



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
zserika@uranos.kodolanyi.hu

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

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| TANULMÁNYOK..... | 5 |
| <i>KELEMEN ELEMÉR</i> | |
| REFORM VAGY ELLENREFORM AZ 1972-ES OKTATÁSPOLITIKAI PÁRTHATÁROZAT? | 5 |
| <i>VERŐ TAMÁS</i> | |
| A NEVELÉSFILÓZÓFIA ÉS A ZSIDÓ NEVELÉSFILÓZÓFIA | 34 |
| <i>KOVÁCS ÁBRAHÁM</i> | |
| ANGOL ÉS SKÓT HATÁSOK FELMÉRI LAJOS PEDAGÓGIAI PROFESSZOR GONDOLKODÁSÁBAN..... | 42 |
| <i>ENDRÓDY-NAGY ORSOLYA</i> | |
| RENEZÁNSZ GYERMEKKÉP-NARRATÍVÁK..... | 61 |
| <i>DARAGÓ RITA LAURA</i> | |
| ZENETÖRTÉNET ÉS ANTROPOLÓGIA | 76 |
| <i>LIPCSEI IMRE</i> | |
| A BÉKÉS VÁRMEGYEI SZLOVÁK NEMZETISÉGI OKTATÁS AZ 1920-30-AS ÉVEKBEN..... | 86 |
| <i>SURÁNYI ISTVÁN</i> | |
| A HAZAI ÓVODAÜGY FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB VONÁSAI ÉS ANNAK SZÉKESFEHÉRVÁRI GYAKORLATA 1990-IG..... | 101 |
| KÖZLEMÉNYEK..... | 119 |
| <i>KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA</i> | |
| GIUSEPPINA PIZZIGONI ISKOLAMODELLJE | 119 |
| <i>KIS KRISZTIÁN BÁLINT</i> | |
| A LEVENTELEÁNY-MOZGALOMRÓL | 126 |
| <i>TÓTH GÁBOR SÁNDOR</i> | |
| AZ 1. MAGYAR BÁBJÁTÉKOS KONGRESSZUS (1948) ELŐZMÉNYEI | 134 |
| KONFERENCIA..... | 139 |
| KÖNYVEK BEMUTATÓJA SZEKSZÁRDON | 139 |
| <i>(TÖLGYESI JÓZSEF)</i> | |
| MEGEMLÉKEZÉSEK..... | 140 |
| A GYERTYA CSONKIG ÉGETT. EMLÉKEZÉS DR. KOCSIS JÓZSEFRE (1937-2013) .140 | |
| <i>(BERNÁTH JÓZSEF)</i> | |
| <i>HUDRA ÁRPÁD</i> | |
| ELEFÁNTTEMETŐ VAGY SORSPARADIGMA. FARAGÓ LÁSZLÓ-EMLÉKÜLÉS..... | 143 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| BÚCSÚ FEHÉR ERZSÉBETTŐL..... | 152 |
| <i>(LÁNYI KATALIN)</i> | |
| KÖNYVISMERTETÉSEK..... | 155 |
| DONÁTH PÉTER (SZERK.): SORSFORDÍTÓ MOZZANATOK A MAGYARORSZÁGI KISGYERMEKKORI NEVELŐKÉPZÉS, A BUDAPESTI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA, AZ ELTE TÓK ÉS ÉPÜLETE TÖRTÉNETÉBŐL | 155 |
| <i>(VARGA ATTILA)</i> | |
| NÉMETH ANDRÁS: MAGYAR PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS PEDAGÓGUS SZAKMAI TUDÁSFORMÁK I. 1775-1945..... | 162 |
| <i>(NEMES-NÉMETH NÓRA)</i> | |
| BASKA GABRIELLA, HEGEDŰS JUDIT, NÓBIK ATTILA (SZERK.): A NEVELÉS-TÖRTÉNET VÁLTOZÓ ARCAI | 164 |
| <i>(SZŰCS KATALIN)</i> | |
| BASKA GABRIELLA: ISKOLA, GYERMEK ÉS TANÍTÓI IDEÁL A 19. ÉS 20. SZÁZAD FORDULÓJÁN..... | 167 |
| <i>(BERZSENYI EMESE)</i> | |
| LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT: A REFORMPEDAGÓGIAI ISKOLAKONCEPCIÓK ÉS AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK ELTERJEDÉSÉNEK KORLÁTAI ÉS LEHETŐSÉGEI A KÖZOKTATÁSBAN..... | 169 |
| <i>(NÉMETH ANDRÁSNÉ FARKAS GABRIELLA)</i> | |
| ALBERT SÁNDOR: ÉS MEGCSINÁLTUK! | 171 |
| <i>(TÖLGYESI JÓZSEF)</i> | |

Címlapkép:

Mária a gyermek Jézussal. Róth Miksa (1865-1944)
színes üvegtábla képe.

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Quadrat '64

TANULMÁNYOK

REFORM VAGY ELLENREFORM AZ 1972-ES OKTATÁSPOLITIKAI PÁRTHATÁROZAT?

KELEMEN ELEMÉR

„Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14-i és 15-i ülésén megvitatta az állami oktatásügy fejlesztéséről szóló előterjesztést és határozatot hozott.”¹

Az 1972-es párthatározat közzétételét széles körű és intenzív propagandakampany kísérte, miszerint mérföldkövet jelent, új korszakot nyit a magyar oktatásügy történetében, viszonyítási és hivatkozási alapjául szolgál az iskolai nevelő-oktató munkával kapcsolatos minden további intézkedésnek. A korabeli szaksajtóban és a különböző rendezvényeken is tetten érhető mítoszteremtés kánonná avatta a dokumentumot, és megalapozta azt a későbbi közzefogást, hogy „a magyar közoktatás maratoni távú reformja a hetvenes évek elejétől, egy nevezetes párthatározattól datálható”.² Ez a vélekedés – és a többnyire pozitív értékelés – mindmáig tapasztalható.³

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat árnyaltabb elemzésére és differenciáltabb értékelésére elsőként *Halász Gábor* vállalkozott. Egy 1992-es előadásában az új gazdasági mechanizmus hatására megélenkülő, az oktatási rendszer alapvető strukturális és tartalmi problémáinak megoldására irányuló társadalmi és szakmai reformtörekvések, illetve a reform „lefékeződése”, azaz a 70-es évek elején bekövetkezett baloldali irányultságú politikai fordulat nyomán felerősödő reformellenes irányzat sajátos kompromisszumaként jellemezte a dokumentum „kétarcúságát”. Következményeit illetően egyfelől az oktatásban kialakult hatalmi viszonyok és működési mechanizmus megszilárdításnak sikeres kísérletét, másfelől a szakmai és a közgondolkodásra gyakorolt pozitív, kedvező folyamatokat indukáló hatását emelte ki.⁴

Korábbi tanulmányaimban⁵ ennek a kettősségnek a negatív vonatkozásaira helyeztem a hangsúlyt, kiemelve, hogy a párthatározat

* lényegében szőnyeg alá söpörte a közoktatás valóságos problémáit, elfedte súlyos működési zavarait;

- * a várakozásokkal ellentétben nem kezdeményezte az oktatásügy „törvényen kívüli” helyzetének felszámolását, ezáltal az állampárt oktatás feletti hegemóniájának változatlanágát fejezi ki;
- * az általa indukált tartalmi-tantervi reform végső fokon – ismételten és megerősítve – politikai döntések tárgyává tett szakmai kérdéseket, megszilárdította a központi ideológiai-politikai egyenirányítás hatalmi pozícióit.

Összegezve: a magyar oktatásügy jövőjét – szándékai szerint – évtizedekre szólóan meghatározó pártdokumentum tehát, a sokak által várt és sürgetett modernizációs stratégia meghirdetése helyett, az adott viszonyok – kétségtelenül átmeneti, alig egy évtizedre érvényes – stabilizálását jelentette. Ebből vontam le azt a következtetést, hogy a '60-as évek oktatásügyi „látszatreformja” – lásd az *1961. évi III. (oktatási) törvény* megvalósíthatatlan, utópisztikus és voluntarista rendelkezéseit –, az 1972-es KB-határozat nyomán haladásellenes „ellenreformba” váltott át.

Nem vitattam ugyanakkor, hogy a politikai döntés nyomán elindult folyamatok – a határozat alapvető szándékaitól függetlenül, azokon túllépve –, számos pozitív elemet tartalmaztak, amik valóban csíráját jelenthették a következő évtizedek oktatásfejlesztési reformtörekvéseinek. Ezek azonban már a magyar gazdaság és társadalom mélyrétegeiben zajló változásokban gyökereztek; a párthatározat bizonyos pontjai legfeljebb a legitimitációt jelentő hivatkozási alapot kínálták számukra.⁶

Kardos József 2007-ben megjelent, az 1945-1990 közötti időszak hazai oktatásügyét áttekintő monográfiájában⁷ a 72-es párthatározatról szólva a súlyosbodó problémák felszínes kezelését, valamint a dokumentum lényegében ellentmondásos, de alapvetően kedvező változásokat eredményező, pozitív hatását emelte ki, és ez utóbbi szempontot hangsúlyozta a korábbi szakmai álláspontok megítélésében is.⁸

A 72-es párthatározattal kapcsolatos, némileg eltérő véleményeket felmutató szakmai diszkusszió azonban nem tekinthető lezártnak. Négy évtized múltán is indokolt a kérdés, hogy milyen szerepe volt a dokumentumnak a magyarországi oktatáspolitikai alakulásában, milyen hatással volt a következő évtizedek hazai oktatásügyére. Sarkítva a dolgot: valóban az oktatásügyi reformfolyamatok úttörő szándékú elindítója volt-e, vagy az elkerülhetetlen változások megakadályozására, a kialakult (oktatás)politikai–hatalmi viszonyok megszilárdítására irányuló, átmenetileg sikeres ellenreform-kísérlet, amin – alig egy évtized múltán –, szükségképpen lépett túl a történelem. A történet újragondolásával erre a dilemmára keresem a választ.

* * *

Az 1948-as iskolaállamosítást követő oktatáspolitikai fordulat nyomán a közoktatás szabályozása és irányítása formálisan is kikerült a pártirányításnak alávetett államhatalmi szervek, a törvényhozás és a végrehajtás kezéből. Az oktatásügy időnként egymásnak is ellentmondó direktíváit a kül- és belpolitikai fordulatokat egyaránt tükröző pártprogramok és -határozatok fogalmazták meg. Az ún. ötvenes

években alakult ki – szovjet mintára – a közvetlen pártirányítással működő monolit iskolarendszer, amely központilag kijelölt, egységes ideológiai és politikai szempontok szerint volt hivatva szolgálni a „kommunista embertípus” kialakítását és a kommunizmus társadalmi utópiájának erőszakos megvalósítását.⁹

A „fordulat évét” követően kiteljesedett új politikai és közoktatási rendszer lényegi céljai és működési mechanizmusai 1956 után sem változtak. A nyílt terrort és a megtorlásokat követő konszolidáció időszakában azonban – nem utolsó sorban a nyugati közvélemény irányába tett gesztusként –, szükségesnek és elkerülhetetlennek bizonyult a jogállamiság demokratikus formáinak és eljárásainak bizonyos mértékű felelevenítése. Ilyen legitimációs, ugyanakkor a régi-új hatalmi viszonyokat az oktatásügyben is stabilizálni, illetve megerősíteni kívánó („álreform”)-kísérletként fogható fel a *Magyar Népköztársaság* oktatási rendszeréről szóló *1961. évi III. (oktatási) törvény*.¹⁰

Az aktuálpolitikai szándékoktól vezérelt és irreális célokat – a középfokú oktatás általánossá tételét és a „politechnikai oktatás” teljes körű bevezetését – kitűző program, valamint a megalapozatlan, tipikusan voluntarista törvényi szabályozás azonban teljes zűrzavarba torkollott. Politikai szándékai támogatásukat és érvényüket vesztve elhaltak, konkrét rendelkezéseit pedig – néhány pozitív kivételtől eltekintve –, párthatározatok, illetve alacsonyabb szintű jogszabályok helyezték hatályon kívül.

A lényeg azonban nem változott. Fennmaradt az állami iskolamonopólium, az iskolarendszer alternatívákat nem tűrő, monolit jellege, valamint az iskolai nevelő-oktató munka ideológiai-politikai szempontokat érvényesítő szabályozása és szigorú, minden részletre kiterjedő pártállami ellenőrzése. Az 1961-es pszeudoreform tehát – nyilvánvaló kudarcai ellenére is –, átmenetileg még stabilizálni tudta a magyar közoktatásnak az előző időszakban kialakított – akkor már „szocialistának” mondott – rendszerét.¹¹

* * *

Az 1960-as évek második felét Magyarországon a gazdasági reform, az „új gazdasági mechanizmus” bevezetésének kísérlete fémjelzi, amelynek katalizáló hatása addig rejtett vagy elfedett társadalmi problémákat, lefojtott jelenségeket és folyamatokat hozott a felszínre (gazdaság- és társadalomszervezési, munkaerő-piaci és foglalkozáspolitikai kérdések, a társadalmi egyenlőtlenségek ügye, a hatalom és a társadalom közötti új kompromisszumok keresésének kényszere stb.).

