmus eszméje a 18. században politikai ideológiaként tűnik fel, és következetesen szembehelezkedik a konzervativizmussal. Bár az anarchizmusnak közel kétszázötven éves története van, rövid életű, elszigetelt kísérletek sorozatáról van szó. Egyfajta töredezettség tűnik fel, ami a kortárs olvasó számára ismerős lehet a posztmodern állapot megélése kapcsán. Az anarchizmus fogalma bizonyos jellemzőkkel lazán körvonalazható ugyan, de megállapítható, hogy valójában, egy folyamatosan változó és vá-

ratlan kombinációkban megjelenő viszonytal állunk szemben. Mivel az anarchisták az élethosszig tartó tapasztalati tanulás mozzanatait, a többnyire az adott pillanathoz, szituációhoz igazítják, megállapítható, hogy az anarchizmus pedagógiai kötődései erősek, mivel ily formán a tanulás-tanítás az ember minden cselekedetében benne van.

A szerző az anarchista eszmetörténet kronologikus útvonalát követi. Bemutatja a klasszikus anarchista pedagógia képviselőinek életútját és pedagógiai vonatkozású nézeteit. Godwin individualizmusától, Bakutyin forradalmi nézetein keresztül, átvezet Tolsztoj keresztény anarchizmusáig, és Mahatma Gandhi Maria Montessorival összehangolt békére és szabadságra neveléséig.

Láthatóvá válnak anarchista iskolakoncepciók, mint például a francia Paul Robin holisztikus szemléletű, integrált nevelési elve, mely szerint a testi, érzelmi és erkölcsi nevelés folyamatos kölcsönhatásaiból épül fel az a tudás, ami a harmonikus életvezetésű ember sajátja. Sebastian Fauré, Robin pedagógiai gyakorlatának folytatója, egy önfenntartó kommunát, életközösséget hozott létre La Ruche-ban egy anarchista iskola fenntartása céljából, ahol a kiindulópont egy radikálisan átalakuló társadalomba illeszkedő szabad és felelősségteljes „új ember” nevelése. A kötetben egy hosszabb rész foglalkozik Francisco Ferrer pedagógiai eszméivel és *Modern Iskolájával, amelyben a cél a „gondolkodó lények nevelése, olyanoké, akik reagálnak a külső világ történéseire, akik minden előítéletesség ellenfelei, és akiknek minden körülöttük zajló életjelenségről saját véleményük van.*⁴ Ferrer foglalkozik a koedukáció, az iskola térkialakításának és a gyermekközpontság fontosságával, a gyermeki játék harmonikus fejlődésre gyakorolt hatásaival és a saját tantervű iskola önállóságával. Mindezeket az elképzeléseket nemcsak az azóta is működő Ferrer-követő Modern Iskolákban, de a kortárs alternatív iskolák keretein belül is megvalósulni látjuk.

Mikonya György a kötet egy részét az anarchizmus és a nőnevelés kapcsolatának szenteli. *„A nőnevelés története hasonló a Hold túlsó oldalához: az emberek évezredekig csak találgathattak róla, és ismereteink ma is hiányosak. A mozaik-szerű történeti források arra engednek következtetni, hogy a nőnevelés története jószerivel a nevelés „árnyoldalának története”-* olvashatjuk Pukánszky Béla plasztikusan szemléltető sorait a témát illetően.⁵ Luise Michel, Emma Goldman és Hedwig Dohm élethosszig tartó lázadás történeteibe, a spanyol Mujeres Libres csoport feminista elveibe beágyazódnak a nőnevelési és felnőttoktatási reformkoncepciók.

A kötet hatodik része a Magyarországi vonatkozásokat tárgyalja: Schmitt Jenő Henrik Tolsztojjal való kapcsolata megtermékenyítő hatással volt Schmitt munkásságára, ami az idealista anarchizmus nézőpontjából strukturálja a gnóvizist és a tapasztalatok megélését. Szabó Ervin és körének köszönhető az anarchista eszmék széleskörű terjedése és „töprengő útkeresésük” egy sajátos színfoltja a korabeli Magyarországnak. Gróf Batthyány Ervin nézetei és az általa alapított bögötei anar-

chista iskola szorosán kapcsolódik Tolsztoj hasonló szellemiségű iskolájához, de amíg Tolsztoj a német pedagógiai mintákat követi, Batthyány az angol oktatást preferálja.

A 20. századi anarchizmus részben új utópiákhoz viszonyul, mint W. Morris *News from Nowhere* Hírek Seholországból című műve. De ezzel párhuzamosan a libertariánus nevelési eszmék tovább élnek az amerikai Ferrer-iskolákban, ahol a tanár a művész szenzibilitásával hangolódik rá az eltérő temperamentumú tanítványok ritmusára és tanulásigényére. Ehhez az irányhoz kapcsolódnak J. Dewey *School and Society* című könyve, ami útmutató a libertariánus neveléshez, Russel és Goodman szabadságfelfogás elemzései, Ward alternatív nevelési meglátásai, Holt provokatív pedagógiai gondolatai és Chomsky libertariánus anarchista kutatásai.

A kötet záró akkordja azon kérdések köré rendeződik, hogy a posztmodern világban vajon mit jelent a káosz és a rend? Vajon kik fogékonyak ma az anarchizmusra, az új utópiákra, és ezek vajon milyen mintázatban jelennek meg körülöttünk? A lehetséges válaszok egy részét olvashatjuk a *Rend a rendetlenségben, avagy a szabadság útvesztői* című kötetben.

Szarvas Ildikó

FORRÁSOK

- ¹ Mikonya György: *Abbotsholme – a reformpedagógia kezdete*. In: Németh András (szerk.) *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Budapest: Osiris Kiadó, 2002. 9-25.
- ² Mikonya György: *Pädagogik und Lebensreformbestrebungen bei Eugen Heinrich Schmitt und Erwin Szabó.*, In: Hopfner Johanna, Németh András (szerk.) *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie.: Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen..* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 2008. 41-59. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis; 2.)
- ³ Mikonya György: *A magyar anarchisták iskolaiügyi és életreform törekvései*. Iskolakultúra 2005. 2.szám,
- ⁴ Ferrer, Francisco: *Die moderne Schule. Nachgelassene Erklärungen und Betrachtungen über die rationalistische Lehrmethode*. Verlag Edition AV.Frankfurt am Main, 2003.
- ⁵ Pukánszky Béla: *A nőnevelés évezredei. Fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat Kiadó, Budapest. 2006. 189.

* * *

Kéri Katalin: Nevelés és művelődés Hispániában. Történelmi tanulmányok. SZTE Történettudományi Doktori Iskola Modern kori Programja és a PTE Interdiszciplináris Doktori Iskola Újkortörténet és Modern kori Történeti Programja. Szeged-Pécs, 2009. 218 o. – A szerző a Pécsi Tudományegyetem tanszékvezető egyetemi tanára, aki számos munkát jegyez nevelés- és mű-

velődéstörténeti témákban. Kutatói érdeklődése régóta vonzza az iszlám kultúrához. Az ebben történő elmélyülésben Kéri Katalint arabnyelv-ismerete is segíti. A neveléstörténet-írásban elutasítja a szűk kereteket, az átfogó megközelítések iránt elkötelezett. Témaválasztása, megközelítési és elemzési módszerei a szerző neveléstörténeti pilot-szemléletét bizonyítják. Az olvasót magukkal ragadják az érdekes témák, a gazdag és színes (történet)írói nyelv.

A mű központi témája az Ibériai-félsziget nevelés- és művelődéstörténete. A négy nagy szerkezeti egységre tagolt munka széles forrásbázisra építve mutatja be a spanyolországi iszlám kultúrát, megismertet a hispán nevelés jeleivel; gazdagodhatunk spanyol tájakat megjárt magyar utazók úti élményeivel, de járatosak leszünk a spanyolországi tanítóképzés és inkluzív nevelés múltjában is.

A kötet első fejezetében a szerző plasztikus leírásainak segítségével beléphetünk az egykor „a világ díszeként” emlegetett Córdoba-ba, ahol virágzott a tudomány és a művészet. Megtudjuk, hogy a kalifátust irányító II. al-Hakám nem csupán kiemelkedő politikai stratégia, de megszállott könyvgyűjtő és könyvtáralapító is volt. Könyvtárának gazdagságát elgondolni is nehéz: amikor új helyet kapott, az összegyűjtött munkák átköltöztetése fél évet vett igénybe.

Ezt követően Kéri Katalin bemutatja Toledo városát, amely kilencszáz évvel ezelőtt fordítóműhelyeiről volt híres. A „fordítóiskolák” különleges kulturális vállalkozások voltak: arabról vagy héberről középkori latinra ültették át a sokszor eredetileg antik görög és latin írásokat, közvetítőnyelvként a kasztíliai romance szolgált. Figyelemreméltó, hogy a fordítóiskolákhoz tartozók úgy munkálkodtak együtt, hogy észrevétlen maradt a kulturális-vallási másság. E fejezet keretein belül ismerttet meg a szerző Ibn Tufajl-lal, a hispániai-arab és az európai gondolkodás jelesével. Az Igazság kereséséről, az emberi megvilágosodás és tökéletesedés lehetőségeiről szóló utópisztikus munkájának – mely Európában Az autodidakta filozófus, Magyarországon A természetes ember címet kapta –, napjainkig szóló üzenete van. A könyvet sokan forgatták a századok során, hogy válaszokat kapjanak a nevelés lehetséges céljairól, értelméről és folyamatáról. Vannak, akik úgy vélik, hogy a Robison Crusoe alapötletét Defoe az arab filozófus művéből vette.

A következő alfejezetben Kéri Katalin a tudásra és ismeretszerzésre vonatkozó muszlim gondolatokat osztja meg velünk, kiemelve, hogy a Korán egyértelműen a tudás keresésére buzdít. A muszlim pedagógia elsősorú feladatát egy arab tudós, Ibn' Abd Rabihi gondolatai segítik megértetni az olvasóval: a tudás és a nevelés „olyan oszlopok, amelyeken a vallás és a világ tengelye nyugszik”. Megismerhetjük az iszlám tudósok tudományrendszerezési kísérleteit, melyekre a sokszínűség volt jellemző. Tudomány-rendszertani modelljeik megalkotásával jelentős kultúraközvetítők is voltak, hozzájárultak ahhoz, hogy a kútfőként használt antik szerzők munkái ismertté váljanak és fennmaradjanak.

A következő részben az iszlám világának különleges kis ablakán pillanthatunk be a szerző segítségével. Sokan úgy gondolják, hogy muszlim nőknek nem volt lehető-

ségük arra, hogy jeleskedjenek a tudományokban és a művészetekben. Kéri Katalin kutatásaiból fény derül arra, hogy ez a nézet nem tartható: sok nő tett szert komoly műveltségre. Tucatnyi név maradt fenn, akikre tudósként emlékezhetünk, találunk közöttük csillagászokat, orvosokat, jogtudósokat, mások verseikkel tűntek ki. Igazi irodalmi különlegesség az al-andalúsziai nők varázslatos szépségű költeményeinek bemutatása. További érdekesség, hogy a költőnőket és gondolataikat a szerző által fordított költeményekből ismerhetjük meg. A fejezet Cervantesről, mint „határ-ember”-ről szóló tanulmánnyal zárul. Részletes áttekintést ad arról, hogy az író miként gondolkodott az iszlámról, és a muszlimok személyét és gondolatait miért érezhetik „saját köreikből valónak”.

A könyv második fejezete arcképeket mutat be a hispán nevelés történetéből. A szerző elemzi a polihisztor Nebrija embernevelésről vallott gondolatait és nevelési tanácsait, majd Juan Luis Vives méltánytalanul kevésbé emlegetett és ismert életművét mutatja be. Igazi kuriózum a Vives nyelvkönyvéről írott rész, amely már a maga korában felkeltette a figyelmet. Kéri Katalin neveléstörténeti forrásként használja Vives munkáját, hozzáértően szólaltatja meg, hogy meséljen nekünk a 16. század iskolásairól, tanítóiról és szüleikről.

A közel 150 évvel ezelőtt született Miguel Unamuno neve Magyarországon nagyrészt idegenül cseng. A baszk tudós a salamancai egyetem neves nyelvésze, tanszékvezetője, majd rektora is volt, aki műveiben sokat foglalkozott a hazafiság, az európaiság kérdéseivel, közelebről ismerte a diktatúrák természetét is. Írásai értékes nevelés- és művelődéstörténeti források. A szerző leírásaiból megtudjuk, miként vélekedett kora oktatási módszereiről, az egyetem rendeltetéséről, és megismertet Unamuno gyermekfelfogásával is.

Egyedülálló neveléstörténeti forrásra hívja fel a figyelmet Kéri Katalin a fejezet utolsó tanulmányában. Gaspar Ramos Ortiz, egy 16. századi salamancai diák napló-bejegyzésein keresztül körbenézhetünk a korabeli egyetemen. A napló arról is tudósít, miként öltöztek, mit ettek a diákok, hogyan gondoltak a tudásra, s a képből természetesen a szórakozás sem maradhatott ki. Európa egyik első neveléstörténetét, egy Zaragoza-i írónőt, Josefa Amar y Borbónt is megismerteti velünk a szerző.

A mű harmadik részében spanyolországi utazásra indulunk: információkat kapunk arról, milyenek látták Spanyolországot a félszigetre eljutott magyar utazók, köztük Majthényi Flóra, Hopp Ferenc, Pintér Kálmán. Leírásaik a nemzetkarakterológia iránt érdeklődők számára is sok érdekességet rejtnek. Fény derül többek között arra is, igaz-e, hogy a spanyol nők „szenvedélyes szerelmesek, akik ugyan vallásosak, de mégis minduntalan kijátsszák férjük éberségét és szeretőt tartanak”.

A szerző színes leírásai a divattörténeteszek fantáziáját is megmozgatják. Jelentős számú forrás – útikönyvek és újságcikkek – felkutatásának és elemzésének gyümölcse a fejezet utolsó tanulmánya, mely a 19. századi spanyolországi cigányság magyarországi ábrázolásáról szól. Kéri Katalin kitartó és alapos kutatásai alapján megállapítható, hogy a dualizmuskori magyar olvasók szép számú leírásból tájéko-

zódhattak, ha Spanyolországra, vagy az ott élő cigányság helyzetére és életmódjáról voltak kíváncsiak.

A negyedik fejezet a spanyolországi gyermekkor-történeti kutatásokról ad képet. A fejezet tanulmányai nem csupán a gyermekkortörténet-írás kereteinek kiszélesítéséhez járulnak hozzá, egyben további kutatások lehetséges irányait is megjelölik. Kéri Katalin nagy figyelmet szentel a hispániai oktatásügyi törekvéseknek. Csomópontokra koncentrálnak mutatja be a tanítóképzés történetét, úgy, hogy közben magyarországi párhuzamokat is feltár.

A kötet záró tanulmányának a témája a spanyolországi speciális nevelés története. A jelentős számú forrás felhasználásával készült munka végig kíséri az intézményesülés folyamatát a nehéz kezdetektől, és megnevez olyan pedagógiai gondolkodókat, akik úttörői voltak a gyakorlatban élő oktatásának.

Kéri Katalin nagy történetmesélő. Forrásfeltáró és értelmező munkájának eredményeként olyan könyvet vehet kezébe az olvasó, amelyből számos új, értékes, és eddig ismeretlen tény és igazi neveléstörténeti kuriózum kerül napvilágra. A könyvet haszonnal forgathatják mindazok, akiket érdekel a múlt, szívesen időznek a nevelés- és a művelődéstörténet témáinál, de érdekességeket ígér azok számára is, akiknek fantáziáját az mozgatja meg, hogy milyenek lehettek a középkori al-andalúsziainők a fátyol mögött.

Kocsisné Farkas Claudia

* * *

Szakács Mihályné (szerk.): Jubileumi évkönyv 50 év (1959-2009). Szent István Egyetem Pedagógiai Kar, Szarvas. 2009. 98 o. – A neveléstörténeti könyvészetben nem csak figyelemre méltó, hanem jelentős érdeklődést is kiváltóak azok a kötetek, amelyek intézménytörténetet jelenítenek meg. Különösen így van ez azoknál, amelyek nagy hagyományú település, intézmény köréből kerülnek az olvasók elé.

Szarvas méltán lehet büszke a Tessedik- és a Vajda-örökségre, s a közelmúlt, valamint napjaink differenciált iskolahálózatára, amelyek nap mint nap összekötik a múltat a jelennel, s bizonyára hozzájárulnak a jövőkép további alakulásához is.

A gödöllői Szent István Egyetembe integrált (egykoron önálló) főiskola ma is őrzi elődintézményei hagyományait, s folytatója annak a térségi (és nemzetiségi) szerepnek, amelyekkel rangos helyet vívott ki a hazai felsőoktatási intézmények között. „*A tradíciót tisztelve, a múlt értékeire építve, valami új kezdődött 50 éve*” – írja dékáni köszöntőjében Lipcsei Imre, arra utalva, hogy náluk is, mint országszerte, 1959-ben kezdődött el a felsőfokú óvóképzés

A kötetben a helyi pedagógusképzés múltjáról Bilibok Péterné írt tanulmányt Örökségünk – a szarvasi evangélikus pedagógusképzés címmel. Ebben minden kora, nemzedékre, intézményre vonatkozó tanulságot írja: „*Aki nem értékeli mind-*

azt, amit az előző nemzedékek törekvése, igyekezete, önfeláldozása létrehozott, az csak a mának tud élni., és nem képes építeni a jövőt.” Napjainkban különösen fontos e gondolat, amikor számos közelmúltbeli és korábbi pedagógiai esemény, személy, mű és koncepció nem csak átértékelődik, hanem (számos esetben érdemtelenül) részben vagy egészen kihull a neveléstörténeti kánonból.

A szarvasi pedagógusképzés evangélikus hagyományainak napjainkban is számos pozitív hozadéka van nem csak a két jeles pedagógusnak, Tessedik Sámuelnek és Vajda Péternek, valamint a különböző időszakokban őket követő, ugyancsak szellemi horizontot biztosítóknak (többek között Ballagi Mórnak, Benka Gyulának) köszönhetően, hanem a mai pedagógiai kar oktatóinak is, akik megőrizve-újragondolva építették/építik tovább a 20. századi képzés fél évszázados múltjának folytatását. Ezt rögzítette Szakács Mihályné tanulmánya, amely adatgazdag visszatekintés a helyi óvóképzés ötven évére. Az 1959-ben 77 hallgatóval kezdődött felsőfokú óvónőképzés mára nem csak hallgatói létszámával lett jelentős oktatási intézménye a térségnek, hanem a belső, differenciált képzésével olyan óvodapedagógus-szükségleteket elégitett ki, amely példa nélküli volt a hazai képzési kínálatban. (Szerb, horvát, szlovák, román nemzetiségi óvodapedagógus-képzést folytattak.)

1990. szeptember 11-től Brunsvik Teréz Óvóképző Főiskola, majd 2000. január 1-jével (több főiskolát karként integrálva) Tessedik Sámuel Főiskola névvel működtek, jelenleg pedig, 2009-től, egyetemhez integrált főiskolai karként végzik az ugyancsak differenciált pedagógiai oktatást-képzést.

Rövid intézményfejlesztési, oktatói-kutatói referenciákkal mutatja be a kötet a fél évszázad alatti igazgatókat, főigazgatókat, és a kar jelenlegi, első dékánját, Lipcsei Imrét. Néhány történés-mozaik is helyet kapott a korábbi évkönyvekből, majd egy Mikó Imre-idézetel: „A múlt nem mögöttünk van, hanem alattunk: azon állunk”, mint címmel, az integráció előtti szervezeti egységek rövid ismertetése olvasható, amelyekben azt mutatják be, hogy nem csak színvonalas, hanem jelentős értékteremtő és -fejlesztő munka folyt az intézmény valamennyi egységében. Ezek (is) hozzájárultak ahhoz, hogy egyetemi (de nevében főiskolaiként jelzett) karként innovációk sorával újították meg a képzést. A pedagógiai kar intézetei (nevelés- és társadalomtudományi; kommunikációs; természettudományi és egészségnevelési; nemzetiségi, kisebbségi és idegen nyelvi), s az ezeken belüli tanszékek, valamint a más szervezeti egységek (továbbképző, gyakorlóintézmény, könyvtár, kollégium, tanulmányi hivatal, gazdasági főigazgatóság) koherens működése példamutatóan egységessé tették a kart nem csak az oktatásban-képzésben, hanem a szervezeti működés minden területén is.

Kiemelkedő a kar oktatói kutatói és publikációs, valamint tudományszervező tevékenysége. A könyvek, tanulmányok megjelentetése, a konferencia-előadások és konferenciaszervezések mellett kiemelkedő az oktatói-hallgatói művészeti munka. Számos jól működő szakmai kapcsolatot építettek ki nem csak hazai, hanem külföldi hasonló profilú intézményekkel. (Ez utóbbiban közös kutatások, tanulmány-

kötetek, tapasztalatcserék, előadó-meghívások jelzik ezek tartalmát és intenzitását.) Kiemelkedően magas a hallgatók OTDK-s szereplése és eredményessége. Tartalmas szakmai kapcsolatot alakítottak ki többek között az Apáczai Könyvkiadóval, a beregszászi magyar főiskolával, a szlovákiai Selye János Egyetemmel, a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetemmel, a székelyudvarhelyi Benedek Elek Tanítóképzővel, a szabadkai Magyar tanítóképzővel, az aradi Vasile Goldis egyetemmel (és még több mással). A kari tanács létrehozta a Kárpát-medencei magyar pedagógusok módszertani és kutatói központját.