A társadalomtudományok – a közgazdaságtan, a szociológia, a történettudomány – megújulása, a megélenkülő szellemi élet serkentően hatott az oktatásügyre is. A szellemi felpozíció a megbukott oktatási reform, az 1961-es oktatási törvény hatályon kívülre helyezését követő vákuumhelyzet feloldására és az elkendőzött, korábban tabunak számító problémák feltárására, a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat megújítására ösztönzött. Így kerülhetett napirendre az iskola és a társadalom

viszonya, az oktatás, elsősorban az alapoktatás helyzetének tudományos igényű vizsgálata, az iskolaszervezet, a tartalmi modernizáció, valamint a közoktatási rendszer működésével összefüggő anyagi, tárgyi, személyi és irányítási feltételek kérdésköre.¹²

Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott a magyar pedagógustársadalom – kétségtelenül állami, illetve szakszervezeti gyámokdás alatt – újjászülető civil szerveződése, a közel két évtizedes szüneteltetés után, 1967-ben újjáalakult *Magyar Pedagógiai Társaság*, amely az 1970-es *V. Nevelésügyi Kongresszus* előkészítésével tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának.¹³

A korábban kizárólagos ideológiai-politikai szempontok mellett előtérbe kerültek a szakmai kérdések, széles körű szakmai-társadalmi mozgalom bontakozott ki az iskolák világának, a közoktatás helyzetének feltárására. A szakmai fórumok és a szaksajtó központi témáját ebben az időszakban túlnyomó részt a kongresszus előkészítésével összefüggő helyzetfeltárás és a fejlesztésre vonatkozó ajánlások megfogalmazása képezte. A 60-as évek végének dinamikája egyértelműen tükröződött az 1970 szeptemberében lebonyolított *V. Nevelésügyi Kongresszus* vitáiban és javaslatáiban is.¹⁴

A lépéskényszerbe került pártirányítás maga is kezdeményezte az oktatás helyzetének felülvizsgálatát. Az *MSZMP* 1970 novemberében tartott *X. kongresszusa* határozatban rögzítette a teendőket: „*Szükséges, hogy pártunk a közeljövőben napirendre tűzze, ismét tekintése át az állami oktatás egész rendszerét. Vizsgálja meg a korszerű oktatás, az oktatás és a társadalmi szükségletek összefüggéseinek kérdéseit, az oktatók és a tanulók túlterhelésének problémáit, s a kormánnyal közösen tegye meg a szükséges intézkedéseket az oktatási rendszer továbbfejlesztésére.*”¹⁵ *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter kongresszusi felszólalásában – a nevelésügyi kongresszus mozgósító és inspiráló hatását méltatva – még arról beszélt, hogy „a IV. ötéves tervben – elgondolásaink szerint –, előtérbe kerül a közoktatás”.¹⁶ *Ortutay Gyula*, az *MTA* elnöke – korábban szokatlan módon, az új gazdasági mechanizmus szellemiségére utalva – azt hangsúlyozta, hogy gyorsabb tempóban, többet kell cselekedni, mert egy olyan ország, amely több mint 40 százalékban exportra termel, nem lehet közömbös a minőség iránt, amely elválaszthatatlan a műveltségtől, a kulturált, fegyelmezett munkától.¹⁷ Az oktatásnak a társadalmi és gazdasági fejlődésben betöltött szerepét hangsúlyozták a kongresszuson felszólaló pedagógusok is.¹⁸ A nyilvános politika háttérben meghúzódó konfliktusokra enged viszont következtetni *Fock Jenő* miniszterelnök visszafogott, a „mérlegelés”, a „körültekintő döntések” szükségességét hangsúlyozó, óvatos reagálása.¹⁹

A politikai klíma csakhamar bekövetkező kedvezőtlen változása, az erőviszonyok átrendeződése a korabeli szaksajtóban, elsősorban a *Köznevelés* híradásaiban, cikkeiben is nyomon követhető. Vissza-visszatérő momentum a „piaci személetű” új gazdasági mechanizmusnak a művelődésre gyakorolt „negatív hatásától” való félelem, illetve az ezzel való riogatózás. Ez az „aggódó” és elutasító attitűd már *Orbán*

László művelődésügyi miniszterhelyettes 1967-es országgyűlési felszólalásában is megjelent, aki „a kultúra kommercializálódásának veszélyeire” hívta fel a figyelmet.²⁰

A 70-es évek elejétől szemlátomást megtörni látszik az előző időszak dinamikája. Az MSZMP vezetésében felerősödtek a politikai és személyi ellentétektől is motivált reformellenes tendenciák. A külpolitikai nyomásra bekövetkezett baloldali fordulat, a gazdasági helyzet romlása, a pártközpon és a *Művelődésügyi Minisztérium* közötti – a 60-as évek oktatáspolitikai kudarcaira is visszavezethető – rivalizálás háttérbe szorította az oktatási reform ügyét.²¹ Felerősödött az új mechanizmus szemléletmódjával magyarázott „liberális” szellemiség korlátozásának, az ideológiai-politikai kontroll szigorításának szándéka, valamint a munkásosztály vezető szerepének erősítését közvetlen eszközökkel is elősegítő „baloldali” oktatáspolitikai érvényesítésének igénye.²²

A nyilvánosság fokozatos kirekesztésével a kulisszák mögött zajló (oktatás)politikai viták várhatóan kompromisszumos végeredményére következtethetünk a *Pedagógusok Szakszervezete* 1971 márciusában tartott IX. kongresszusának az előző évek radikálisabb megnyilatkozásaihoz képest visszafogottabb, általánosságokban mozgó vitája alapján is.²³ Még markánsabban mutatja a politikai változásokkal magyarázható, jelzés értékű hangulatváltozást a *Magyar Pedagógiai Társaság* szakmai hiányérzetet, elégedetlenséget és csalódást tükröző 1971-es debreceni vitaülése.²⁴

A párthatározat előkészítésének mindinkább konspiratív jellegére utal az is, hogy az 1972. május 29-31-én, tehát a dokumentum központi bizottsági vitája, illetve nyilvánosságra hozatala előtt alig két héttel megtartott hagyományos budapesti pedagógustanácskozás előadója, *Gosztonyi János* művelődésügyi államtitkár említést sem tett a már elkészült dokumentumról, és „a pártfelülvizsgálat eredményeinek ismertetése” címen rébuszokban beszélt, csupán közhelyszerű általánosságokat említett „a várható irányokról”.²⁵

* * *

Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztési feladatairól című előterjesztés vitáját az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14-én kezdődött ülésén a párt művelődési ügyekért felelős titkára, *Aczél György* „előadói beszéde” vezette be.²⁶ Előljáróban felidézte az MSZMP X. kongresszusának az állami oktatás felülvizsgálatáról és továbbfejlesztéséről rendelkező határozatát.²⁷ A továbbiakban a „szocialista iskolának” a „burzsoá iskolával” szembeni fölényét hangsúlyozva, „egy fejlett oktatásügy nehézségeiként” jellemezte a sürgető, megoldást igénylő problémákat: az óvodai ellátás hiányosságait, az általános iskolák közötti színvonalkülönbségeket, valamint a középfokú oktatás elégtelen minőségét. „A széles körű szakmai-társadalmi előkészítés” tapasztalataira utalva ugyanakkor időszerűtlennek minősítette az is-

kolarendszer szerkezetével kapcsolatos felvetéseket, és a túlterhelés csökkentését, a fizikai dolgozók gyermekeinek támogatását, továbbá a politikai-világnézeti nevelés hatékonyságának növelését, s mindezzel összefüggésben a pedagógusok megbecsülésének, tevékenységük javításának szükségességét emelte ki a fejlesztés központi céljaiként.²⁸

A *Központi Bizottság* kétnapos vitájában 23-an szólaltak fel; az előterjesztés-tervezet – korábban – a bizottság 73 tagja írásban küldte el észrevételeit.²⁹ A június 15-i ülésen, lényegében érdemi vita nélkül, egyhangú egyetértéssel elfogadott határozat bevezetője a folytonosság jegyében a magyar oktatásügy „történelmi jelentőségű eredményeit”, illetve az 1961-es „átfogó reformnak” a „hibás intézkedések” ellenére is „helytálló célkitűzéseit” hangsúlyozta.³⁰

A tíz pontban felvázolt „helyzetkép” az előző évek tényfeltáró munkálataira alapozottan, többnyire reálisan és kritikusan tekintette át az oktatási rendszer intézményeinek működését, az oktató-nevelő munka hiányosságait. Ebben az összefüggésben foglalkozott a tanulói túlterhelés problémájával, valamint a fizikai dolgozók gyermekeinek hátrányossá vált helyzetével, a kompenzáció lehetőségeinek szűkülésével, elégtelenségével. Kitért a pedagógusok, a neveléstudomány, a közoktatás-irányítás helyzetére, és kritikus megállapításokat tartalmazott az oktatásügy költségvetési háttérét illetően. Elmulasztotta viszont a kitekintést, a nemzetközi összehasonlításban rejlő lehetőségeket, ezáltal is elhárítva a rendszer mélyebben gyökerező működési zavarainak feltárását.³¹

A feladat-meghatározás sorrendjében tapasztalható hangsúly-eltolódás viszont egyértelműen jelzi a dokumentum alapvetően reformellenes politikai szándékát. Vezérfonala a nevelés központilag meghatározott, ideologikus célja: „elindítani a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján”.³²

Nagy nyomatókat kapott a munkásosztály vezető szerepének megerősítését célzó döntés, a fizikai dolgozók gyermekeit sújtó „hátrányos helyzet” felszámolásának nyilvánított szándéka, „ami nem csupán művelődési, hanem politikai feladat is”.³³ Ebből a prioritásból következett egy valós szakmai problémának, a tanulói túlterhelés, valamint az iskolai értékelés felszínes, pedagógiai eszközök helyett adminisztratív intézkedésekkel megoldani vélt kezelése, ami közvetlen és durva, politikai természetű beavatkozást jelentett pedagógiai–szakmai kérdésekbe. Ez egyben nyilvánvaló példája az alapvető problémákról – az anyagi, tárgyi és személyi feltételek elégtelenségéről és az iskolarendszer szerkezeti–működési zavarairól – történő figyelemelterelésnek is.³⁴

Az intézményi demokrácia erősítésének igazolásaként jelent meg a határozatban a tantestületek jogkörének korlátozott érvényű bővítése az alsó és középfokú nevelési-oktatási intézmények igazgatóinak kinevezése esetén, miközben a dokumentum a közoktatás-irányítás megerősítését, s ebben a pártszervezetek fokozottabb szerepvállalását, azaz, a közvetlen pártirányítás kiterjesztését szorgalmazta.³⁵

A határozat – negyvenoldalnyi terjedelméhez viszonyítva –, szerény mértékben és

meglehetősen dodonai módon érintette a magyar oktatásügy nyilvánvalóan legsúlyosabb problémáját, a nemzeti jövedelem oktatásra fordított hányadának folyamatos csökkenését, aggasztóan alacsony – a dokumentum szerint mindössze 4,3 százalékos mértékét, amikor is úgy fogalmazott, hogy „iskolarendszerünk anyagi-tárgyi feltételeit jelentős mértékben fejleszteni kell”.³⁶

Aczél György zárszavában – a közreműködők és a résztvevők aktivitását méltatva – azt hangsúlyozta, hogy az oktatásügy problémáit „a jelenlegi keretek között”, a „tartalmi, minőségi fejlesztés” révén kell megoldani. A határozat súlyponti elemeit kiemelve végül a pedagógusok kiemelkedő szerepéről és a „közérzetjavítás”, a „tekinthető- és presztízs-növelés szükségességéről” beszélt, bármiféle konkrétum nélkül, az ilyen alkalmakkor szokásos ígéretet is mellőzve.³⁷ Ez a záró momentum is mutatja a helyzet abszurditását, a határozatban megfogalmazott túlzó elvárások és a valóságos lehetőségek, a gazdaság teherbíró képessége között feszülő ellentétet és növekvő szakadékot, amit a párthatározat optimista végkicsengése sem fedhetett és fedtethetett el.

* * *

Az oktatáspolitikai párthatározatból világosan kirajzolódik az *MSZMP* művelődés-politikájának – *Aczél György* nevéhez fűződő – „hármasszabálya”, a „3T”: a támogatás, a tűrés és a tiltás stratégiája és taktikája. Ennek a korabeli általános gyakorlatnak sajátos, az oktatásügy terepére alkalmazott változata az elemzésünk tárgyát képező dokumentum.

A *tabutémák* sorában, a tilalmi lista első helyén – kimondatlanul is –, az állami iskolamonopólium axiomatikus vastörvénye állt, aminek feloldása vagy enyhítése fel sem merülhetett.³⁸ A határozat vezérgondolata az állami iskolarendszer állampárti kontrolljának megszilárdítása, sőt kiterjesztése volt a pártszervezetek ellenőrző szerepének „fokozásával”.³⁹ A megkérdőjelezhetetlen alapelvek közé tartozott a „szocialista nevelés” kánonja, alternatíva-nélkülisége is.⁴⁰ Tiltott téma lett az iskolarendszer szerkezeti reformjának kérdése, így például a nyolcosztályos általános iskola időtartamának külföldi – akár a szovjet és a kelet-német(!) – mintákhoz igazodó, sokak által szorgalmazott kibővítése. A középfokú oktatás elkerülhetetlen expanzióját a határozat a munkásosztályt erősítő szakképzés, mindenekelőtt a szakmunkásképzés kiterjesztése révén tartotta megoldhatónak.⁴¹

Jellemző a dokumentumra a „hátrányos helyzet” problematikájának átpolitizált megközelítése: a mélyebb társadalmi összefüggések elhallgatása, a „fizikai dolgozók gyermekeinek” felzárkóztatását adminisztratív eszközökkel megoldani kívánó, tüneti kezelés.⁴² Ebbe a körbe sorolható az oktatásügy mélyülő anyagi válságának eufemisztikus megközelítése, illetve a „maradékélvőség” hallgatólagos szentesítése.⁴³ Nyilvánvaló továbbá az is, hogy az adott viszonyok között az iskolák, illetve az isko-

lai közösségek tényleges autonómiájának, szakmai önállóságának kérdése – néhány formális gesztustól eltekintve –, valójában fel sem merülhetett.⁴⁴

Ez utóbbi kérdés részben már átvezet a „*tűrés*” *kategóriájához*. A nevelőtestületi statútumok óvatos bővítése az igazgatók kinevezése esetén a kontrollált intézményi önállóság felé – és a pedagógustársadalom bizalmának megnyerésére – tett taktikai lépésként értelmezhető.⁴⁵ Ebbe a körbe tartozónak tekinthetjük a kétségtelenül ideológiai-politikai korlátok közé terelt, pragmatikus neveléstudományi kutatások szükségességének kényszerű tudomásul vételét, elismerését is.⁴⁶

A „*támogatott*” célok között első helyen a szocialista nevelés hatékonyságának növelését szolgáló tantervi reformot említhetjük, amelynek előkészítését, megalapozását a mélyebb szakmai elemzéseket mellőző, gyorsított eljárás keretében végrehajtandó tananyagcsökkentés jelentette, „a tanulói túlterhelés csökkentésének” jelszavával. Az adminisztratív intézkedésekkel szabályozott folyamat ideológiai-politikai vezérelve „a fizikai dolgozók gyermekeinek támogatása”, sikeres iskolai előrehaladásuk elősegítése volt.⁴⁷

A kiemelt, maradéktalanul támogatott feladatok közé tartozott továbbá az óvodáztatás feltételeinek számottevő javítása, az óvodahálózat bővítése, amit a nők tömeges munkába állásával összefüggő foglalkoztatáspolitikai–munkaerő-gazdálkodási szempontok indokoltak.⁴⁸

* * *

A párthatározat népszerűsítése, propagandája voltaképpen már a KB-ülést követően, a pártközpontban június 21-én rendezett fogadáson megkezdődött. Az alaphangot *Kádár János* pohárköszöntője adta meg. A *Központi Bizottság* első titkára félreérthetetlenül leszögezte, hogy véget kell vetni az oktatásüggyel kapcsolatos, „teljesen értelmetlen, haszontalan, sőt... káros” vitáknak. Kijelentette, hogy „a közoktatás alapvető rendszerén nem kell változtatni”, a hangsúlyt a végrehajtás megszervezésére, a tartalom, mindenekelőtt a nevelőmunka megjavítására kell helyezni. „*Én, mint kommunista természetesen annak örülnék – fejtegette –, ha kész kommunistákat adnának a középiskolák a felsőoktatási intézményeknek. Ez persze nem lehetőséges... De az jogos igény, hogy a fiatalokat a szocializmust építő nép iránti kötelességtudatra kell nevelni, és arra, hogy a szocializmus építésében nekik nemcsak jogaik, hanem kötelességeik is vannak.*”⁴⁹

A pedagógiai sajtó tematikáját a következő időszakban elsődlegesen a KB-határozat, illetve az abban megjelölt „fejlesztési feladatok” ismertetése, értelmezése és népszerűsítése határozta meg. A *Köznevelés* teljes terjedelmében közölte *Kádár János*nak a KB-ülést követő fogadáson elmondott beszédét, *Aczél György*nek az ülésen elmondott nyitó és záróbeszédét, és magát a dokumentumot, továbbá több, az ülésen elhangzott hozzászólást is.⁵⁰

Megkezdődött a korábban szinte titkosított előkészítő dokumentumok „kiszivá-

rogtatása”, közzététele is.⁵¹ Módszertani ajánlások jelentek meg a határozat értelmezésére és szakmai fórumokon történő feldolgozására,⁵² valamint a végrehajtás „időszzerű” feladataira vonatkozóan.⁵³

A propaganda-hadjárat reprezentatív eseménye volt az 1972. szeptember 20-án több száz meghívott, jórészt „kétkezi” – gyakorló – pedagógus és a társadalom más képviselőinek részvételével megrendezett országos közoktatás-politikai tanácskozás.⁵⁴ A rendezvény elsődleges célja az MSZMP oktatáspolitikája iránti széles körű szakmai–társadalmi bizalom és egyetértés látványos igazolása és az oktatásiügyben érdekeltet mozgósítása volt a megvalósítás, a „végrehajtás” érdekében. A tanácskozást – a rituális hagyományok szerint – *Aczél György* előadói beszéde és zárszava foglalta egységes keretbe. *Aczél*, nyomatékosan kiemelve az állami–tanácsi végrehajtó szervek és a nevelési–oktatási intézmények vezetőinek szerepét és felelősségét, lényegében a KB-ülésem elmondott gondolatokat ismételte meg.⁵⁵

A direktívákat *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter „fordította le” a tanügy-igazgatási szervek, valamint az intézmények és a pedagógusok számára. Hangsúlyozta, hogy „a minisztérium vezetői és munkatársai [...] az előkészítésben mindvégig tevékenyen részt vettek, közreműködtek, a határozatot magukénak tartják”.⁵⁶ Beszámolt a tájékoztatásba bekapcsolódó szakmai szervezetek és fórumok tevékenységéről, a már meghozott minisztériumi intézkedésekről és a végrehajtás 12 pontban összefoglalt feladatairól.⁵⁷ A magyar oktatás történetében először fordul elő – zárta előadását –, hogy 15 évre szóló egységes párt- és állami programunk van a köznevelés fejlesztésére.⁵⁸ *Ilku* programbeszédét *Lázár György* munkaügyi miniszter egészítette ki a szakképzés feladatainak áttekintésével.⁵⁹ A fórumon – az arányokra is ügyelő gondos szereposztás szerint –, 13 felszólalás hangzott el összehangolt tematikával, egyöntetű támogatásról biztosítva „pártunk és kormányunk jövőbe mutató oktatáspolitikáját”.⁶⁰

* * *

A párthatározat az állami oktatás fejlesztési feladatait hármas ütemben, „rövid-, közép- és hosszú távra” jelölte ki.

A *rövid távú feladatok* sorában is kiemelten kezelt két témakörre, az értékelési és osztályozási rendszer megújítására, valamint a tanulói túlterhelés mérséklését szolgáló tananyagcsökkentésre vonatkozó pártelőírást a *Művelődésügyi Minisztérium* részéről azonnali adminisztratív intézkedések követték.

A KB-határozatot mintegy megelőzve már áprilisban megjelent a *művelődésügyi miniszter 118/1972. számú utasítása* az általános iskola első osztályos tanulóinak osztályozásáról, amely – a rendkívül magas, 11,4 százalékos lemorzsolódás tüneti kezelése képpen –, eltörölte az ún. „készsgéttárgyak” (környezetismeret, gyakorlati foglalkozás, ének-zene, testnevelés) osztályozását, a tanulmányi átlagot és elégtelen osztályzatok esetén is lehetővé tette a továbbhaladást.⁶¹ Ezt a rendelkezést az

általános iskolai tanulók félévi osztályozásának korlátozását tartalmazó rendelkezés követte az ún. „belépő tantárgyak”, illetve az 5. osztály valamennyi tantárgya esetén.⁶² Egy, a következő évben kiadott miniszteri utasítás pedig megszüntette a tanulmányi átlagosztályzatot, és rendelkezett az érettségi vizsga fokozatainak megszüntetéséről.⁶³ Ennek a valóban súlyos, a pedagógiai kultúra nyilvánvaló hiányosságaira visszavezethető problémának a kezelésmódja azonban – szakmai eszközök helyett adminisztratív-jogi szabályozással –, kísértetiesen emlékeztetett az 50-es évek „bukásmentes iskolát” vizionáló, voluntarista oktatásügyi akcióira.⁶⁴ A fenti rendeletek értelmezését, illetve alkalmazását a szaksajtó erőteljes tájékoztató és propaganda-tevékenysége kísérte.⁶⁵

A másik „statáriális eljárás” alá vont terület „a tanulói túlterhelés” csökkentésének, azaz a „tananyagcsökkentésnek” – korabeli népszerű rövidítéssel: a TACS-nak – feszes ütemű végrehajtása volt. A *Köznevelés* már néhány héttel a határozatot követően, augusztus közepén közreadta a *Művelődésügyi Minisztérium* közoktatási revíziós területének „a túlterhelés csökkentésére vonatkozó állásfoglalását”, miszerint a párthatározat „mélyreható elemzését, ... egyértelmű és határozott következtetéseit ... nagyon komolyan kell vennünk”. A minisztérium útmutatók közreadásával kívánja segíteni az azonnali megvalósítást, és elvárja az iskolaigazgatók és a pedagógusok „szakszerű és szenvedélyes” közreműködését.⁶⁶

Még a nyári szünet végén megjelentek az első sillabuszok az egyes tantárgyak tantervei és tankönyvei soron kívüli korrekciójáról,⁶⁷ majd – ezt követően – a korrekciókra, elsősorban a kijelölt tananyagrészek manuális törlésére vonatkozó útmutatások is.⁶⁸ A részletes *Irányelvek* azonban, amelyek egyszerre szolgáltak módszertani segítségül a gyakorló pedagógusok, illetve útmutatásul a központi tantervi korrekciós munkálatok szakemberei számára, csak jóval a tanév megkezdése után, október második felében láttak napvilágot, egy minisztériumi főtisztviselő *Hogyan lehet tananyagot csökkenteni?* című bevezető írásával.⁶⁹

A tananyag-csökkentési kampány – a kezdettől tapasztalt groteszk kísérőjelenségeivel együtt –, a következő tanévre is áthúzódott, az oktatáspolitikai-szakmai fórumok és a szaksajtó központi témája maradt.⁷⁰ Az akció jellegére és méreteire jellemző, hogy a *Köznevelés* 1973. évi 27. száma – *A tanévkezdés dokumentumaiból* címmel – több mint kéttucatnyi, nagyrészt a tananyagcsökkentéssel kapcsolatos miniszteri rendelkezésre hívta fel az érdekeltek figyelmét.⁷¹

Ezek a gyors, de mégis megkésett intézkedések meglehetősen kaotikus állapotokat teremtettek, megzavarták az iskolák munkáját, és szkeptikussá, vagy éppen közönyössé, elutasítóvá tették a pedagógustársadalmat a tananyagcsökkentés –, mi több, az oktatásügyi intézkedések – komolyságát, szakszerűségét illetően.⁷² A neveléstudomány némileg megkésett reagálása a probléma tanterv-elméletileg is átgondolt, szakmailag megalapozott, érdemi rendezésére a zavaros és kapkodó tanügy-igazgatási intézkedések korrekciós-kompenzációs kísérleteként fogható fel.⁷³

Az 1972/73-as, és az 1973/74-es tanévet végigkísérő, demagóg elemektől sem

mentes kampánytéma adminisztratív lezárását a tantervmódosítás, illetve a tananyagcsökkentés kedvezőnek minősített tapasztalatait összefoglaló minisztériumi értékelés jelentette⁷⁴, amelynek vezérgondolatai a következő évek oktatáspolitikai propagandájában – esetenként önkritikus felhangokkal –, rendszeresen visszatértek.⁷⁵ Egy 1974-ben kiadott miniszteri utasítás viszont a korábbi bürokratikus intézkedéseket is bíráló módosításokkal, már a hatékonyabb tanári munkára és a tanulók egyenletesebb terhelésére próbálta helyezni a hangsúlyt.⁷⁶ A kampány lecsengésével párhuzamosan megkezdődtek a „középtávra” előirányzott, átfogó tantervi reform – gyakorlati tapasztalatokkal és tudományos kutatásokkal is alátámasztott – előkészítő munkálatai.⁷⁷