Napjaink felsőoktatása hektikussága közepette a szarvasi főiskolai kar példa arra, a regionális, kis felsőoktatási intézményeknek nem csak hogy szerepe van az adott térségekben, hanem jelentős humánerőforrás-utánpótlást végeznek emellett, hogy az oktatók, az intézmények hozzájárulnak a hazai, és támogatón a határon túli magyarság szellemi-kulturális fejlődéséhez is.

A kötetet négy névsor zárja: A Brunszvik Teréz Óvóképző Főiskola oktatói és dolgozói (1959-2009); A Szent István Egyetem Pedagógiai Kar oktatói (2009); A Szent István Egyetem Gyakorlóóvodája és Gyakorló Általános Iskolája dolgozói (2009); A Szent István Egyetem Pedagógiai Kar dolgozói (2009).

A könyv rendkívül sok színes fotója vizuálisan is megjeleníti a karrá lett intézmény múltját és jelenét.

Tölgyesi József

* * *

Kéri Katalin: Allah bölcsessége. Bevezetés az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetébe. Pro Pannónia kiadói alapítvány, Pécs, 2010. 303 o. – Mire mondják, hogy „élő forrás, állandó gazdagság”? A választ Kéri Katalin Allah bölcsessége című könyve rejti. A szerző ezúttal az iszlám kultúra palotájának mesés termeibe hívja az olvasót. Az iszlám középkori nevelés- és művelődéstörténetének bemutatására vállalkozó munka hiánypótlónak számít, mert e palota kincsei, sajnos, csak kevesek előtt ismertek. A könyv neveléstörténeti szempontból, de a multikulturális nevelés oldaláról nézve is jelentős. Az Allah bölcsessége a szerző mintegy másfél évtizedes kutatómunkájának eredménye, amely fogódzót, egyben ösztönzést ad az iszlám kultúrájának mélyebb megismeréséhez és megértéséhez.

Kéri Katalin a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának oktatója, a Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék tanszékvezető egyetemi tanára. Szerzteágazó tudományos kutatásainak középpontja a muszlim nevelés- és művelődéstörténet. A neveléstörténet művelésében túllép az ortodox értelmezési módokon, térben és időben kibővíti a kereteket, új szempontú megközelítéseket alkalmaz. A megvalósításban a szerzőt gazdag nyelvismerete is segíti.

A jelentős forrásbázisra épülő mű hét nagy szerkezeti egységben ismert meg az iszlám születésével és főbb tanításaival, képet ad a muszlim nevelésfilozófiáról és

-etikáról, bevezet a muszlim nevelési gyakorlatba. Olvashatunk az iszlám és az európai gondolkodás egymásra hatásáról, a muszlim nevelés történetének historiográfiájáról, továbbá áttekintést kaphatunk arról, hogy a hazai szakirodalomban miként szerepel a muszlim iskolaügy. A könyvet témaválasztásán túl komplexitása és szépírói nyelvezete teszi egyedivé.

A könyv első, alapozó fejezete a muszlim élet, nevelés és oktatás első számú forrását, a Koránt mutatja be. A kinyilatkoztatásból vett részletek egyértelműsítik, hogy a hívő muszlimnak szüntelenül keresnie kell a tudás útját. A szerző kiemeli, hogy az iszlám kultúrkörben a tanulás egyben vallásos művelet is.

Ezt követően Kéri Katalin az iszlám korai pedagógiai gondolkodóit ismerteti. Olyan pedagógiai munkákról ad számot, amelyek az iszlám valláson alapuló nevelést választották tárgyuknak. Figyelemre méltó, hogy a sok-sok évszázaddal ezelőtt papírra vetett gondolatok máig érvényes üzenetet hordoznak. A muszlim nevelési irodalom jeleseinek sorában kiemelkedik Miskavajh, aki a nevelést – európai fogalmainkkal összhangban –, úgy fogta fel, mint amely az egész emberi életet végigkíséri. Úgy vélte, hogy „a jó nevelés valamennyi szabálya hasznos a gyerekeknek és hasznos a felnőtteknek is”. Egy másik gondolkodó, Al-Ghazáli elszántan hirdette, hogy egyedül a tudás jelenti Allah megismerésének és szeretetének kulcsát, s ez minden hívő kötelessége. Pedagógiai nézetrendszerében kitüntetett helyet ad a tanárnak, de a diák megfelelő hozzáállásának feladatát is felveti. Igazi érdekességnek számítanak Ibn Kaldún neveléssel kapcsolatos elmélgedései, ő valójában az összehasonlító pedagógia művelője volt. Világlátott ember, aki oktatásügyi tapasztalatait a Bevezetés a világtörténelembe című munkájában örököltette meg. A szerző kitér Al-Zarnúdzsi mintegy kilenc évszázaddal ezelőtt megalkotott A diák nevelése – A tanulás módszerei című módszertani könyvére, amely a tudás megszerzésének kérdéseit járja körül. Pedagógiai munkáját évszázadokkal később is szívesen lapozták, és nem csak a muszlim világban. Sikerét annak is köszönhetette, hogy a bölcsesség elérésének lehetséges útjait-módjait vallássemlegesen tárgyalta, a szerző a tanuláspszichológiában és -módszertanban is otthonosan mozgott, hasznos javaslatokat adott az olvasóknak.

A harmadik fejezetben a szerző a nevelés muszlim értelmezését mutatja be. Kiemeli, a Korán népe számára alaptétel, hogy a nevelés és a vallás elválaszthatatlanok, a nevelés során a cél a hívő muszlimmá válás. Tudatlan ember tehát nem lehet igazi muszlim, mert tudatlansága megakadályozza Allah akaratának megértésében. Hozzá a hitbéli elmélyülés útja vezet. Ezek az alapvetések századokon át megőrződtek, s az 1977-ben Mekkában tartott I. Muszlim Nevelésügyi Világkonferencia ajánlásaiban is fellelhetők.

A fejezet a muszlim szerzők tudásra vonatkozó szépséges gondolatait közvetíti. Al-Zarnúdzsi azt írja, hogy „a tudás a legtökéletesebb fény, mely az embert helyes útra vezet, ami eltávolítja a vakságtól”. Olvashatunk évszázados medicinális tanácsokat is, ami érthető, mert az iszlám követői szerint a tudás gyarapítása egészségtudatos

életvitelt kíván. Tetten érhető a holisztikus szemlélet, világosan látták a lelki problémák egészségkárosító hatását, s ezzel a testi-lelki egészségére ügyelő ember ideálját fogalmazták meg. Behatóan foglalkoztak azzal, mi teheti eredménytelenné a tanulást, és miként lehetséges a kiváló emlékezet megőrzése.

Kéri Katalin rávilágít arra is, milyen elvárások fogalmazódtak meg a tanítókkal és a tanárokkal szemben. A szerző érdekes példával illusztrálja, hogy az emberek mennyire megbecsülték nemes tanítóikat. A VIII. században Baszra városában élt egy al-Haszan al-Baszri nevű tanító. Temetésének napja azért is emlékezetes, mert búcsúztatásán a városlakók közül mindenki részt vett, megfedkezve a délutáni imáról.

Az Allah bölcsessége című könyv negyedik fejezetében a szerző a muszlim nevelésügy komplex bemutatására vállalkozott, az időbeli keretek két szélső pontját a VII. és a XV. század jelentik. E nagy tartalmi egységben kerülnek tárgyalásra a muszlim gyermekszemlélet, valamint az intézményesült és a nem intézményesült nevelés különböző dimenziói. A könyv írója a tanulás és művelődés egyéb útjainak számbavétele mellett megismertet az egyes iskolatípusokkal, beszél működési feltételeikről, és tárgyalja a jellemző oktatási módszereket. Érdekes színfoltként bepillantást nyerhetünk az iskolák mindennapjaiba, s rövid időre korabeli muszlim kisdíáknak érezhetjük magunkat.

Kéri Katalin a gyermeki élet jellegzetes mozzanataira vonatkozó ismereteket és számos érdekességet oszt meg olvasójával e fejezet lapjain. Elemzéseiből kiderül, hogy a muszlim családban a gyermeket még a vagyonnál is értékesebbnek tartották. Igaz, a fiúk születését általában nagyobb öröm kísérte, mintha leánygyermek érkezett. Érdekesség, hogy a szerző fordításában olvashatunk egy verset, amelyet egy muszlim költő, Bassár Ibn Burd írt. A versnek szomorú története van: akkor fogalmazta, amikor elveszítette öt éves leányát. Bassár Ibn Burd így búcsúzott gyermekétől: „igen, többet értél, mint egy fiú...”

A szerző részletesen ír a muszlim kisgyermekek mindennapjairól, játékaikról is. Kitér arra, hogy nagyon pozitív volt a játékokhoz való viszonyulás, a X. században Bagdadban még játékpiacon is létezett. E fejezet keretei között a szerző kitüntetett figyelmet szentel az egyes iskolatípusok részletes bemutatásának. Áttekintést kapunk az oktatási és tanulási módszerekről, a képzési tartalmakról, a jutalmazás és a büntetés kérdéseiről. Szinte látjuk a tanulótermet, amelyek a Korán szavainak ismétlésétől hangosak... A korszakban sajátos didaktikai irodalom is létezett, de használatosak voltak különböző gyógynövények is memóriafejlesztés céljából. Szívesen alkalmazták a versenyztetés módszerét. Felismerték, hogy a jutalmazás nagyobb erejű, mint a büntetés. Nagyon szép szokásra hívja fel a figyelmet Kéri Katalin: akkoriban a legkiválóbb diákokat a tanév végén tevéhaton hordták körbe a városban, miközben illatos virágszirmokat szórtak rájuk.

Kéri Katalin kutatásaiból fény derül arra, hogy nem számított ritkaságnak több ezer oldalnyi szövegek memorizálása sem. A középkorban élt muszlim pedagógiai

gondolkodók persze óvtak a diákok túlterhelésétől. A szerző idézi Al-Iszfahánit, aki arra figyelmeztetett, hogy a kimerült test és lélek nem tudja befogadni az ismereteket, szükséges szünetet tartani a tanulás során, fontos játékkal, önfelelt pillanatokkal megtörni a tanulás monotonitását.