A párthatározatban nagy teret kapott a fizikai dolgozók gyermekeinek felkarolása, hátrányos helyzetük csökkentése. Ezt a célt elsődlegesen – az értékeléssel és osztályozással, valamint a tananyagcsökkentéssel kapcsolatos, fentebb bemutatott – gyors adminisztratív intézkedésekkel kívánták elérni. Kevés szó esett viszont a probléma mélyebb gyökereiről, a (nevelés)szociológiai kutatások által feltárt összefüggésekről.⁷⁸ Érdemi visszhang és konkrét intézkedések nélkül maradtak a szakajtóban többször is érintett, de lényegében tabutémaként kezelt „cigánykérdés” szociál- és oktatáspolitikai megoldását kezdeményező felvetések, javaslatok is.⁷⁹

Az intézkedések eredménytelenségére, valamint a problémák tüneti kezelésére irányuló, a korábbi gyakorlathoz való visszakanyarodást jelző, direkt politikai természetű megoldás szándékára utal az oktatási és a munkaügyi miniszter 1975-ös közös közleménye „az alsó és középfokú oktatási–nevelési intézmények tanulóinak társadalmi rétegek szerinti kategorizálásáról”.⁸⁰ Ezzel a nyilvánvaló politikai törekvéssel magyarázható egy korábbi, az iskolarendszer szerkezetét érintő óvatos korrekció is, amely a hármas osztatú középfokú oktatás intézményeinek – a szakmunkásképző iskolának, a szakközépiskolának és a gimnáziumnak – a funkcióját és munkamegosztását kívánta pontosítani, megszabadítva a szakközépiskolát az előző évtized irreális, teljesíthetetlen elvárásaitól.⁸¹ A munkaerő-piaci igényekhez igazodóan, elsősorban a nagyvállalati lobb nyomására ugyanakkor előtérbe került a szakmunkásképzés gyorsabb ütemű fejlesztése.⁸² A fakultáció bevezetése, illetve gyakorlati irányú kiterjesztése pedig a gimnáziumi oktatás rugalmasabbá tételét, belső differenciálását, a változó körülményekhez és a társadalmi igényekhez való igazodását segítette elő.⁸³

A munkaerő-piaci helyzet és a foglalkoztatás-politikai kényszer diktálta gyors ütemű óvodafejlesztés ideológiai-politikai szempontját is a hátrányos helyzet enyhítésének szándéka, a felzárkóztatás szakmai-pedagógiai érveit pedig az iskola-előkészítés kiterjesztése és színvonalemelése, a tanulók sikeres(ebb) iskolai előmenetelének megalapozása jelentette.⁸⁴

A rövid távon megvalósítandó intézkedések egyik meggyőzőnek szánt, a társadalom és az iskolai élet demokratizmusának erősödését egyaránt igazolni hivatott lépése, a neveléstudományok hatáskörének csekély mértékű bővítése volt 1974-ben. Az

idevágó rendelkezés szerint az oktatási intézmények igazgatóinak – egyébként módosított, határozott idejű – kinevezése esetén az iskolai párt- és szakszervezet mellett ki kell kérni a nevelőtestület véleményét is.⁸⁵ A rendelet végrehajtása ugyanakkor – a megkövesedett helyi hatalmi viszonyok megbolygatásából, illetve pozícióföltésből eredően is –, számos lokális konfliktus forrásává vált.⁸⁶

A (párt)állami kontroll erősítésének szándékát jelezte ugyanakkor, hogy a KB-határozatot követő, „rövid távú” intézkedések sorában elsőként – a határozat intézményi „feldolgozására” vonatkozó rendelkezéssel⁸⁷ egyidejűleg – jelent meg a *művelődésügyi miniszter 150/1972. (M.K.24.) M.M. számú utasítása* „az alsó és középfokú oktatási – nevelési intézmények felügyeletéről”.⁸⁸ A rendelkezés megerősítette az 1950-ben létrehozott általános tanulmányi felügyelet átfogó, mindenre, nyomatékosan pedig „az intézmény politikai–ideológiai, szakmai tevékenységére és az intézményvezetés munkájára” kiterjedő ellenőrző szerepét.⁸⁹ A megyei „szakigazgatási szervhez”, azaz a megyei tanácsok művelődésügyi osztályához rendelt, centralizált szakfelügyeletnek pedig változatlanul kiemelt feladata maradt „a szakterületre vonatkozó pedagógiai dokumentumok követelményrendszerének és a szocialista pedagógiai elveinek” érvényesülésével kapcsolatos ellenőrző tevékenység.⁹⁰

A 70-es évek elején elindult közigazgatási decentralizáció korlátozásának, részleges visszavonásának, azaz, az erősödő központosításának a szándékát tükrözi a művelődésügyi szakigazgatási szervek „feladatairól, hatásköréről, hatósági jogköréről” szóló 1973-as miniszteri utasítás is, amely megerősítette a helyi és a területi tanácsi szervek művelődésügyi tevékenységének szigorúan centralizált, megyei szintű irányítását, kiemelten is az oktató-nevelő munka területén.⁹¹

A rövid távú feladatok végrehajtását folyamatos – és öngazoló – propaganda kíséerte.⁹² Az eredmények visszaigazolását, „szentesítését” az 1974-es országgyűlés költségvetési vitája⁹³, majd az *MSZMP 1975-ben megtartott XI. kongresszusa* jelentette, amelyen – előadói beszédében – maga *Kádár János* értékelte a határozata végrehajtásának „biztató eredményeit”. A továbblépés legfőbb céljának továbbra is „a szocialista közgondolkodás megerősítését” jelölte meg „a közoktatás továbbfejlesztése révén”.⁹⁴

* * *

A szakmailag kevésbé megalapozott tananyag-csökkentési kampány pragmatizmusán túllépő, elméletileg is átgondolt *tantervfejlesztési munkálatok* – a párthatározatban kitűzött „középtávú feladatok” részeként –, az 1973/74-es tanévben kezdődtek meg.⁹⁵ A *Művelődésügyi Minisztériumban* kialakított bizottsági rendszer részeként létrejött egy „tantervi főbizottság”, amelynek a tantervfejlesztési alapelvek kidolgozása és megvitatása volt a feladata.⁹⁶ Az iskolatípusonként szervezett „tantervi bizottságok” dolgozták ki a tantervi irányelveket, és koordinálták a „tantárgyi bizottságok” munkáját, amelyek 1975. április végéig készítették el az adott tantárgy

tantervének tervezetét.⁹⁷ A bizottságok munkájában – a neveléstudomány és a különböző tudományterületek képviselői mellett – gyakorló pedagógusok is részt vettek. A *Magyar Tudományos Akadémia* – minisztériumi felkérésre – ugyancsak bekapcsolódott a tantervfejlesztési munkálatokba. 1973 őszén létrehozta az akadémia elnöksége mellett működő, az MM-mel közös közoktatási bizottságot, amely ajánlást dolgozott ki az általános műveltség iskolai tartalmára vonatkozóan, és kísérleteket kezdeményezett a gyakorlati megvalósítás érdekében.⁹⁸ A széles körű szakmai közreműködéssel zajló tantervfejlesztési munkálatokról a szakajtó folyamatosan tájékoztatott.⁹⁹

A tudomány és az iskolai gyakorlat látszólagos megegyezésén alapuló nevelési és oktatási tervek bevezetésére több lépcsőben, és felmenő rendszerben került sor (1978: általános iskola, 1979: gimnázium; a szakiskolák új tanterveinek bevezetése áthúzódott az 1980-as évekre).¹⁰⁰

A reform nyomán bevezetésre került dokumentumok sajátos, újszerű vonása a nevelési és oktatási feladatokat, a tanórai munkát és a tanórán, valamint az iskolán kívüli – művelődési – tevékenységet egyaránt átfogó, a tanulói – és a tanári – tevékenység egészét felölelő totalitarizmus volt, ami igazodott a KB-határozat ideológiai-politikai irányvonalához, a „szocialista nevelés” megerősített követelményeihez; és visszaigazolása volt a pedagógiai folyamatok teljes körű szabályozására és ellenőrzésére irányuló (párt)állami szándéknak.

A nemzetközi tantervfejlesztési tapasztalatokat is érvényesítő nevelési-oktatási programok ugyanakkor számos figyelemre méltó értékes elemet is tartalmaztak (a nevelő-oktató munka integratív szemlélete; a tananyag korszerűsége, komplexitása, a differenciált pedagógia tevékenységet megalapozó rétegezettsége; a módszertani kultúra és eszköztár megújítására irányuló törekvése stb.). Az alternativitás, a pedagógiai-módszertani szabadság deklarált kiterjesztése viszont – a kötelezőnek minősített tananyag túlméretezettsége, maximalizmusa, a módszertani eljárások alkalmazásának és a taneszközök, elsősorban az előírt tankönyvek használatának túlszabályozottsága miatt –, hamis illúzióknak bizonyult. Az új tantervek a kinyilvánított szándékok ellenére nem a tanulói túlterhelés csökkentését, az esélyegyenlőség növelését, hanem – paradox módon –, az oktatási rendszer szelektivitásának fokozódását idézték elő. Ezeket a tendenciákat – a változatlan tantervi előírások mellett –, a tizenegy napos tanítási ciklus, majd az ötnapos munkahét bevezetése tovább erősítette.¹⁰¹ Ennek a minden tekintetben túldimenzionált tantervi koncepciónak az éles bírálata jelent meg az 1980-as évek tantervi korrekciós törekvéseiben – az iskolai gyakorlat „lázasában” –, majd a *Nemzeti Alaptanterv* merőben új szemléletmódjában.¹⁰²

A középtávú feladatok másik hangsúlyos eleme a *neveléstudomány* viszonylagos elmaradottságának a felszámolása volt. A neveléstudományi kutatásoknak és kísérleteknek a közoktatás fejlesztésében betöltött szerepét elméletileg alátámasztó, tu-

dományos elemzések mellett¹⁰³ megkezdődött az „elért eredmények” sürgős, leltár-szerű és apologetikus számbavétele is.¹⁰⁴

A tájékozódást és a helyzetelemzést viszonylag gyors szervezeti intézkedések követték. 1973-ban látott napvilágot a *Minisztertanács 1036/1973. (IX.19.) számú határozata* „a pedagógiai tudományos kutatásokkal összefüggő kérdések rendezéséről”, amely a tervutasításos rendszer szellemiségét tükröző módon jelölte ki a tudományszervezés és -finanszírozás feladatait, előírta kísérleti és bázisiskolák „felállítását”, továbbá – három lépcsőben – meghatározta az 1990-ig terjedő időszak „tudományos kutatási” teendőit.¹⁰⁵ A határozat nyomán 1974-ben miniszteri utasítás jelent meg *A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások* című – 6. számú – országos kutatási főirány anyagi, pénzügyi ellátásáról, finanszírozásáról és beszámoltatásáról,¹⁰⁶ majd az iskolai pedagógiai kísérletekről, valamint a kísérleti és bázisiskolák létesítéséről.¹⁰⁷

Az intenzívebbé váló kutatómunka és a központilag szervezett kísérletek irányítása – az 1972. január 1-jétől létrehívott akadémiai *Pedagógiai Kutatócsoport* mellett¹⁰⁸ az 1976-ban átszervezett tudományszervezési és kutatásirányítási funkciókkal is felruházott *Országos Pedagógiai Intézet* feladata lett.¹⁰⁹ A tantervi korszerűsítéssel kapcsolatos munkálatok megalapozása és szervezése pedig az 1973-ban létrehozott MTA-OM EKB (Elnökségi Közös Bizottság) feladatkörébe tartozott.¹¹⁰

A 70-es években megélnéknülő és fokozatosan kibontakozó neveléstudományi kutatások zsinórmértékét – és mintegy kötelező módon ismétlődő hivatkozási alapját –, természetesen a KB-határozat intenciói, illetve az általa kijelölt konkrét feladatok jelentették. Ez a pragmatista szemlélet különösen szembeötlő az 1972 utáni időszakban, amikor is a fizikai dolgozók gyermekeinek sikeres iskolai előrehaladását segítő adminisztratív intézkedések „tudományos” alátámasztása, majd a tantervi változások, a komplex – nevelési és oktatási – programok előkészítése és kidolgozása került az előtérbe.¹¹¹ Kiemelt feladatnak számítottak az oktatási rendszer és az iskolai gyakorlat ideológia-politikai alapjainak megerősítését, „a szocialista nevelőiskola” eszményének gyakorlati megvalósítását szolgáló nevelélméleti kutatások, és a hozzájuk kapcsolódó kísérletek is.¹¹²