A középkori muszlim nevelés intézményesült formái mellett a szerző a kultúra-közvetítés egyéb formáinak elemzésére is kitér. Az egyik ilyen lehetőséget a könyvtárak világa jelentette. A könyvtáralapítások és látogatóik nagy száma a középkori muszlim világ tudománypártolásának ékes bizonyítékai. Ezt támasztják alá a szerző azon állításai, miszerint a tanárokat és tanítónőket nagy becsben tartották, a nagy mestereket egyenesen „a tudomány tengerének” nevezték. Lehetőség nyílt könyvkölcsönzésre, a katalógus és a letéti díj fogalma nem volt ismeretlen a muszlimok előtt.

A soron következő fejezetben Kéri Katalin azt veszi elemzés alá, hogy az iszlám kultúra milyen hatással volt az európai gondolkodásra. Egyedülálló vállalkozás a muszlim nevelés története historiográfiájának szentelt fejezet: részletesebb minden eddigi, e témában készült magyar nyelvű összefoglalásnál. Ezt követően tér rá a szerző az orientaliztika magyarországi születésének végigkövetésére, majd az iszlám nevelésüggyel kapcsolatos hazai írások nyomába ered. A Felhasznált művek című fejezetben a szerző által áttekintett rendkívül nagyszámú és széleskörű forrásanyagról tájékozódhatunk.

Kéri Katalin fontos könyvvel ajándékozott meg bennünket. Az Allah bölcsessége ráirányítja a figyelmet a muszlim kultúrtörténetre, jelentős előrelépést jelent egy kitágított horizontú neveléstörténet felé. A könyv szépséges gondolatok tárháza a tudásról, az „állandó gazdagság” elérésének útjairól. Olvasását azoknak ajánlom, akik szívesen idézik meg a múltat, érdeklődnek a nevelés históriája iránt, nyitottak más kultúrák megismerésére, és a kíváncsiaknak, akik szeretnék, hogy Kéri Katalin körbevezesse őket az iszlám kultúra csodás palotájában.

K. Farkas Claudia

* * *

Fábián Éva, Dériné Horváth Judit (szerk.): A 120 éves Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola és Kollégium jubileumi évkönyve. Szombathely, 2010. 132 o. + színes mell. 22 o. – Alapítására emlékező évkönyvet jelentetett meg a szombathelyi közgazdasági és informatikai szakközépiskola, ami részben visszatekintés az eltelt 120 esztendőre, de számadás a 120. tanévről is.

A jubileumi kötet az iskola névváltozásaival kezdődik, ami nem csak erre az iskolatípusra jellemző, de talán itt szembesülhetünk leginkább azzal, hogyan próbálják nevesíteni a kiegyezés utáni szakképzési igényeknek megfelelő iskolatípust. A 19. század végén a felsőfokú képzést reprezentáló kereskedelmi akadémia mellett Magyarországon megjelennek a közép, majd a felső kereskedelmi iskolák, hogy

az elmúlt század közepére ismét változzanak, ezúttal kereskedelmi középiskolává. A kereskedelmi szakképzéssel foglalkozó szombathelyi iskola a Dunántúlon létrehozott iskolák között Székesfehérvár (1874), Pécs (1875), Sopron (1884), Zalaegerszeg (1885) után 1890-ben ötödikként állt az oktatás szolgálatába.

A Trianon utáni iskolanévadások sora a szombathelyi iskolát csak 1938-ban éri el, ekkor veszi fel a városért és az országért egyaránt sokat tevő, helyi születésű Horváth Boldizsár nevét. A második világháború után – hasonlóan a sorstárs iskolákhoz –, néhány éven belül középiskola, gimnázium, technikum, majd 1964-től szakközépiskola lesz. A hatvanas években felvett Rudas László nevét levette 2004-től ismét Horváth Boldizsár szerepel az iskola megnevezésében, akiről Pusztainé Illés Katalin és Fábíán Éva emlékeznek meg.

A 120 esztendő igazgatói és tanárai felsorolása után, amint azt Stanglné Pintér Mária igazgatóasszony köszöntőjében írja, a kiadványban a 120 éves iskoláról, a változásokról, a szakmai megújulásról és az iskola jelenéről kap gondosan összeállított tájékoztatást a kötet olvasója.

Gyuk Mihály címzetes igazgató, aki négy évtizeden át oktatott, illetve igazgatott a nagy múltú iskolában, az utolsó húsz esztendőre visszatekintő virtuális sétára invitál bennünket, felsorolva mindazokat a tényeket és eseményeket, amelyek az iskola bővüléséhez, az oktatási körülmények változásához, javulásához vezettek.

Ugyancsak az utóbbi húsz tanévet fogják át azok beszámolóik is, amelyekben a magyar nyelv és irodalom, a történelem oktatásáról, a nevelői munka eredményeiről adnak számot a munkaközösség-vezetők. A természettudományok oktatásának változásáról 120 esztendőre tekint vissza Ágics Jánosné szaktanár, aki másfél évtizedig irányította a munkaközösség szakmai tevékenységét.

Az idegen nyelv, a közgazdasági tárgyak oktatásáról szóló viszonylag rövid tájékoztatás után az iskola gazdasági-kereskedelmi szakképzési munkájáról Kulics György közgazdász tanár tollából kapunk részletes összeállítást az alapítás évétől, 1890-től egészen napjainkig. A számítástechnika-oktatás két évtizedét Marosán Ottó, a munkaközösség vezetője összegzi.

A gyorssírás-gépírás munkaközösség utódjáról, az ügyviteli munkaközösségről, a technika fejlődése során bekövetkezett változásokról a vezető, Dériné Horváth Judit írásából szerezhetünk ismereteket. Olvashatunk a testnevelés és az osztályfőnöki munkaközösségek tevékenységéről is.

Az iskola szerves része a kollégium is, ennek munkája ugyancsak szerepel az évkönyvben. Az iskolai könyvtáros, Németh Erzsébet a könyvtár múltjáról és a eredményeiről nyújt áttekintést. Ugyancsak ő számol be az ifjúságvédelmi feladatokról és ezek teljesüléséről.

A diák-önkormányzati munkáról, az iskola számos diákjának életre szóló élményeket adó különféle táborokról diákok és a szervező-irányító tanárok írtak színes beszámolókat.

Jelentős részt foglal el a jubileumi évkönyvben az az ilyenkor szinte kötelező feje-

zet, amelyben öregdiákok és a tanintézet régi tanárai emlékeznek az Alma Materre és az együtt töltött évekre.

A záró szakaszban a kötet szerkesztői a jubileumi tanév tantestületét és diákseregét közlik osztályonként. A recenzensnek azonban hiányzik az utolsó húsz tanév végzőseit tartalmazó összesítés, hiszen az évkönyv róluk-nekik is szól, különösen, ha a megjelent évkönyv példányszámát is figyelembe vesszük.

Nyilván gazdaságossági szempontból a kiadvány végére helyezték a színes képeket, igen helyesen mindenütt képaláírásokkal ellátva azokat. Talán egy-egy munkaközösség vagy kitüntetett diákcsoport esetében (a majdani iskolatörténet kutatói vagy még inkább a halványuló memória megújítása érdekében) nevesíteni is lehetett volna a fotókon lévő személyeket.

Mindent összevetve egy jól összeállított, nagy szeretettel és empátiával készült jubileumi évkönyvet mondhat magáénak a patinás Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Szakközépiskola és Kollégium.

Csiszár Miklós

Géczi János: Sajtó, kép, neveléstörténet. Tanulmányok. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 2010. (Iskolakultúra-könyvek 38.) – A rendkívül sokoldalú – költő, szerkesztő, biológus rózsakertész és szimbólumkutató, tanár – Géczi János ebben a kötetben neveléstudományi írásainak egy részét adja közre. A címben már megjelenik a kötet tematikája, hiszen lényegében a hazai pedagógiai szaksajtóra és az ikonográfiára vonatkozóan közöl pedagógiai szempontú elemzéseket.

A 19-20. századi magyar neveléstudományi sajtóról szóló tanulmány – az újabb neveléstörténeti szemléletnek megfelelően –, a lapok olvasói körének bemutatásával kezdődik, de a szerző kitér a fenntartói célok bemutatására is. Szakdolgozat és doktori disszertációk készítőinek figyelmébe ajánlom ezen írás függelékét, ahol címük szerint fel van sorolva az 1890-ben, 1900-ban és 1910-ben létező pedagógiai folyóiratok teljessége!

A hazai 1948-1956 közötti nevelésügyi folyóiratok vázlatos áttekintése utal a szovjet fordításpedagógiához való viszony ellentmondásosságára. Ennek során olyan minősítő megjegyzések is olvashatók, mint „a nevelésügy állami-párti-szakmai korifeusa” (32.o.) vagy utalás „hitbuzgalmi lelkesedésre” (38.o.) de említésre kerül a katedrális pedagógia is. A szerző törekszik a minősítések igazolására is, de ezt – vélhetően terjedelmi okok miatt – csak egy-egy írás kontextusában teszi meg. A tanulmány foglalkozik egy másik divatos témával, a címlapfotók elemzésével, megkísérelve azok tematikus besorolását. Az elemzésre kiválasztott központi folyóirat a Köznevelés, ennek anyagából sajtófotók is bemutatásra és értelmezésre kerülnek, de nem túl jó minőségben. Ebből az időszakban fontos a Székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumát korábban vezető Nagy László életművének értékelése, mert azokban az években szinte csak ebben láttak lehetőséget a magyar nemzeti vonások és a pedagógiai-pszichológiai megközelítési mód érvényesítésére.

Egy hosszabb tanulmány (54-77.o.) foglalkozik az 1956-os pedagógiai szaksajtó-

val. Ennek a tanulmánynak a középpontjában értelemszerűen a balatonfüredi tanácskozás és a pedológiát elítélő nyilatkozat áll. Ez a tanulmány igyekszik a korábban részletesebben bemutatni a korabeli sajtót, utalva az 1956-os megnövekedett lapalapítási szándéokra (11 darab). A bemutatás a központi szakmai sajtó (Pedagógiai Szemle, Köznevelés) mellett kiterjed a megyei lapok és kisebb jelentőségű sajtótermékek például az Óvodai Nevelés szemlézésére is, figyelmet szentelve a korábban főleg történészek által feldolgozott témákra, így az életmódban bekövetkezett változásokra. A balatonfüredi tanácskozás teljességét, az annak előzményeiről és utóéletéről tájékoztató tanulmány az ezzel a kérdéssel foglalkozó más írások jelentik.

A könyv igen érdekes fejezete a pedagógiai sajtó rendszerváltás utáni szerepvállalását taglalja, ebben említés történik a folyóiratok közösségképző szerepéről, utalás történik arra, mi rekesztődik ki a közbeszédből, miről nem tudunk, és miről nem lehet, nem illik szólni. Az elemzés megkülönbözteti a hagyományos és a modern neveléstudomány képviselőit, valamint a társadalomtudósok és a gyakorló pedagógusok csoportját. A rövid, problémaközpontú írás jelzesszerűen ugyan, de rendkívül sok értékes gondolatot vet fel, amelyek mindegyike alkalmas lehet bővebb kifejtésre. Ezek közül csak utalásszerűen néhány: a tudományos előrejelzések nem fordítottak át a politikai ideológia számára, az nem jelentkezett megrendelőként. Talán ennek az észrevételnek is köszönhető, hogy később a „Zöld könyv” vagy a „Szárny és Teher” igyekezett valamilyen szinten pótolni ezt a hiányosságot! Az írásban a szerkesztői affinitással bíró szerző figyelmezteti a szűkebb szakmát, a neveléstörténészetet, mégpedig arra, hogy ne csak a megjelent szövegre, hanem a laptestekre, kiadványsorokra is nagyobb figyelmet fordítsanak!

A jövő neveléstörténeti számára egészen biztosan forrásértékű lesz az 1989-ben átalakuló és megszűnő folyóiratok körüli történések aktualitásainak szemlézése.

A könyv második részének tanulmányai alapvetően az ikonográfiai megközelítést érvényesítik. Ezek között igazi kuriózum az 1950-es évek bemutatása a szakmódszertani folyóiratokban felelhető ikonográfiaileg is megjelenített antropológiai képzetek alapján. A „szocialista ember” sokoldalú fejlesztésének lehetőségei az Énektanítás, a Rajzitanítás, a Magyartanítás, és nem utolsósorban a Sport és Testnevelés hasábjain tárulnak fel. Ennek a tematikának a folytatása egy másik tanulmányban a „szocialista gyermekfelfogás” 1956-1964 közötti részleteinek leírása. Ez a tanulmány fontos adaléka lehet egy majdani a szocialista nevelésügy komplex teljességre törekvő feldolgozásának. Tematikáját tekintve megjelenik „a gyermek, mint allegória”, a túlkorosság és a felnőttnevelés fotókkal is szemléltetett bemutatása. Ez a kutatási irány folytatódik az 1960-1980-as évek sajtóanyagának elemzésével a Tanító, a Köznevelés és az Úttörővezető című periodikák anyagainak összehasonlításával. Feltárulnak egy olyan gyermekkép részletei, amelynek része egy utópisztikus erkölcsi koncepció; a közösségi és a világnézeti nevelés szintézisének kibontakozása a mozgalmi nevelés színterein. Metodikailag érdekes megoldás három-három jellegzetes fénykép kiválasztása 1973-ból és 1983-ból. Az összefoglaló rész megfigye-

lései a tanulás helyszíneire, a mozgalmi életre, a szakköri tevékenységre és testprezentáció ritkán elemzett részleteire vonatkoznak

A pedagógiai architektúrával egy külön tanulmány foglalkozik, benne olyan részletekkel, mint a láthatóvá tett iskolai terek és az egy-egy osztályban uralkodó szimbólumok bemutatása. *Az összegzés szerint e tér fő jellemzője az „individuum fölé mindenkor a közösség különböző formáit előnyben részesítő mentalitás, s a szocialista pedagógia sokoldalúan művelt emberének képét előtérbe állító eszmény központi elrendezettségét hangsúlyozó elrendezettség (áll), amelyben a tájékozódást tárgyiság és képiség – azaz ikonográfiai harmonizáció segíti.”* (181.o.)

A kötet záró tanulmánya az ikonológia és a ikonográfia közötti megkülönböztetéssel, valamint ezek neveléstörténetben történő segédtudományi felhasználási lehetőségeivel foglalkozik. Ilyen tekintetben az ezen a területen elkezdődött hazai kezdeményezések összegzése mellett, számos további kutatásra ösztönző kérdést vet fel, úgy mint a „képiség keresésének igényét a pedagógikum történeti mintázataiban” (213.o.) a tanárok, szülők, gyermekek és az iskola, mint intézmény megjelenítésében.

Ez a formájában karcsú – de tematikájában igen sokszínű –, legalább két fő témára fókuszáló kötet megtartva a hagyományos neveléstörténet-írás értékeit, a szerző multidiszciplináris érdeklődéséből adódó impulzusokkal színesítve értékes olvasmány a problémaérzékeny, újfajta megközelítési módok iránt fogékony, művelődéstörténeti érdeklődésű olvasók számára.

Befejezőként az olvasók figyelmébe ajánlom Élias Canetti gondolatait: *„Mert a valósághoz az egyik út a képeken át vezet. Nem hinném, hogy ennél létezhet jobb út. Az ember ragaszkodik ahhoz, ami nem változik, és így a folytonosan változót meríti ki. A képek hálók, s ami megjelenik rajtuk, az a megfogható fogás Ha az ember érzi, hogy tapasztalata alól kicsúszik a talaj, támaszáért egy képhez fordul. Ott a tapasztalat mozdulatlanul áll ... A kép sűrítve őrzi a valóságot.”* (Élias Canetti: A hallás iskolája. Európa, 1990. 135.o.)

Mikonya György

* * *

Kurucz Rózsa, Klein Ágnes, Bús Imre: Jubileumi Évkönyv 25. Német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés Szekszárdon 1985-2010. PTE IGYFK Szekszárd, 2010. 100 o. – *„A német nemzetiségi óvodapedagógus képzés története szorosan kötődik a Tolna megyei óvóképzés történetéhez, de összefüggésben van a kisebbségek területi elhelyezkedésével is.”* – írja Kurucz Rózsa az Óvóképzéstől a német nemzetiségi óvodapedagógus-képzésig című tanulmányában, amely a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Karán 25 éve folyó német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés 25. éves jubileuma alkalmából készült.

Munkája három Tolna megyei település, *Tolna, Hőgyész, Szekszárd* szerepét mu-

tatja be az eltérő időtartammal és fenntartással működő (egyesületi, állami), és különböző szintű óvó-, óvónő-, óvodapedagógus- és német nemzetiségi óvodapedagógus-képzés életre hívásában, kiemelve az intézmények alapításakor szembetűnő európai hatásokat, magyar sajátosságokat, és a PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar által nyújtott lehetőségeket.

A Tolnán közel 175 éve alapított első, egyesületi fenntartású, önálló óvóképző jól reprezentálja, hogyan született meg Magyarországon az első magyar nyelvű óvodapedagógia és egy új pedagógus professzió, az „óvó” szakma. Az első magyarországi óvóképző – egyben az első közép-európai óvóképző is – olyan reformkori településen nyitotta meg kapuit, ahol javarészt német anyanyelvű lakosság élt.

A Tolna megyei óvó-, óvónő- és óvodapedagógus-képzés fejlődéstörténete felvázolja, hogy ezek a hosszabb-rövidebb ideig működő képzők sajátos, egyedülálló színeikkel hogyan gazdagították és gazdagítják a hazai és az egyetemes pedagógiai kultúrát.

Klein Ágnes tanulmányában azt mutatja be, hogy az eltelt két és fél évtized során milyen változásokon ment át a képzés struktúrája, s hogyan reagált a társadalmi és szakmai kihívásokra. A tantárgyak a rendszerváltásig a klasszikus germanista képzés alapján álltak össze, persze lényegesen alacsonyabb óraszám mellett, ami egy tudásközpontú képzést eredményezett. A klasszikus tárgyak (irodalomtörténet, nyelvészet, nyelvmuvelés) alkották a képzés gerincét. Emellett természetesen megjelentek a képzés sajátos jellegéből adódó olyan tárgyak, mint a gyermekirodalom, az óvodai nyelvi nevelés módszertana, a nemzetiségismeret és -irodalom. Az Idegennyelvi Tanszék és Lektorátus oktatói 1990-től ezt a klasszikus felosztást fejlesztették tovább olyan tárgyakkal, amelyek segítették a tudás gyakorlati alkalmazását, és követték a tudományok változását.

Gyakran hangsúlyozzák a pedagógusképzés gyakorlat orientáltságának hiányosságát. Ennek a jogos felvetésnek a következtében megemelkedett a gyakorlati képzés óraszámja. Az utolsó év külső gyakorlata nyolc hétre emelkedett. 2004-ben 510 óra állt rendelkezésre a gyakorlat számra, de 2007-ben már 625 felett volt a gyakorlati képzés óraszámja.

Az elmúlt időszakban a gyakorlati képzés színhelye is változott, 2007-től egy modern gyakorló óvoda áll a hallgatók rendelkezésére, amely a művészeti nevelés számos területén megvalósítható műhelymunkákhoz ad lehetőséget. A tanulmányból megismerhetjük a külföldi partnereket, akiket a hallgatók részképzésük során felkereshetnek.

Már a német nemzetiségi képzés indulása előtt öt évvel, 1980 óta találhatunk olyan jellegű szakdolgozatokat, amelyek témája összefügg a hazai német kisebbséggel, de ezek ekkor még magyar nyelven készültek. A német nemzetiségi képzés bevezetése óta számos dolgozat német nyelvű. A szakdolgozatok témája nagyon változatos: gyermekirodalmi, kisebbségpolitikai, falutörténeti, kulturális antropológiai, s kedvelt témák a hagyományápolás, a nyelvjárások stb.

Bús Imre tanulmánya a szakdolgozatok témaköreit vizsgálja és csoportosítja azok

tematikája alapján: a magyarországi német nemzetiség kultúrájának kutatása (településtörténet, hagyományok), német nemzetiségi óvoda kutatása (gyermekek nyelvi fejlődése, óvodatörténet, német nyelv használata, kétnyelvűség, szokások és hagyományok átadása).

A további írások a Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Gyakorlóiskola, Alapfokú Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda programjait, az ott folyó német nemzetiségi nevelés sajátosságait, továbbá volt és mostani hallgatók visszaemlékezéseit mutatják be.

A mű tartalmazza azoknak az oktatóknak, hallgatóknak a névsorát, akik a képzésben részt vettek, valamint egyrészt archív fotókat, amelyek a német nemzetiségi képzés kezdetét jelentik, másrészt fényképeket a hallgatók munkájából, és a mostani programok pillanatképeit.

Klein Ágnes

Hegedűs Judit: Gyermeksorsok, életutak a javítóintézeti világból. Gondolat Kiadó, Budapest, 2010. 197 o. – A gyermek- és fiatalkori bűnelkövetés problematikája iránt az elmúlt években, de főként az utóbbi hónapokban egyre inkább fokozódik a különböző társadalmi, politikai, és ezzel összefüggésben a szakmai körök érdeklődése. A szakmai diskurzusokban résztvevők arra keresik a választ, hogyan is alakul a kiskorúak által elkövetett bűncselekmények aránya, jellege, illetve hogyan értelmezhető maga a jelenség. A közélet és a média érdeklődése is észrevehetően erősödik a témával kapcsolatban, újra és újra felvetődik a büntethetőség életkori határának kérdése, és ettől elválaszthatatlanul a gyermek- és fiatalkorú bűnelkövetők társadalmi megítélése.