Négy évtized távlatából ugyanakkor megállapítható, hogy ezekben az években – a hivatkozási alapot jelentő párthatározat égisze alatt –, rejtett paradigmaváltás ment végbe a hazai neveléstudományban. Felbukkantak, majd fokozatosan teret nyertek korábban tabunak számító témák, például az oktató-nevelő munka pszichológiai és szociológiai megközelítései¹¹³, a nemzetközi pedagógiai gyakorlat adaptációját jelentő empirikus vizsgálatok, mérések¹¹⁴, az oktatás és az oktatástervezés társadalompolitikai összefüggései¹¹⁵, az iskolarendszer és az iskolaszervezet kritikai elemzése és korrekciójának kérdése.¹¹⁶

A 6-os számú főirány keretében folyó, az iskolarendszer „távlati fejlesztésének” megalapozására kezdeményezett harmadik szakaszbeli kutatások pedig már egy-

értelműen jelzik a magyar neveléstudomány útkeresését, kitörési próbálkozásait az 1972-es párthatározat ideológiai-politikai béklyóiból.¹¹⁷

* * *

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat egyrészt a pártközpont által elindított 1961-es iskolareform nyilvánvaló kudarcának a hallgatóságos beismerése, illetve a felelősség-megosztás óvatos kísérlete, másrészt annak a demonstratív bizonyítása volt, hogy az MSZMP, mint állampárt, változatlanul ura a helyzetnek, aktív kezdeményezője az oktatáspolitikának (is). A hegyek vajúdása azonban egeret szült: a határozat – a párton belüli viták és az időközben végbement kedvezőtlen belpolitikai fordulat következtében – nem a reformok várt elindításának, egy új oktatási törvény megalapozásának, hanem a reformtörekvések – igaz, részben sikertelen – megfékezésének az eszközévé vált. Nemcsak egy, a rendszer logikájából következően szükségszerűen zátonyra futott gazdasági-társadalmi fordulat belső ellentmondásokkal terhes és kompromisszumos terméke tehát, hanem a leállított gazdasági reform és a baloldali politikai fordulat háttérben felsejlő súlyos társadalmi és politikai problémák elkendőzésének és lefojtásának eszköze is, amely a hiányzó sikerek és a győzelembe menekülés illúzióját kínálta, legalábbis az oktatásügy területén. Ezáltal válhatott irracionális folyamatok elindítójává, voluntarista törekvések gerjesztőjévé és eszközévé csaknem egy évtizeden át az 1982-es önkorrekcíóig, a visszavonulást jelző Állásfoglalásig.¹¹⁸

A párthatározat „végrehajtása” – a harsány sikerpropaganda ellenére –, egyre több feszültséget, ellentmondást hozott a felszínre. Azok a bürokratikus intézkedések, amelyek a növekvő társadalmi problémák feltárása és komplex kezelése helyett kerültek azonnali bevezetésre – az értékelés és osztályozás jogi szabályozása, az adminisztratív előírásokkal megvalósított tananyagcsökkentés –, természetüknél fogva nem járulhattak hozzá az oktatási rendszer hatékonyságának növeléséhez, a fizikai dolgozók gyermekei „hátrányos helyzete” felszámolásához, legfeljebb statisztikailag manipulálható, formális eredményeket hozhattak.

A szakmailag megalapozatlan – felszínes és kapkodó – tananyag-csökkentési kampány ugyanakkor zavart keltett szakszerűtlenségével, fokozta a pedagógusok bizalmatlanságát, gyanakvását az oktatásirányítással szemben. Ezt az attitűdöt erősítette a tantervi reformként beharangozott, elsietetten, hiányos felkészítéssel bevezetett, nehezen áttekinthető új dokumentumrendszer – maximalizmusából eredő – megvalósíthatatlansága, amit a körülmények későbbi változása, a tanításra fordítható időkeret radikális, csaknem 20 százalékos csökkentése még tovább fokozott. Ezek az intézkedések nagymértékben hozzájárultak a magyar pedagógustársadalom – a későbbiek folyamán mindinkább felerősödő – védekező reflexeinek, elhárító mechanizmusainak, a napjainkra is jellemző „Csak reformot ne!”¹¹⁹ személetnek a kialakulásához.

A párthatározat elvárásai nyomán végrehajtott tartalmi változások másik paradox következménye pedig az lett, hogy a tananyagcsökkentés jelszavával indított tantervi reform – maximalizmusával – a tanulók terheit is megnövelte, és tovább erősítette az oktatási rendszer – elsősorban társadalmi, de pedagógiai-szakmai okokra is visszavezethető – szelektációs mechanizmusait. A neveléstudományi kutatások fellendülése ugyanakkor a közoktatás alapvető problémáinak, mélyülő konfliktusainak egyre nyíltabb feltárásával a rendszer „reformálhatatlanságára” is felhívta a figyelmet.

Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az oktatáspolitikai folyamatok befolyásolása és ellenőrzése kicsúszott a pártirányítás kezéből. Ennek a merőben új helyzetnek a felismerése – és nyílt beismerése – az *MSZMP Központi Bizottságának az 1972-es határozat tizedik évfordulója alkalmából közzé tett Állásfoglalása*¹²⁰. Már a dokumentum elnevezése is tükrözi megváltozott jellegét és a megváltozott helyzetet, a hatalom elbizonytalanodását. Bár az Állásfoglalás az 1972. évi oktatáspolitikai döntés „egészében véve helyes és időtálló” voltából indul ki, a nyilvánvalóan folytathatatlan folytatás felelősségét egyértelműen az állami – törvényhozói és végrehajtó – szervekre hárította át. A *Központi Bizottság* „felkérte” a kormányt, hogy „1983 végéig a népgazdaság távlati tervével összhangban dolgozza ki és bagyja jóvá a közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programját”, továbbá kezdeményezte, hogy az előbbi „kialakításával, párhuzamosan elő kell készíteni egy új oktatási törvény kidolgozását”, amit „1984-ben az országgyűlés elé kell terjeszteni”.¹²¹

Az államra átruházott felelősség bizonyítéka *A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja*, amelyet az *Országgyűlés* 1984. április 12-ei ülésén megtárgyalt, és a *Minisztertanács* 1984. május 10-ei ülésén jóváhagyott.¹²² A „fejlesztési program” alapján született meg az oktatásról szóló *1985. évi I. törvény*, amit az *Országgyűlés* az 1985. április 18-ai ülésén fogadott el.¹²³ A törvény, bár változatlanul rögzítette az oktatás állami jellegét és „a szocialista nevelés” megkérdőjelezhetetlen primátusát, az iskolai autonómia és a szakmai szuverenitás kinyilvánításával, és az ezt segítő jogi garanciák részleges megteremtésével, valamint az alternativitás – kétségtelenül korlátozott – lehetőségei révén utat nyitott az oktatásügy radikális átalakítása előtt.¹²⁴ A törvény 1990. évi módosítása, az *1990. évi XXIII. törvény* – már a rendszerváltás időszakában – ennek a folyamatnak a további fontos állomását jelentette: az iskolalétesítés és -fenntartás pluralizmusának visszaállítását, illetve a megmerevedett, monolit iskolarendszer és -szervezet rugalmas, bár nem feltétlenül kívánatos irányú átalakítását.¹²⁵

Ezek az oktatásügyben végbemenő változások nyilvánvalóan mélyebben, a gazdasági-társadalmi viszonyok felgyorsuló átalakulásában és a politikai változás felerősödő igényében gyökereztek. Szükségképpen került előtérbe az oktatás minőségének, hatékonyságának kérdése, illetve a feltételek megteremtésének társadalmi és politikai felelőssége. Az oktatási rendszerre nehezedő nyomás többirányú belső mozgást is eredményezett, a változtatás igénye „lent”, a pedagógustársadalomban és az isko-

lák világában, „középen” a neveléstudomány, az oktatáskutatás szintjén, de „fent”, az oktatásirányítás állami intézményeiben is hangot kapott.¹²⁶ Az oktatásfejlesztés „nyugatias” mintákra is hivatkozó modernizációs törekvései a 80-as években már átlépték az oktatáspolitikai pártdokumentumok érvényességi körét, messze meghaladták a korábbi reformelképzeléseket.

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat tartalmi elemzése és érvényesülésének, hatásának a vizsgálata egyértelműen alátámasztja azt a korábbi előfeltevésünket, hogy egy – átmenetileg és látszólagosan – sikeresnek mondható, de alapjában véve sikertelen „ellenreform”-kísérletnek lehetünk tanúi, amely

- * elhárította a szembenézést az oktatásügy meghatározó gazdaság- és társadalmpolitikai összefüggéseivel;
- * elodázta a rendszer lényégből eredő problémák feltárását;
- * nem kínált adekvát megoldást az oktatási rendszert érintő modernizációs kihívásokra.

A párthatározat végső kudarca – mindmáig túlhangsúlyozott eredményei és pozitívnak mondott hatása ellenére is – azt igazolja, hogy egy fenntarthatatlan rendszer agóniájának része – és annak tünete – volt. Az oktatási rendszerben zajló, kontrollálhatatlanná váló folyamatok, a rendszer nyilvánvaló „megreformálhatatlansága” mintegy előrevetítették a megújulásra képtelen és fenntarthatatlan gazdasági-társadalmi és politikai viszonyok szükségszerű bukását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

JEGYZETEK

(A hivatkozásokban használt rövidítések: Kn.= Köznevelés; M.K.= Művelődésügyi Közlöny; P.Sz.= Pedagógia Szemle)

- ¹ Az állami oktatásügy helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14-15-i ülése. – *Az állami oktatás* (1972), 3. – A brosúra a párthatározaton kívül (71-102.) *Aczél György* előadói beszédét (14-48.) és zárszavát (49-70.), valamint *Kádár János*nak a június 21-i fogadáson elmondott felszólalását (3-13.) tartalmazza.
- ² *Báthory* (2001), 7. – V.ö.: *Kelemen* (2003/c)
- ³ *Romsics Ignác* például a 20. századi Magyarország történetét összefoglaló munkájában az 1972-es párthatározattal kapcsolatban csupán annyit említ, hogy az ennek alapján kidolgozott új általános iskolai tanterv „további javulást hozott”. – *Romsics* (1999), 456. – *Báthory* idézett munkájában ismételen és nyomatékosan hangsúlyozza, hogy a határozat „olyan jelentős fordulópont, melyből kiindulva sokféle hatás tartósan befolyásolta a közoktatás eredményeit”. – *Báthory* (2001), 14. A szerző a továbbiakban kétségtelenül különbséget tesz „a pozitív és negatív következmények” között, de a dokumentum jelentőségének megítélésében az előbbieket, azaz