A különböző tudományterületek már a tizenkilencedik századtól megkíséreltek reflektálni a jelenségre de ezek között alig volt fellelhető a neveléstudományi megközelítés. Mivel azonban belátható, hogy a kriminalizálódás folyamatában a szocializáció különböző színtereinek, így a pedagógia intézményesült formáinak is markáns szerepük van, Hegedűs Judit munkája a megközelítés szempontjából hiánypótló, társadalmi-politikai időszerűsége miatt aktuális.

A szerző a téma pedagógiai szempontú feldolgozását azért is érzi fontosnak, mert a gyermekvédelmi, jogi szervek által megjelölt intézkedésekben jelen vannak pedagógiai szempontok, illetve a gyermek, fiatal életútjának gyermekvédelmi, büntetőjogi intézményekben eltöltött szakaszában, illetve az esetek egy részében azt követően is szerepe van a pedagógustársadalomnak. A neveléstudomány érintettségével kapcsolatban egy másik érvet is említ a szerző, mégpedig azt, hogy a kilencvenes évektől kezdődően Magyarországon is egyre határozottabban megjelent a gyermekkor többszempontú vizsgálatára való igény. Az egyszerűs munkák mellett interdiszciplináris team-ek kutatták a gyermekek életmódját, iskolai életük jellemzőit, az adott korszakokra jellemző gyermekkép(ek)et. E kutatások azonban – emeli ki a szerző –, jellemzően nem foglalkoztak a gyermekvédelem kliensei közé sorolható gyerme-

kek történeti megítélésével, a korabeli társadalomban kialakult helyzetükkel. A kötetben ismertetett történeti áttekintés, melynek fókusz a gyermek- és fiatalok bűnelkövetőkről alkotott nézetek alakulása, valamint a javítóintézetek működésének gyakorlata, a gyermekkor-történeti kutatásokat is gazdagítja. A logikusan egymásra épített fejezetek részletesebben vizsgált kérdéskörei történeti szempontból is érintik a büntethetőség életkori határát, a büntetőeljárás folyamatát és problémáit, a gyermek- és fiatalok bűnelkövetők megítélését, a javítóintézetek mindennapjait valamint a javítóintézeti pedagógusok munkáját.

Hivatkozva a kilencvenes években végzett, Volentics Anna által összefogott, javító-és nevelőintézetekre vonatkozó kutatások eredményeire, illetve a kilencvenes évektől mind inkább kibontakozó, fentebb már említett gyermekkor-történeti kutatásokra, a szerző felhívja a figyelmet a gyermek- és ifjúságvédelemben rendkívül fontos és szükséges szemléletváltásra, melynek kiinduló pontja, hogy azonosulunk a gondolattal, miszerint a gyermekkor az ember életének szerves része, de ugyanakkor egy olyan egyedi, egyszeri és megismételhetetlen szakasza, mely eltér minden későbbi szakasztól. Ekkor még „alanyi joga van a tévedéshez, botladozáshoz, s nemcsak a járástanulás szakaszában, s nemcsak a mozgásos fejlődésben” (Volentics, 1996).

A kutató megpróbálja feltárni és bemutatni azokat a tényezőket, lehetséges közvetett és közvetlen okokat, amelyek a fiatalok által elkövetett bűncselekmények mögött állhatnak, és azt mutatja meg az olvasó számára, hogy mennyire összetett jelenség a kriminalizálódás folyamata.

A jog, a pszichológia és a szociológia mellett éppen ezen összetettség révén a neveléstudománynak is vannak feladatai a jelenségre vonatkozóan, hiszen az iskola világa, az ott zajló folyamatok meghatározó jelentőségűek a gyermekek, fiatalok életútjának alakításában, alakulásában.

A szerző áttekinti a téma döntően magyar vonatkozású kutatásait, melyekre reflektál és továbbgondolja azokat egy részletesen ismertetett, a javítóintézeti fiatalok speciális élethelyzetéhez illeszkedő, érdekes, kvalitatív alapokon nyugvó kutatási modell segítségével.

Az elsődleges forrásokban is igen gazdag írás az Aszódi Javítóintézet, valamint a Magyar Országos Levéltár irattárában fellelhető anyagokra támaszkodva felvázolja, hogy az egyes történeti korszakokra jellemző társadalmi berendezkedés milyen hatást gyakorolt a fiatalok bűnelkövetés megítélésére. Azt is vizsgálja, hogy melyek voltak a „jellemező” bűncselekmények, valamint az adott korszak jogalkotói hol és miért ott húzták meg a büntethetőség életkori határát, illetve miként alakult, változott a javítóintézetekben végzett munka és ezzel összefüggésben a javítóintézeti fiatalok élete a 19-20-21. század folyamán.

„Született bűnösök vagy bűnös áldozatok?” – teszi fel a kérdést az olvasónak, a társadalomnak és önmagának is a szerző a bűncselekményt elkövető fiatalokra vonatkozóan. A vizsgálatban vele önként együttműködő résztvevők gondolatainak, ér-

zéseinek, a fiatalok hangjának közvetítésével életekbe és sorsokba nyerünk bepillantást. Bevonódunk a történetekbe, melyek tükrözik a leszakadó régiók és rétegek valós és mély problémáit.

A szerző legfontosabb kutatási dilemmájának azt tartja, hogy tapasztalatait, a fiatalokkal végzett, évekig tartó munkáját saját személyiségén, társadalmi pozícióján, értékrendjén keresztül szemléli, értelmezi és interpretálja. Ezzel együtt igen kritikusan szemléli saját kutatói szerepét és a kutatás teljes folyamatát, ennek részeként részletesen dokumentálja a lépéseket, rendszerezi a történeteket és az eredményeket.

Zárszó helyetti kutatói reflexiójában önmaga számára is megfogalmazza a többéves kutatómunka hozadékát, melynek őszinte és személyes sorai arra inspirálhatják a neveléstudomány képviselőit, hogy további utakat keressenek arra vonatkozóan, hogy a javítóintézeti fiatalok sorsa ne feltétlenül a jól ismert „negatív forgatókönyv” szerint alakuljon. A kötet utolsó mondata így szól: *„Ma már tudom, hogyba ő nem akar magán segíteni, akkor hiába minden jó szándékom, de ha ki akar lépni ebből a körből, kötelességünk megtenni mindent annak érdekében, hogy segítsük őt ebben...”*

Lehet azonban, hogy magához a változtatni akaráshoz való eljutás a nehéz, ez az igazán nagy lépés, ha figyelembe vesszük a fiatalok megélt múltját, és jelen élethelyzetüket. Hogyan segíthetjük ezeket az „ártatlan bűnösöket” abban, hogy legyen elég indítékuk, motivációjuk a változtatás akarásához?

Hegedűs Judit tartózkodik az általánosításoktól, az ítékezéstől, írása vállaltan helyzetkép, forrásgyűjtemény és saját kutatói fejlődésének lenyomata. Hasznos és elgondolkodtató írás, mely egyaránt ajánlható a gyermekekkel, fiatalkorúakkal kapcsolatba hozható tudományterületek elméleti és gyakorlati művelőinek.

Földesi Renáta

* * *

Bertalan Péter: Kelepecében. Az állam és az egyházak küzdelme a Kádár-korszakban 1957–1968. Human Exchange Alapítvány, h. n. [Kaposvár], 2010. 256 o. – Bertalan Péter legújabb művében az 1945 utáni magyar egyháztörténet hatalmas történeti problémakörének egy térben és időben leszűkített szegmensét veszi mikroszkóp alá: a Somogy, Zala, Baranya és Tolna megyei egyházak küzdelmét a helyi párt- és állami szervezetekkel 1957 és 1968 között. A kötet – ez címéből is nyilvánvaló –, egyháztörténeti, egyházpolitikai kérdésekkel foglalkozó munka. Azonban azzal, hogy a szerző a régió hitéleti viszonyait is vizsgálja, különös tekintettel a hitoktatás kérdéseire, a könyv művelődéstörténeti és neveléstörténeti jelentőségű is. Hogyan kerül egyházpolitikai témájú monográfiába hitéleti jellemzők elemzése? Szervesen. Ugyanis a szocialista pártállam egyházpolitikájának tulajdonképpen egyetlen célkitűzése az volt, hogy adminisztratív eszközökkel gyorsítsa an-

nak a marxista prognózisnak a bekövetkeztét, miszerint a szocialista fejlődés során a vallás el fog halni. A hitélet intenzitása tehát a szocialista egyházpolitika sikerességének vagy sikertelenségének indikátora.

A következőkben a neveléstörténeti vonatkozásoknak, konkrétan a hitoktatásnak fogok több figyelmet szentelni. Azonban elengedhetetlen, hogy a könyv egyéb részei se maradjanak ki az ismertetésből, röviden azokról is szólok.

Mielőtt a szerző az egyes megyék egyházpolitikai küzdelmeit tárgyalná, felvázolja azt a kontextust, amelyben mindez lezajlott: bemutatja az 1956 novemberében hatalomra került új politikai vezetés viszonyulását az egyházakhoz, amely a korábbiakhoz képest inkább csak módszerváltásnak nevezhető.

Az általános egyházpolitikai kontextus megrajzolása után tér rá a szerző az egyes megyék vizsgálatára. Somogyban a restauráció egyházellenes lépéseinek Badalik Bertalan veszprémi püspök még próbált ellenállni. A püspököt azonban 1957-ben internálták, s utóda, Klempa Sándor általános helynök jóval együttműködőbb volt.

Zalában éltek legtovább az állami szervekben a sztálinista beidegződések: az egyházak tevékenységének megfigyelése és befolyásolása itt volt a legerősebb.

Baranyában Rogács Ferenc pécsi püspök következetesen szembeszállt az egyházi ügyekbe való minden állami beavatkozással. Bár szilárd ellenállása az Állami Egyházügyi Hivatalt (ÁEH) is zavarba ejtette, az egyenlőtlen felek küzdelmében hosszú távon nem lehetett esélye. A püspök fokozatosan elszigetelődött, a viszony az egyházmegye és az állam között feszültté vált. Utóda, Cserhádi József káptalani helynök rugalmasabb politikával törekedett a kompromisszumra.

Tolna – kevésbé frekvenciált terület lévén –, nem volt drámai egyházpolitikai küzdelmek színhelye. Jellemző, hogy a vallásgyakorlást akadályozó egyházpolitikai lépések ellenére Tolnában maradt a legintenzívebb a hitélet. Ennek az a magyarázata, hogy a megyében nem volt nagyváros és számottevő ipar, a népesség nagy része falusi környezetben élt, amelyben a vallási hagyományokhoz való ragaszkodás erősebb volt.