- „a közoktatási környezetre gyakorolt pozitív hatást” hangsúlyozza. *Uo.* 14. – *Sáska Géza* szintén csak az 1978-as tantervi reformra gyakorolt hatását emeli ki. – *Sáska* (1992), 183.o.
- ⁴ *Halász Gábor* hivatkozott előadás az *MTA Pedagógiai Bizottsága* neveléstörténeti albizottságának és az *MPT* neveléstörténeti szakosztályának 1991. december 4-én tartott közös felolvasó ülésén hangzott el. – *Halász* (1992).
- ⁵ *Kelemen* (1992), (1994), (2002), (2003/a)
- ⁶ *Kelemen* (2003/a), 28-29.
- ⁷ *Kardos* (2007), 121-134.
- ⁸ *Uo.*, 133-134.
- ⁹ *Kelemen* (2003/a), (2003/b)
- ¹⁰ *Kelemen* (2011). – V.ö.: *Kelemen* (1994), (2003/a); *Kardos* (2007), 91-108., 121-122., továbbá *Setényi* (1992)
- ¹¹ *Kelemen* (2011), 29.
- ¹² Lásd:*Kelemen* (2003/a). – V.ö.: *Setényi* (1992), *Báthory* (2001), *Kardos* (2007), továbbá *Kelemen* (2011)
- ¹³ *Kelemen* (2008)
- ¹⁴ Ötödik Nevelésügyi Kongresszus. 1970. szeptember 28-30. I-II. Bp., 1970. – *Kelemen* (2008)
- ¹⁵ Az MSZMP X. kongresszusának határozata. 1970. november 27. Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1967-1970. Bp., 1974. 703.o. – Idézi: *Aczél György*: Az állami oktatás helyzetéről. Előadói beszéd a Központi Bizottság 1972. június 14-i ülésén. *Az állami oktatás* (1972). 14., valamint *Kardos* (2007), 121.
- ¹⁶ *Ilku Pál*: A negyedik ötéves tervben előtérbe kerül a közoktatás. *Kn.*, 26. 1970. 7. 3-7.
- ¹⁷ *Ortutay Gyula*: Többet kell tennünk az általános iskola céljainak teljes valóra váltásáért. *Uo.*, 8-10. – Idézet: 10.
- ¹⁸ *Kovács Éva*: A holnap a ma iskolájától függ. *Uo.*, 10-12.o. – A kritikus hangvételű hozzászólás a beharangozott reform ellentmondásaira hívta fel a figyelmet. (Kovács Éva a budapesti Kossuth Zsuzsa Gimnázium és szakközépiskola igazgatója volt; „kiemelkedő”, „bátor hangú” felszólalását a *Köznevelés* külön is méltatta. – Lásd *Petró András* interjút. *Uo.*, 27. 1971. 1. 7-9.) – A lap két további felszólalást is közölt: *Varga Zsigmond*: Javítani kell a pedagógusok élet- és munkakörülményeit és *Varga Gáborné*: Az ifjúság neveléséért az egész társadalom felelős. *Kn.*, 26. 1970. 7. 13-15.
- ¹⁹ *Fock Jenő* miniszterelnök zárszavából. *Uo.*, 15.
- ²⁰ Tanácskozott az országgyűlés. *Orbán Lászlónak*, a művelődési miniszter első helyettesének felszólalása. *Kn.*, 24. 1968. 1. 1-4. A beszéd egyébként a kultúrára fordítandó állami támogatás növelésének, a feltételek javításának szükségességét hangsúlyozta, elsősorban a falusi, tanyai iskolák vonatkozásában. A gazdasági átalakulás megkövetelte „minőségi fejlesztés” és a „korlátozott lehetőségek” közötti, nehezen feloldható feszültségre utal Orbánnak egy későbbi megnyilatkozása is. – *Orbán László*: A művelődésügy és az új gazdaságirányítási rendszer. *Kn.*, 25. 1969. 14.3.
- ²¹ Magyarország története [1995]. 257-262.o. – A reformkísérlet lezárását és a baloldali fordulat végpontját az *MSZMP KB* 1972. november 14-15-i határozata jelentette az új gazdasági mechanizmus leállításáról. *Uo.*, 259.o. – Vö.: *Kardos* (2007), 121-122.

- 22 *Halász* (1992), 75-76.; *Kardos* (2007), 121-122.
- 23 A *Pedagógus Szakszervezet* IX. kongresszusa. *Kn.*, 27. 1971. 8. 2-14. – Megjegyzendő, hogy a szakszervezet az előző években – a közreműködésével életre keltett *Magyar Pedagógiai Társasággal* karöltve – egyik kezdeményezője és aktív részese volt a „felülvizsgálatnak”. – *Kelemen* (2008)
- 24 Iskolareformunk egy évtized távlatából. *Kozma* Tamás tudósítása az MPT debreceni vitáuléséről. *Kn.*, 27. 1971. 9. 26. – *Kelemen* (2008)
- 25 *Gosztonyi János*: Gondjaink ellenére derűsen tekintünk a magyar közoktatás holnapja elé. *Kn.*, 28. 1972. 13. 5-9. – A beszéd „vezérgondolatai”: „a változó igényekhez igazodás”, „az iskolai élet demokratizmusának erősítése”, „az ifjúsági szervezetek szerepe a kollektív nevelésben” stb. Utalt az igazgatók kinevezésének és felmentésének „várható változásaira” is, megjegyezve, hogy „ebben a kérdésben a párt illetékes szervei hoznak majd döntéseket”. *Uo.*, 8.
- 26 *Aczél György*: I.m. (Lásd 15. sz. jegyzet) 14-48.o. – Aczél szerepének megítélése az oktatáspolitikai párthatározattal kapcsolatban ellentmondásosnak tekinthető. Értelmezhető addig művelődéspolitikusi karrierjének – átmeneti – kényszer-szüneteltetéseképpen, s – egyben – egyféle „jutalomjátékként”, de a sokak által bírált revizionizmusát, „liberalizmusát” büntető, illetve azt jóvátenni hivatott Canossa-járásként is. V.ö.: *Kardos* (2007), 122.
- 27 *Aczél*: I.m., 14.o. – Lásd még: 15. sz. jegyzet
- 28 *Aczél*: I.m.
- 29 *Aczél György*: Zárászó az MSZMP KB június 15-i ülésén. *Az állami oktatás* (1972), 49. – Lásd még: 50. sz. jegyzet
- 30 *Az állami oktatás* (1972), 71-102.; idézetek: 72. – Lásd: 1.sz. jegyzet.
- 31 Lásd: 30. sz. jegyzet. I.m., 72-86.
- 32 *Uo.*, 82.
- 33 *Uo.*, 91-92.
- 34 *Uo.*, 89-91.
- 35 *Uo.*, 99-102.o. – Az iskolai pártszervezetek feladata – egyebek között –, hogy „nyújtsanak politikai segítséget az iskola vezetésének és éljenek bátran az állami vezetés beszámoltatásának, ellenőrzésének jogával”. *Uo.*, 101-102., idézet: 102.
- 36 *Uo.*, 87., 100-101.; idézet: *Uo.*- Az oktatási intézmények költségvetési kiadásai az állam költségvetési kiadásokhoz viszonyítva az 1965-ös 7,63 százalékról 1970-re 5,25 százalékra csökkentek, a nemzeti jövedelemből való részesedésük 3,91 százalékról (1965) 3,33 százalékra (1970) esett vissza. Az állami költségvetési kiadások terén ez a tendencia 1975-ig folytatódott (1975: 4,97 százalék), a nemzeti jövedelem vonatkozásában viszont némileg javult, 1975-ben elérte az 1965-ös színvonalat (3,91 százalék). *Oktatás, művelődés* (1986), 16.
- 37 *Aczél*: I.m., 49-70. (Lásd: 29.sz. jegyzet) – A pedagógusokról: 65-68. Feltűnő, hogy a dokumentumokban nem esik szó a pedagógusok élet- és munkakörülményeinek – később folyamatosan lebegtetett – „javításáról”. Az ígéretek itt üres gesztusok pótolják: „az eddiginél többet és szeretettel beszéljünk róluk... jobban törődünk ezzel a rendkívül fontos társadalmi-politikai szerepet játszó, legnagyobb létszámú értelmiségi rétegünkkel” stb. *Uo.*, 65-66. – A pedagógusok (és más iskolai dolgozók) bérrendezése a későbbi ígéretek ellenére csak 1977-ben következett be.

- Lásd: *Az oktatási és a munkaügyi miniszter 6/1977 (VIII.27.) OM-MŰM számú együttes rendelete az alsó- és középfokú oktatási intézmények pedagógusainak és egyéb dolgozóinak munkabérieről.* M.K., 21. 1977. 15. 577-602.
- 38 Az 1948. évi iskolaállamosítási törvény (1948:XXXIII. tv.) alaptétele, miszerint a nevelési-oktatási intézmények létesítése és fenntartása – külön szabályozott, kevés kivételtől eltekintve – az állam feladata, megerősítést nyert az 1961. évi III. (oktatási) törvényben, majd – 1972-öt követően – a *Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973. évi 25. számú törvényerejű rendeletében is.* M.K., 17. 1973. 20. 509-510. Lásd még: 81.sz. jegyzet. – Ez a helyzet egészen a rendszer-változásig fennállt, e tekintetben az 1985. évi oktatási törvény sem hozott változást. – *Kelemen* (1986), (1994), (2003/a); *Kardos* (2007).
- 39 Lásd: 35. sz. jegyzet
- 40 Lásd: 32. sz. jegyzet
- 41 „A Központi Bizottság tagjai és a szakemberek egyetértettek azzal, hogy iskolarendszerünk struktúráján ne változtassunk, a jelenlegi szervezeti keretek között fejlesszük tovább.” Aczél: I.m. (Lásd: 29.sz. jegyzet), 50. – „A jelen esetben a vizsgálat eredménye az, hogy iskolarendszerünk alapvető szerkezetét nem kell megváltoztatni. *Kádár János*: Az oktatás fejlesztése közügy. *Uo.*, 6. – „Köznevelésünket iskolarendszerünk jelenlegi szervezeti kereteinek megtartásával kell továbbfejlesztelnünk”. *Uo.*, 88. –Lásd még 38. sz. jegyzet.
- 42 Lásd: 33. sz. jegyzet
- 43 Lásd: 34., 36. sz. jegyzet
- 44 Lásd: 35. sz. jegyzet.
- 45 *Uo.*
- 46 „Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez”. *Az állami oktatás* (1972), 86. – „A neveléstudományi kutatómunkát számottevő mértékben fejleszteni kell... A pedagógiai kutatások elsőrendű feladata a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és a megoldások segítése.” *Uo.*, 98.
- 47 Lásd: 33., 34. sz. jegyzet
- 48 „Az óvodába járó gyermekek számát és arányát jelentősen növelni kell. Az óvodába nem járó gyermekek számára is gondolkodni kell az iskola-előkészítés lehetőségeiről.” *Az állami oktatás* (1972), 92.
- 49 *Kádár*: I.m. (Lásd: 41. sz. jegyzet) 3-13.o. – Idézetek: 6., 9. – *Kádár* a továbbiakban részletesen kitért „az iskolai élet normáira”, így például az iskolai egyenruha vagy egyenköpeny viselésének – „a kötelező rendnek” – a szükséges voltára, valamint arra, hogy a szülők – „a társadalom szocialista normáinak szellemében” – „gépkocsin se szállítsák iskolába a gyerekeket”. *Uo.*, 11. – Hangsúlyozta, hogy „az iskolában rendnek kell lennie. Az igazgató, az osztályfőnök, a tanár, a tanító a tanuló felettese, előljárója.” *Uo.*, 12. Mindez sajátos kontrasztját jelentette „az iskolai élet demokratizmusának növelését” hangoztató párthatározati szövegeknek.
- 50 *Kn.*, 28. 1972. 14. sz.: *Kádár*: I.m. (Lásd: 41. sz. jegyzet) 3-5. Lásd még: 49. sz. jegyzet. – *Aczél*: I.m. (Lásd: 15. sz. jegyzet) 6-15. – Az MSZMP Központi Bizottságának határozata. 17-32.o. – A lap következő száma *Aczél* zárszava mellett közölte *Ilku Pál* és *Erdey-Grúz Tibor* felszólalását

- is. Uo., 28. 1972. 15. 5-10., 11-12., 13-15. – *Ilku Pál* művelődésügyi miniszter önkritikusan értékelt a 60-as évek oktatáspolitikáját, azt hangsúlyozva, hogy „vágyainkat ne tévesszük össze a lehetőségekkel, amint ez az 1961-es és 1965-ös határozat végrehajtásában, sajnos előfordult”. A feladatok közül a túlterhelés radikális csökkentését, illetve „az ifjúság önállóságának, felelősségérzetének, aktivitásának fokozását” emelt ki. Az általános iskolák közötti különbségek – várható további – növekedését a tanácstörvény decentralizációs intézkedéseinek negatív hatásával magyarázta. – Az *MTA* elnöke, *Erdey-Grúz Tibor* az iskolarendszer változatlanlansága mellett évelt, és a túlterhelés megszüntetését, a tananyagcsökkentés mielőbbi végrehajtását szorgalmazta. Felszólalásának figyelemre méltó zárógondolata a magyar közoktatás lemaradására, a nemzetközi rangsorokban bekövetkezett visszaesésre utal. Uo., 15. – A további hozzászólásokból: *Csáki István*: Az általános iskola fejlesztése a legsürgősebb feladat. – *Mártha Ferenc*: A felsőoktatás korszerűsítése. – *Jedlicska Gyula*: Reális, időálló határozat. – *Burgert Róbert*: Nagyobb társadalmi rangot az oktatásügynek! *Kn.*, 28. 1972. 17. 3-10. – Lásd még: 29. sz. jegyzet.
- ⁵¹ *Kálmán György*: Az alsó fokú oktatás. Uo., 19. 7-11. – Az oktatási rendszer alsó fokú intézményeinek helyzetét feltáró munkabizottság – csak ekkor nyilvánosságra került – 1971. évi jelentése vizsgálati tényekre alapozottan, rendkívül kritikusan mutatta be az óvoda és az általános iskola helyzetét, következtetései és korrekciós javaslatai azonban meglehetősen óvatosak, visszafogottak.
- ⁵² *A művelődésügyi miniszter 149/1972. (M.K.21.) MM számú határozata* az 1972/73. tanév első nevelési értekezletének rendjéről előírta az *MSZMP KB* oktatáspolitikai határozatának kötelező feldolgozását. Melléklete részletes útmutatást tartalmazott a feldolgozás tartalmi és módszertani kérdéseit, valamint az „ajánlott irodalmat” – lásd: 50. sz. jegyzet – illetően is. M.K., 16. 1972. 21. 502. – A pedagógiai sajtóból: *Balázs Mibály*: Határozat után – nevelési értekezlet előtt. *Kn.*, 28. 1972. 19. 5-6.o A párthatározat után P.Sz., 22. 1972. 9. 769. – Lásd még: *A Magyar Pedagógiai Társaság* vitaanyaga. P.Sz., 23. 1973. 527-584.
- ⁵³ Az első hónapok uralkodó témái a tananyagcsökkentés, az értékelés és osztályozás, valamint a köznevelési fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások helyzete. A tananyagcsökkentéssel kapcsolatos hivatalos megnyilatkozásokat a már-már kapkodásnak tűnő, túlzott sietség, a tanügyigazgatás tisztviselőinek görcsös megfelelni akarása jellemezte. – Lásd: A túlterhelés csökkentéséről. *Kn.*, 22. 1972. 16; 5-7. (A párthatározat „mélyreható elemzés” nyomán „egyértelmű és határozott következtetésre” jutott: „tűrhetetlen állapot, túlméretezett, irreális követelmények”; „az éppen lehetséges lépések megtételével ne késlekedjünk!”) – *Welker Ottó*: Hogyan lehet tananyagot csökkenteni? Uo., 20. 5-6. – Irányelvek az általános iskolai tananyag csökkentéséhez. Uo., 24. 5-7. – A gimnáziumi tanulók terhelésének csökkentése. Uo., 24. 7-9. – A szakközépiskolai tanulók terheinek csökkentése. Uo., 24. 10-11. – A minisztériumi bizottságok által közreadott dokumentumok közös vonása a tananyag alapos tartalmi elemzését mellőző formalizmus, a kapkodás, az intézkedések öngazoló jellege. – Lásd még: 69. sz. jegyzet. Hasonlóképpen kampánytémává vált a pedagógiai kutatások és kísérletek helyzetének gyorsított felülvizsgálata, a párthatározat végrehajtása során alkalmazható „eredmények” számbavétele. – Lásd: Kutatás az oktatáspolitikai szolgálatában. Uo., 17. 11-17. – *Kálmán György*: A pedagógiai kísérletekről. Uo. 28. 1972. 17. 34-38. – *Szarka József*: Gondolatok a pedagógiai kutatásokról. Uo., 19. 12-14. – A vita