Ami a protestáns felekezeteket illeti, valamennyi megyére igaz, hogy a vezetőik együttműködő készsége jóval nagyobb volt, mint a katolikus főpapoké. Ugyanez igaz a protestáns lelkészekre is, azzal a különbséggel, hogy őket – ellentétben egyházi vezetőikkel –, nem feltétlenül a rendszerhűség vezette, hanem az, hogy anyagilag és egzisztenciálisan kiszolgáltatott helyzetben voltak, s ezért fokozottan rászorultak az állami kongruára.

A szerző az egyházpolitikai történések bemutatása mellett kitér az egyes megyék hitéleti jellemzőire is. A négy megye hitéletének vizsgálata többnyire olyan megállapításokat hoz felszínre, amelyek a régió egészére jellemzők. Ilyen például az iskolai hittanbeíratások igen magas száma az ötvenes évek végén. A témában kevésbé jártas olvasó azt gondolhatná, hogy a „kemény diktatúra” „legkeményebb” éveiben, az 1956 utáni megtorlás idején az egyházak tevékenységét szigorúan visszafogták. Bertalan Péter elemzése viszont egyértelműen kimutatja, hogy éppen ezekben

az években kimagasló a hittanra beíratott tanulók száma. A vallásgyakorlás tehát a megtorlás idején az új hatalommal való szembenállás kifejezésének egyik – egyetlen? – eszköze volt, amellyel sokáig az új vezetés sem tudott mit kezdeni. A laikus olvasó számára szintén megdöbbentő, hogy a tanács- és párttagok közül is sokan beíratták gyermekeiket hittanra.

Bár a pártállam adminisztratív eszközei nem hoztak gyors és látványos visszaesést a vallásgyakorlásban, azonban az idő a politikai hatalomnak dolgozott. Az egyházi szertartásokon résztvevők száma – ha lassan és olykor ingadozva is –, csökkent. A hitoktatásban még rosszabb volt a helyzet. A pártállam – jó stratégiai érzékkel – a vallásosság elsorvasztásának kulcsát a jövő generációban látta: a már létező vallásosságot kiirtani lehetetlen, de megfelelő neveléssel megakadályozható, hogy a felnövekvő nemzedék vallásossá váljon. Az egyházpolitikai kérdések legfontosabbika ezért a hitoktatás volt. Amint az új hatalom valamelyest konszolidálta magát, első dolga volt, hogy a hitoktatásban az '56-os forradalom után bekövetkezett fellendülésnek véget vessen. 1958-tól drasztikusan csökkent a hittanra járók száma.

A hitélet különböző megnyilvánulásainak visszaszorításában az állam az iskolai hitoktatás terén érte el a legnagyobb sikereket. Nem véletlenül. Egyrészt a fent említett ok miatt az állam a vallás elleni küzdelemnek erre a frontjára csoportosította erőit: fokozott propagandatevékenységgel, hitoktatói engedélyek megvonásával, szülők, pedagógusok, iskolaigazgatók befolyásolásával, a hitoktatás megtiltásával a rendszer számára presztízsértékű iparitanuló-intézetekben és technikumokban, a gyerekeiket hittanra járató párttagok és funkcionáriusok figyelmeztetésével stb. Sőt, mindezt – meglehetősen álszent módon –, gyakran a hitoktatásban részt venni nem kívánók érdekeire hivatkozva tették.

Az iskolai hitoktatás visszaszorításban elért sikerek másik oka az, hogy a vallásosság egyéb megnyilvánulásaitól eltérően az iskolai hitoktatás nem a magánélet, hanem a formális, iskolai nevelés része. Márpedig a szocialista állam a vallásosságot magánügynek tekintette – legalábbis a szólalmok szintjén. Paradox módon éppen ez – hogy ti. az állam a magánélet területére utalta a vallásosságot –, jelentett védelmet a vallásgyakorlás bizonyos formáinak az állami beavatkozással szemben. Az iskolai hitoktatás viszont nem élvezte ezt a védelmet. Azonban az egyházak ügyesen találták meg a kiskaput. Az iskolai hitoktatás helyett sokhelyütt templomi, plébániai katekizist végeztek. Ugyancsak hasonló kiskaput jelentettek az elsőáldozásra, bérmálásra, konfirmációra felkészítő hittani kurzusok is. Megfigyelhető, hogy az iskolai hitoktatás akadályoztatásának ellenére is magas maradt az elsőáldozó, bérmálkozó, konfirmáló gyerekek száma. A szülők ugyanis ezek segítségével próbálták némi hittani képzésben részesíttetni gyermekeiket. Falun sokszor még a párttagokat is figyelmeztetni kellett, mert gyerekeiket elsőáldozásra, bérmálásra, konfirmációra vitték.

Bertalan Péter *Kelepcében* című kötetét lapozva gyakran az az érzésünk támadhat, hogy egy drámát olvasunk. Szokatlan hatás ez egy tudományos műtől, de érthető: a szerző egy valóban drámai küzdelmet ír le az állam és az egyházak között

annak tragikus, felemelő és katartikus eseményeivel. Ez a küzdelem legádázabban az ifjúság nevelése, a hitoktatás kérdése körül folyt. Bertalan Péter egyháztörténeti, egyházpolitikai monográfiája ezért nem „csak úgy mellékesen” foglalkozik a hitoktatás témájával, hanem a hitoktatás problematikája kulcsmomentuma a műnek. Ezért biztos vagyok abban, hogy a *Kelepcében* című kötetet nem csak az egyháztörténészek, hanem a nevelés- és művelődéstörténészek is nagy haszonnal fogják forgatni.

Somodi Imre

* * *

Szecső Károly: Bakos József. Tudós tanárok – tanár tudósok. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 2012. 99 o. – Az egri tanárképzés nagy hatású tudós tanszékvezetőjét, a magyartanárok generációit tudással, emberséggel „feltarisznyázó” dr. Bakos Józsefet, a nyelvtudományok kandidátusát mutatja be Szecső Károly legutóbb megjelent könyvében. A jelentős téma időszerűségét különösen az adta, hogy Bakos József születésének 100., halálának 15. évfordulóján az utódok, a tanítványok, a tisztelők méltó emléket állítsanak.

A könyv a Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat legújabb köteteként került kiadásra a sorozatszerkesztő Jáki László közreműködésével. A könyvet az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában adták ki.

Szecső Károlyt, a volt tanítványt, történészt, rendkívüli alaposága segítette abban, hogy az elérhető, már ismertebb periodikák, könyvek széles körének felhasználásával és a kevésbé ismert, a levéltárakban található témához kapcsolódó források felélje. A kutatáshoz elsősorban analitikus jellegű kutatási stratégiát, dokumentatív elbeszélő/analizáló módszert alkalmazott a kutató, amely során források, dokumentumok elemzésére került sor. A levéltári források lelőhelyei az Eszterházy Károly Főiskola irattára, a Tiszáninneri Református Egyházkerület Tudományos Gyűjteményei Levéltára voltak. A szakmailag gazdag életutat részletesen feltárja a szerző: ismertetésre kerülnek Bakos József Comenius-kutatásai, nyelv-művelő munkássága, helytörténeti kutatásai, konferenciaszervezései, tudományos és ismeretterjesztő könyvei, tanulmányai, cikkei, szakmai-közéleti munkássága, pedagógusi pályafutása.

A könyv négy, egymással összefüggő, koherens „fejezetet” foglal magába.

Az első részben a *Bevezetés* található. V. Raisz Rózsa Bakos Józsefről írt, s a Magyar Nyelv folyóiratban megjelent memoárjának részlete olvasható a hetedik oldalon. A diákok visszaemlékezéseiben megjelenő erős tanárszemélyiségekhez hasonló Bakos tanár úrról a következőképpen szöveg a megemlékező: „*Előadói modora, bol kemény, bol derűs szigora, humorérzéke mindig batott ballgatóira, emléke-*

zetessé tette oktató munkáját, nevelőtevékenységét. Az általa vezetett tanulmányi kirándulásokat is műveltsége, személyisége tette tanítványai számára élvezetessé és tanulságossá.”

A második tanulmányban – a kötet legfontosabb részében – Szecskó Károly mutatja be mesterének életét, munkásságát. Bakos József (Vily-pusztza, 1912 – Eger, 1997) vagyontalan, szegény zsellér szülők gyermekeként már a sárospataki gimnáziumi évek alatt is tanítványokat oktatott. A debreceni Tisza István Tudományegyetem magyar-latin szakon szerzett középiskolai tanári diplomát. Az egyetemi tanulmányai alatt több cikket írt újságokba, folyóiratokba. 1935-ben védte meg doktori értekezését. Pedagógusi pályafutását a nyíregyházi evangélikus gimnáziumban kezdte, majd Sopronba, onnan Érsekújvárra került. A II. világháború után Sárospatakon folytatta tanári munkáját. Az Oktatásügyi Minisztérium 1952-ben az Egri Állami Pedagógiai Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke tanszékvezetői adjunktusává nevezte ki. Hamarosan főiskolai tanárrá léptették elő.

Szecskó Károly e fejezethez egy neveléstörténeti szempontból nagyon fontos forrást talált az irattárban. Ez a dokumentum 1953-ban keletkezett – Bakos egri kinevezése után néhány hónappal – a főiskola Módszertani Bizottságának látogatásával kapcsolatosan, amikor a tanszéket és Bakos Józsefet ellenőrizték. Az iratban Bakos József minősítését illetően számos szubjektív megjegyzés és a „korabeli szektás pedagógiai álláspontot” tükröző megállapítás található, de a tanszékvezető munkásságáról, a jövőbeli eredményességgel kapcsolatosan „önmagát beteljesítő jóslatok” is találhatóak. A megvalósult jóslat tartalmáról szól a következő idézet: *„Munkája egészét nézve bizalommal tekinthetünk a főiskolai nyelvtanításunk jövője elé: kiválóan képzett, a tudományos irodalomban jártas, komoly tudományos eredményekre képes, nagy munkabírási, mozgékony, jó gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező nevelői egyénisége a kezdet kétségtelen nehézségein át fogja segíteni, s bizvást reméljük, hogy oroszlanrésze lesz a főiskolai nyelvi kultúra általános színvonalának emelésében, de – talán nem csalódunk – bozzá fog járulni a magyar nyelvoktatás általános problémáinak megoldásához is.”* A valóság igazolta a látogatóbizottság tagjainak proféciáját.

A könyv harmadik nagy egysége a *Szemelvények*, amely Bakos József néhány sikeres tanulmányát tartalmazza. Az érdeklődő részleteket olvashat a Comenius az anyanyelvről és az anyanyelvi oktatás jelentőségéről, Gárdonyi és a nevek, A tanári beszéd retorikája, Egri szólások és közmondások, Comenius és a magyarok című korábban publikált írásokból.