- indítónak szánt íráshoz a lap 22. számában jelentek meg hozzászólások. A témakör mélyebb összefüggéseire utalt *Zibolen Endre*, aki „a nevelés valóságának közvetlen tanulmányozására” és „a problémák valóságghú megközelítésének” szükségességére hívta fel a figyelmet. *Uo.*, 22. 9-12. – V.ö.: 103-109. sz. jegyzet.
- 54 Országos közoktatás-politikai tanácskozás. *Kn.*, 28. 1972. 21. 3-43. – „Az értekezleten *Nagy Miklós*, az MSZMP KB Tudományos, Közoktatási és Kulturális Osztályának vezetője elnökölt. Részt vettek a tanácskozás munkájában kommunista és párton kívüli pedagógusok, a közoktatás párt- és állami vezetői, valamint a társadalmi szervek képviselői. – *Uo.*, 3.
- 55 *Aczél György*: A határozat végrehajtása – közös feladat. *Uo.*, 3-16.
- 56 *Ilku Pál*: Az oktatásügy dolgozóinak feladatai a KB határozatának végrehajtásában. *Uo.* 17-21. o. – Idézet: 17.
- 57 A már megtett, illetve folyamatban levő intézkedések áttekintését követően az 1973-74-es időszak kiemelt feladatait ismertette: a tanügyirányítás rendszerének megújítását, a felügyeleti-ellenőrzési rendszer szigorítását; a jogi szabályozás felülvizsgálatát; az oktatási rendszer és az egyes intézménytípusok funkcióinak és együttműködésének újrafogalmazását; a pedagógusképzés és –továbbképzés továbbfejlesztését; a pedagógiai tudományos kutatások és kísérletek helyzetének rendezését; a pedagógusok élet – és munkakörülményeinek javítását; az iskolahálózat fejlesztési tervének kidolgozását. Előadásának további részében a tananyag-csökkentéssel, az értékeléssel és osztályozással kapcsolatos minisztériumi tervekről, valamint számos további, a párthatározat hívószavaira reflektáló intézkedésről (az iskolai élet demokratizmusa, a tanulói aktivitás növelése, a pedagógusterhek csökkentése, a tanácsi munka színvonalának emelése stb.) beszélt. *Uo.* 17-20.
- 58 *Uo.* 21.
- 59 *Lázár György*: A szakképzés fejlesztésében is a fő feladat a minőségi színvonal emelése. *Uo.* 23-26.
- 60 A 13 felszólaló körül 7 nő, 6 férfi volt; munkahelyük és területi megoszlásuk is az arányokra ügyelő, körültekintő előkészítésre enged következtetni. Lásd: 54. sz. jegyzet
- 61 *A művelődésügyi miniszter 118/1972. (M.K.8.) MM számú utasítása* az általános iskola 1. osztályos tanulóinak osztályozásáról. M.K., 16. 1972. 8. 172.
- 62 *A művelődésügyi miniszter 143/1972. (M.K. 18.) MM számú utasítása* az általános iskolai tanulók félévi osztályozásáról. M.K., 16. 1972. 18. 454.
- 63 *A művelődésügyi miniszter 148/1973. (M.K.14.) MM számú utasítása* a tanulmányi átlagosztályzat és az érettségi vizsga fokozatainak megszüntetéséről. M.K., 17. 1993. 14. 396.
- 64 Lásd: *Kardos* (2007), 62., 67-69. – Az ad hoc jellegű adminisztratív intézkedések ellen a tudományos megalapozás igényével lép fel *Báthory Zoltán*: Értékelés a pedagógiában. *P.Sz.*, 22. 1972. 3. 211-222.; *Kiss Árpád*: A tudományos kutatások szükségességének indoklása a pedagógiában. *Uo.*, 5. 385-395.
- 65 *Welker Ottó*: Gondolatok a tanulók minősítéséről. *Kn.*, 28. 1972. 16. 13-16.; A párthatározat után. *P.Sz.*, 22. 1972. 9. 769.
- 66 A túlterhelés csökkentéséről. *Kn.*, 28. 1972. 16. (aug. 18.!) 5-7.
- 67 *A művelődésügyi miniszter 107., 109/1972. (M.K.7.) MM számú, illetve 108/1972. (M.K.6.) MM*

- számú utasításai egyes középiskolai szaktárgyak tantervmódosításáról. *M.K.*, 7. 246-301., illetve *Uo.*, 6. 207. A 117/1972. (M.K.8.) MM számú utasítás a szakosított tantervű osztályok szervezeti és működési rendjét módosította. *Uo.* 8. 171-172.
- 68 A tananyagcsökkentés első szakasza – a minisztérium, illetve az OPI által kiadott és a művelődésügyi osztályokhoz és a szakfelügyelőkhez eljuttatott sokszorosított brosúrákra alapozva – a tanév-előkészítő szakmai tanácskozásokon, szakfelügyelői „kézi vezérléssel” zajlott; a feladat a kijelölt, „túlterhelést okozó”, anyagrészek törlése volt a tantervekből, illetve a tankönyvekből.
- 69 *Welker Ottó: I.m.* (Lásd: 53. sz. jegyzet), 5-6. – Az október 20-án közzétett instrukció rövid időt szabott „a legalább 15 százalékos redukció” végrehajtására; „az ismeretanyag csökkentésének” lehetőségét egyes „összefüggő anyagrészek, fejezetek elhagyásában” látta. – A konkrét előírásokat a lap következő száma közölte: Irányelvek az általános iskolai tananyag csökkentéséhez. *Uo.*, 21. 5-7.; A gimnáziumi tanulók és a szakközépiskolai tanulók túlterhelésének csökkentéséhez. *Uo.*, 7-9., 10-11.
- 70 Lásd: A tanulók túlterhelésének csökkentése. *Kn.*, 29. 1973. 10.3. – Általános iskola: a heti órák száma változatlan. *Uo.* 4-7. – Szakközépiskolák: Több mint száz bizottság segítségével. *Uo.*, 8-10. – Gimnázium: A túlterhelés mérséklésének egyik módja a tananyag csökkentése. *Uo.* 11-14. – Az új [1973/74-es] tanév feladatairól. (*Benczedy József, Kálmán György, Vendégh Sándor, Welker Ottó, Miklósvári Sándor és László József „útmutatásai”*). *Uo.*, 29. 1973.20.3-14. – Az általános iskolai tananyagcsökkentés tantárgyi alapelvei. *Uo.*, 23. 3-9.
- 71 A tanévkezdés dokumentumaiból. *Uo.*, 27. 11.
- 72 „Félek egy kicsit”... „Egy kicsit sok az új, ami erre a tanévre esik” – adott hangot a közvéleménynek *Selmeczi Béla*(!) – valójában *Selmeczi Miklós* – a balatonlellei általános iskola igazgatója. – *Vati Papp Ferenc*: Balatonlellei tűnődések. *Uo.*, 27. 6-7. – Az intézkedések ellentmondásos fogadtatására utalt – hivatali optimizmusa ellenére is – *Gosztonyi János* miniszterhelyettes tanév eleji nyilatkozata is. – *Gosztonyi János*: Önmagunkat ellenőriztük. *Kn.*, 30. 1974. 21. 3-5.
- 73 *Ballér Endre* : A tantervek alapvető összefüggéseiről. *P.Sz.*, 22. 1972. 3. 193-211.; *Kiss Árpád*: A tudományos kutatások szükségességének indoklása a pedagógiában. *Uo.*, 5. 385-390. – *Nagy Sándor*: Tananyag-csökkentési javaslatok és további tantervi munkák. *P.Sz.*, 23. 1973. 6. 538-553. Vö.: 95-99. sz. jegyzet
- 74 Lásd *Gosztonyi János* miniszterhelyettes fentebb hivatkozott nyilatkozatát „az országos brigádvizsgálatról” – 72. sz. jegyzet; továbbá: Az első év mérlege: *Kálmán György, Welker Ottó és Vendégh Sándor* helyzetértékelése. *Kn.*, 26. 8-22. (Általános iskola: 9-13., Gimnázium: 14-17.; Szakoktatás: 18-22.)
- 75 Az – időközben átszervezett, új elnevezésű – *Oktatási Minisztérium* „Az 1974/75-ös tanév feladatai az alsó- és középfokú oktatási intézményekben” című közleménye – szinte mentegetőzve – azt hangsúlyozza, hogy „általános érvényű vagy egy iskolatípus egészére vonatkozó új utasítást erre a tanévre... nem adunk ki.” *Kn.*,30. 1974. 27. 3-6. (Idézet: 6.o.) – A visszatekintő értékelések közül – például –: *Gosztonyi János*: „Az oktatás, az iskola közügy lett...” *Kn.*, 31. 1975. 1. 5-6. – Tanév végén, új tanév előtt. *Uo.*, 26. 3-4. – Az oktatás öt éves terve egységet, következetességet, tudatosságot igényel. Interjú *Polinszky Károly* miniszterrel. *Kn.*, 32. 1976. 5. 3-5. – Az oktatás és a nevelés korszerűsítését az egész társadalom figyelemmel kíséri. interjú *Kornidesz*

Mibállyal, az MSZMP KB osztályvezetőjével. *Uo.*, 10. 3-6. Az interjúalany több esetben is a „helyes” központi előírások helyi végrehajtásának mulasztásairól, hiányosságairól tesz említést. – V.ö. *Ilku Pálnak* a decentralizáció káros következményeiről elhangzott korábbi véleményével. Lásd: 50. sz. jegyzet.

76 *A művelődésiügyi miniszter 108/1974. (M.K.16.) MM számú utasítása* a túlterhelés csökkentésével kapcsolatos minisztériumi utasítások módosításáról. – A rendelkezés a hatékonyabb tanári munka és az arányos terhelést biztosító házi feladatok pedagógiai előnyeit hangsúlyozza. *M.K.*, 18. 1974. 16. 604.

77 Lásd a 73. sz. jegyzetet, továbbá: Az új tantervek elé. [Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársainak tájékoztatója.] *Kn.*, 31. 1975. 34. 3-5. – *Welker Ottó*: Az új tantervek elé. *Uo.*, 32. 1976. 16. 5-6. – Lásd még: 95-99. sz. jegyzet.

78 *Gazsó Ferenc*: Mobilitás és iskola. Bp., 1971; *Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc, Várhegyi György*: Diákéletmód Budapesten. Bp., 1971; *Gazsó Ferenc*: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Bp., 1976.; *Ferge Zsuzsa*: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Bp., 1974.