Kovács Dániel, a Comenius Tanítóképző Főiskola ny. tanára emlékező sorait a 81. oldalon találhatjuk, amelyben a Bakos Józsefről, Comenius legkiválóbb ismerőjéről, szaktekintélyről, és a zempléni helytörténeti bibliográfiáról szól.

Az Egri Pedagógiai Főiskolán 1954-1957 között hallgatóként ismerkedett meg Bakos tanár úrral Misóczki Lajos, aki emlékeit osztja meg az olvasókkal.

Patkó Imre visszaemlékezésében magyar szakos tanárrá válásának mozzanata-

it tárja fel. Megállapítja, hogy Bakos Józsefnek (is) köszönheti felkészültségét, erről így vall: *„Nagyon szerencsés ember vagyok, mert olyan tanáraink voltak, akik felkészítettek a munkára, az életre, a magyar és a történelem tanítására. Visszatekintve az elmúlt évtizedekre elmondhatom, hogy ilyen megbató tisztelgésre az embert csak a legnagyobb pedagógus egyéniségek készítetik. Ezek között is kiemelkedő pedagógiai és szakmai hatásával számomra dr. Bakos József professzor.”*

Az emlékezésekből kitűnik az ember, a nevelő, az igazi, ízig-vérig pedagógus, akinek emlékét az elmúlt évek, évtizedek sem tudták elhomályosítani.

A Bakos József munkásságát kutatni szándékozók részére hasznos oldalak a mű negyedik részében 13 oldalon keresztül felsorolt könyvek, kötetek, kiadványok, tanulmányok, cikkek gyűjteménye. A szemelvények felhasználhatók az egyetemeken, főiskolákon a neveléstörténeti oktatásban, hozzájárulhatnak Comenius alaposabb megismeréséhez, és ösztönzést adhatnak a nyelvészeti tanulmányokat folytatóknak is.

Szecső Károly műve érdekes és hiteles. Zimányi Árpád tanszékvezető főiskolai tanár szavaival: *„Jó szívvel ajánlom mindenkinek: azoknak, akik ismerték Bakos professzort, hogy együtt emlékezzünk, és azoknak, akik nem, hogy gazdagodjanak egy értékkeremtő életút példájával.”*

Molnár Béla

* * *

Droppánné Debreczeni Éva: Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum története I. 1877-1933. OPKM, Budapest, 2003 (és második kiadásban 2005), 147 o.; II. 1958-1990. OFI-OPKM, Budapest, 2010. 526 o. – Hazánk legjelentősebb pedagógiai gyűjteménye már-már nemzeti örökségnek tekinthető. Múltjának viszontagságai, működése egy-egy időszakának sikeressége tipikus magyar közgyűjtemény-sors. Bár ha működésében nincs is olyan kontinuitás, amely a folyamatos „felfejlődésre” adott volna lehetőséget, mára – hála a mindig kitűnő munkatársaknak, vezetőknak –, európai rangú könyvtárrá vált, amely oktatástörténeti múzeumként is jelentős intézmény.

Múltjáról, aktuális működéséről időközönként számos kisebb-nagyobb tanulmány, közlés jelent meg, azonban átfogó, rendszerszemléletű feldolgozására csak századunk első évtizedében került sor. Aki e hatalmas, tudományos igényű munkát elvégezte: Droppánné Debreczeni Éva, aki 1981-től az intézmény munkatársa.

Minden ilyen jellegű könyvészeti munka kapcsán felmerül(het): tartalmi és kutatásmethodikai szempontból releváns-e a mű, népszerűsítő-e vagy tudományos (esetleg eklektikus), s a céltől függően milyen mélységű a dokumentumok feltárása, terjedelmében eleget tesz-e annak az igénynek, hogy az olvasó (az érdeklődő tuda-

mányos kutató) teljes, átfogó, de a szükséges részleteket sem nélkülöző munkát vehessen kézbe.

Többszörösen is igen lehet ezekre a válasz. Droppánné alapos könyvészeti hozzáértéssel, a dokumentatív szempontokat kellően figyelembe véve dolgozta fel, mutatja be az előd- és az utódintézmény(ek) múltját és szerepét a hazai nevelésügyben. Az írott és más provenienciájú forrásanyagok, a könyvtári gyűjtemény bemutatása mellett a szerző kitér a mindenkori szakdolgozók munkájára is.

Az első kötet az intézmény története 1877 és 1933 közötti időszakát mutatja be, ami valójában az Országos Tanszermúzeum (később: Országos Pedagógiai Könyvtár és Tanszermúzeum) működésének fél évszázada. *„Munkámban (...) a történeti keretek között, a könyvállomány alakulását vizsgálva kísérem végig a kettős intézmény sorsát, működését. Bár nem hagyhattam figyelmen kívül a múzeum létét, sorsát sem, de ennek részletes bemutatása, feladatainak, gyűjteményének elemzésére nem vállalkozhattam (...), mivel a fő cél a könyvtár történetének megírása volt.”* – utal a szerző a tartalmi keretre.

A forrásanyagok erőteljes hiányai miatt a történések rekonstrukciójához másodlagos forrásokat is igénybe kellett venni. Ezek kezelése, felhasználása példaértékű, mert általuk a történet tartalmi kontinuitása sikeresen valósult meg.

A szerző az Országos Tanszermúzeum 1877-es megnyitása előzményeinek bemutatását követően ismerteti az egyes, főképpen a személyekhez kötődő intervallumokban a szervezeti, személyi, gyűjtőköri és a különböző intézkedések, tervek, az elhelyezés körülményei tényanyagát Mayer Miksa, Girókuti P. Ferenc, Gyertyánffy István, Staub Mór, Miklós Gergely, Vángel Jenő, Radnai Rezső, Biloveszky József, Pasteiner Iván és mások munkájának tükrében, akik ott hagyták kezük nyomát az intézmény működésén.

A könyvtár valójában 1906-tól működött úgy, hogy a Könyvtár név odakerült a Tanszermúzeum megnevezés elé. (Ez egyben a gyűjtőköri hangsúlyeltolódást is jelzi.) Természetesen, az aktuális politikai kurzusoktól függően többször is módosult az intézménynév, a gyűjtőköri céldominancia, a működtető fenntartó, s változtak azok, akik egy-egy időszakra vállalták a nem könnyű vezetői feladatot. Valószínűen a nem kielégítő szakmai munka, a párhuzamosság (más, nagyobb gyűjtemények), valamint a gazdasági válság együtt okozták azt, hogy 1933-ban megszűnt az intézmény.

A második kötet az OPKM 1958-1990 közötti történetét tartalmazza, amelyben számos fő- és alfejezetben tárul fel e bő három évtized megannyi eseménye, adata. A mű terjedelme is jelzi: alapos feltáró, rendszerező, értékelő munkáról van szó. Gondos irodalomkutatás, forrásanyag-kezelés, kiváló szakmai textus és hivatkozási apparátus adják az érdeme egyik oldalát, a másikat az áttekinthető tagolás, a különböző szempontok szerinti tájékoztatói lehetőség, a mű abszolút egységessége.

Az előzmények és az átmeneti időszak (1933-1958) felvázolását követően a könyvtár létrehozásáról, a működés alapjai megteremtéséről (1958-1966) kapunk infor-

mációkat, majd a szakkönyvtárrá fejlesztés időszakának (1967-1979) eredményeiről, a szakmai törekvésekről, a tudományos munka megalapozásáról tájékozódhatunk. Ez utóbbiban került közlésre a múzeum megalapításának, a kettős funkciójú intézmény létrejöttének leírása.

A nyolcvanas évek (a Balázs Mihály nevével fémjelzett évtized) a technikai megújításról, a szolgáltatások rendkívül széles körének kiépítéséről, a valóban európai színvonalú könyvtári munkáról szólnak: arról az időszakról, amikor a vezetők és valamennyi munkatárs közreműködésével olyan intézményt hoztak létre, amely méltó lett funkciójához, s szakmai kvalitásai, szolgáltatásai mennyisége, minősége az elit könyvtári intézmények sorába emelték.

A szerző a könyvtárszakmai részben mutatja be az OPKM tudományos szakkönyvtári funkcióit, amelyek komplex, koherens tevékenységek: egybe fűződnek az állománygyarapítástól az olvasók, a kutatók „kiszolgálásáig”, a tudományos kritériumok mentén történő műhelymunkáig tartó feladatellátások.

Minden tudományos (de közfeladatokat is végző) gyűjteményben fontos feladat a dokumentációs funkciók ellátása. Az OPKM-ben megvalósított gyakorlat ebben is példaértékű volt.

Egykor, anno (éppen a megírt utolsó évtizedben, a nyolcvanas években) az iskolák sok segítséget kaptak az OPKM munkatársaitól az iskolai könyvtárakat támogató, ösztönző szakmai tevékenysége által. Ez az időszak az iskolai könyvtárak megújulásának, az intézményen (iskolán) belüli szakmai műhellyé válás időszaka volt, amely máig tartóan meghatározója nem csak az akkor kimunkált könyvtári szabályzatokkal, mint mintákkal, hanem annak a szellemiségnek a révén is, amelyet az akkori iskolavezetők és az iskolai könyvtárosok kaptak.

Aligha lehet felbecsülni azt a tudományos-szakmai kutatási lehetőséget, amelyet az OPKM nyújtott a neveléstudomány szakembereinek, a gyakorló pedagógusoknak, s nem kevésbé azoknak, akik olyan műhelynek tekintették az OPKM-et, ahol mindig lehetőség volt kisebb vagy szélesebb körben eszmecserére, tanácskozások, konferenciák, kötetbemutatók, megemlékezések tartására. S nem feledkezhetünk meg saját kiadványaikról (könyvekről, folyóiratokról, tájékoztatókról), amelyek kurrens művek/közlések voltak minden időszakban. A neveléstörténészek különösen hálásak, mert állományában, tárgyi anyagában kitűnően kutatható bármely pedagógiai és interdiszciplináris téma. A kötetekben az alapszövegen túl megtalálhatók az intézmény különböző kiadványainak a felsorolása, statisztikai táblázatok, a munkatársak névjegyzéke és mutatók.

Droppánné Debreczeni Éva munkája objektíven, történetileg hűen mutatja be a pedagógusokat egyik legközvetlenebbül segítő intézmény (nem egyszer viszontagságos) évtizedeit. A kettős kötet hosszú távra szóló alkotás: évtizedek múlva is segítőtje lesz a pedagógiai könyv-könyvtár-könyvtáros körben és az ezek melléktémái kutatásában munkálkodóknak.

Tölgyesi József