79 *Balázs Mihály*: Egységes szemlélettel. *Kn.*, 32. 1976. 43. 16-18. – *Gulyás Sándor*: Az iskola szerepe a cigányok felemelkedésében. *Uo.*, 33. 1977. 6. 5-6. – *Somos Lajos*: Miben egyenrangúak a cigány tanulók? *Uo.*, 33. 1977. 10. 9.

80 *Az Oktatási Minisztérium és a Munkaiügyi Minisztérium 62.860/1975. számú OM-MŰM-közleménye* az alsó- és középfokú oktatási intézmények tanulóinak társadalmi rétegek szerinti kategorizálásáról. *M.K.*, 19. 1975. 23. 828-829. Melléklet: 829-830.o. A statisztikai rendszer átalakítására (Lásd: *M.K.*, 1975.1.) hivatkozó rendelkezés hat kategóriát határozott meg: a munkásosztályhoz tartozó fizikai dolgozók; a munkásosztályhoz tartozó közvetlen termelésirányító dolgozók; a szövetkezeti parasztsághoz tartozó fizikai dolgozók; a szövetkezeti parasztsághoz tartozó közvetlen termelésirányító dolgozók; nem fizikai foglalkozású dolgozók; kisárutermelők, kiskereskedők gyermekei. A tanulók besorolását az intézményvezetőknek első ízben 1976. január 31-ig, a következőkben pedig minden év szeptember 20-ig kellett elkészíteniük. A rendelkezés háttere – minden bizonnyal – az 1972-ben végbement, „a munkásosztály vezető szerepének megszilárdítását” célzó baloldali politikai fordulat – lásd: *Magyarország története* (1995). 257-262. – hiszen az *MSZMP VIII. kongresszusa* már 1962 novemberében a származás szerinti kategorizálás eltörléséről döntött. *Kardos* (2007). 103-108. – Az ötvenes évekre vonatkozóan lásd: *Uo.*, 64-69.

81 *A Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1973. évi 24. számú törvényerejű rendelete* a középfokú oktatási intézményekről szóló 1965. évi 24. számú törvényerejű rendelet módosításáról. *M.K.*, 17. 1973.20. 509-510. – A rendelet a szakközépiskola elsődleges funkcióját a szakirányú felsőfokú továbbtanulás, illetve a technikus minősítés megszerzésére irányuló felkészítésben határozta meg, a szakmunkás képzés elnyerését csak a magasabb elméleti képzettséget kívánó ipari, valamint az élelmiszer- és fagyasztási szakmákban tartotta szükségesnek.

82 A szakmunkásképző iskolák száma az 1970-es években mintegy 25 százalékkal gyarapodott (1970: 214, 1980: 268), valamivel kisebb mértékben bővült a férőhelyek száma. Jelentősen, több mint másfélszeresére nőtt a beruházások értéke (1970: 940, 1980: 1 538 millió Ft.) és megkét-

szereződött az intézmények költségvetési támogatása (1970: 1108, 1980: 2225 millió Ft.). Az egy tanulóra jutó költségvetési kiadások összege csaknem háromszorosára nőtt (1970: 4955, 1980: 14521 Ft.). Az oktatók száma 1970-ben 8300, 1980-ban 10 600 fő volt. *Oktatás, művelődés* (1986), 14-16.

- 83 A rendelet – lásd: 81. sz. jegyzet –, a gimnáziumok esetén a felsőfokú továbbtanulásra való felkészítést helyezte előtérbe, ugyanakkor előírta az érdeklődés szerinti tantárgy-választás lehetőségének megteremtését. – A gimnáziumi fakultatív tárgyak bevezetését a *106/1974. (M.K.16.) OM számú* oktatási miniszteri utasítás rendelte el, előírva a munkába állást segítő gép- és gyorsírás és a gépészeti műszaki rajz fakultatív oktatását is. *M.K.* 18.1974. 16. 601-603.

84

| Az óvoda-fejlesztés adatai | 1970 | 1980 | Arány |
|----------------------------|----------|----------|-------|
| Az óvodák száma | 3457 | 4690 | 135,6 |
| befogadóképessége | 208647 | 385533 | 184,9 |
| Költségvetési kiadások | 919 mFt | 3834 mFt | 417,2 |
| egy gyermekre jut | 4379 eFt | 8894 eFt | 203,1 |
| Óvónők száma | 12481 | 29437 | 235,8 |
| Óvodás gyermekek száma | 227279 | 478100 | 217,3 |

Az óvodai beruházások 1965 és 1970 között 530, 1971-75-ben 1480, 1976-1980 között 4682 mFt. *Oktatás, művelődés* (1986), 14-18.

- 85 *A művelődésügyi miniszter 5/1974. (M.K.5.) MM számú rendelete* az általános iskolák, gimnáziumok és szakközépiskolák vezetésének határozott idejű ellátásáról. *M.K.*, 18. 1974. 5. 456-458. – A rendelet értelmében vezetői megbízást az kaphat, aki „szakmai felkészültség, vezetőkészség, továbbá politikai és erkölcsi magatartás szempontjából megfelel”. *Uo.* 457.
- 86 *Gosztonyi János*: I.m. (Lásd: 72. sz. jegyzet), 3-6., *Vati Papp Ferenc*: I.m. (Lásd: *Uo.*) – Az 1974/75. tanév feladatai az alsó- és középfokú oktatási intézményekben. *Uo.*, 27. 3-6. – *Csontos Magda*: Az igazgatók ciklikus kinevezéséről. *Kn.*, 33. 1977. 19. 3-4.
- 87 Lásd: 52. sz. jegyzet.
- 88 *A művelődésügyi miniszter 150/1972. (M.K.24.) MM számú utasításai* az alsó és középfokú oktatási-nevelési intézmények felügyeletéről. *M.K.*, 16. 1972. 24. 546-548. – *Kelemen* (2003/b), (2011); *Kardos* (2007), 52-55., továbbá: *Szebenyi Péter*: Válaszúton a szakfelügyelet. Bp., 1993.
- 89 *M.K.* 16. 1972. 24. 547.
- 90 *Uo.*, 547.
- 91 *A művelődésügyi miniszter 142/1973. (M.K.13.) MM számú utasítása* a megyei (fővárosi) tanácsok végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatokat ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről és hatósági jogköréről. *M.K.* 17. 1973. 13. 373-377. – *Kelemen* (2003/b) Az előzményekre vonatkozóan lásd még: *Kardos* (2007). 52., 55. – A rendelkezés ugyanakkor megerősítette az 1969-ben létrehívott megyei továbbképzési kabineteknek a hagyományos, ideológiai-politikai irányultságú gyakorlattól eltérő, új típusú továbbképző-szervező tevékenységét. *Kelemen* (2012).
- 92 Lásd: 72., 74., 75. sz. jegyzet, továbbá *Polinszky Károly*: Az új tanév elé. *Kn.*, 30. 1974. 28. 2.; Nevelőmunkánkkal a jövőt alakítjuk. *Fülöp Károly* interjúja *Polinszky Károly* oktatási miniszterrel. *Uo.*, 31. 1975. 14. 5-6. – Lásd még: 94. sz. jegyzet.

- ⁹³ *Gosztonyi János*: „Az oktatás, az iskola közügy lett”. G.J. oktatási államtitkár felszólalása az Országgyűlés téli időszakának második napján, 1974. december 20-án. *Kn.*, 31. 1975. 1. 5-6. – Az államtitkár felszólalásában – az eredmények áttekintése mellett – a végrehajtás „ellentmondásaira” (az anyagi eszközök elégtelensége, a pedagógusok helyzetének romlása) is kitért és a költségvetési források bővítését szorgalmazta.
- ⁹⁴ *Kádár János*: Ifjúság, iskola, művelődés [összeállítás K.J. kongresszusi előadói beszédének a közoktatást érintő részleteiből]. *Kn.*, 31. 1975. 14. 3-4. – *Polinszky Károly* oktatási miniszter megállapítása szerint a kongresszus „lényegében nyugtázta a közoktatás munkásainak eredményeit és erőfeszítéseit.” *Polinszky Károly*: Nevelő-munkánkkal a szocialista jövőt alakítjuk. Fülöp Károly interjúja P.K. oktatási miniszterrel. *Kn.*, 31. 1975. 14. 5-6. – Idézet: 6. – Lásd még: *Vokszán József*: A közoktatási párthatározat végrehajtásáért. *P.Sz.*, 25. 1975. 3. 1960-2003.
- ⁹⁵ *Gosztonyi János*: Az oktatás korszerűsítésének tapasztalatai – további tervek, feladatok. *P.Sz.* 24. 1974. 7-8., 581-597. – A tantervfejlesztés szakmai hátterére vonatkozóan lásd: 73. sz. jegyzet, továbbá: *Szebenyi Péter*: Kívánatos és lehetséges tanterv. *P.Sz.*, 23. 1973. 11. 1003-1011.; *Nagy Sándor*: A nevelési terv és a tanterv integrálásának kérdései. *Uo.*, 24. 1974. 12. 1077-1087.
- ⁹⁶ Az „alapelvek” témái: tantervi irányelvek valamennyi iskolatípus számára; a tanterv és a nevelési terv összedolgozása; a tanulók terhelhetősége; a fakultatív oktatás lehetőségei; munkára nevelés, műszaki-technikai oktatás; iskola-előkészítés, az iskolai előkészítő szakasz szerkezeti kapcsolatai; esztétikai nevelés; az eszközrendszer tervezése. – *Gosztonyi*: I.m. 594. lásd még: 95. sz. jegyzet.
- ⁹⁷ *Uo.* 594.
- ⁹⁸ Az akadémiai közoktatási bizottság elnöke *Szentágotbai János*, az MTA alelnöke volt, három albizottságát („szektorbizottságok”) *Császár Ákos* akadémikus (matematika), *Marx György* akadémikus (természettudományok) és *Szabolcsi Miklós* akadémikus (társadalomtudományok) vezette. A rendszer később két munkabizottsággal (testi nevelési és műszaki gyakorlati nevelési) bővült. A bizottságok intenzív munkát folytattak (akadémiai ankét 1973 őszén, kihelyezett tanácskozások Nyíregyházán 1974-76-ban; ajánlás az általános műveltség iskolai tartalmára vonatkozóan; javaslat a megindítandó kísérletekre stb.). *Uo.*, 594.; továbbá *Rét Rózsa*: A jövő iskolájáért. (Beszámoló az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága és az Oktatási Minisztérium szakembereinek 1976 januárjában megtartott nyíregyházi zártkörű tanácskozásáról.) *Kn.*, 32. 1976. 10. 7-9.; Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára. Bp. 1976.; *Műveltség az ezredfordulón* [„Fehér könyv”]. Szerk. *Rét Rózsa*. Bp. 1980. – Lásd még: 110. sz. jegyzet
- ⁹⁹ Lásd: 77., 95. sz. jegyzet, továbbá: Általános iskolai munkaközösség: Új vonások az általános iskolai tantervekben. I. *P.Sz.*, 26. 1976. 7. 588-597., II. *Uo.*, 8. 676-682.; *Varga Lajos*: Új vonások a gimnáziumi tantervekben. *Uo.*, 9. 773-784.; *Szabolcs Ottó*: Új közismereti tantervek a szakmunkásképző iskolákban. *Uo.*, 11. 976-984.
- ¹⁰⁰ *Az oktatási miniszter 114/1977. (M.K.II.) OM számú utasítása az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséről. M.K.*, 21. 1977. 11. 426-427. – Az utasítás az 1978. szeptember 1-jétől érvénybe lépő dokumentumok részben teljes körű (alapelvek, éves óratervek, a tanórán és az iskolán kívüli nevelés terve), részben részleges és felmenő rendszerű (1. osztály: teljes tantárgyi struktúra; 3-4.o.: osztályfőnöki óra; 4.o.: rajz és testnevelés; 5.o.: matematika; 6.o.: fizi-

- ka; 7-8.o.: honvédelmi ismeretek; 6-7.o.: közlekedési ismeretek) bevezetéséről rendelkezett. – *Az oktatási miniszter 124/1978. (M.K.14.) OM számú rendelete a gimnáziumi nevelés és oktatás tervének jóváhagyásáról és bevezetéséről. M.K., 22. 1978. 14. 600-602.* – A gimnáziumi nevelés és oktatás tervét – a fizika és a technika tantárgyak kivételével – az iskolák I. osztályaiban 1979. szeptember 1-jétől fokozatosan, felmenő rendszerben kellett alkalmazni. – *A gimnáziumi fakultatív rendszerű oktatás általános bevezetéséről az oktatási miniszter 125/1978. (M.K.14.) OM számú utasítása* rendelkezett. – A nevelési és oktatási terveket az intézmények külön kiadványokban kapták kézhez. Az új iskolai dokumentumok bevezetéséről lásd: Az új tantervekről és a pedagógusok felkészítéséről. *Tóth László* interjúja *Hanga Mária* miniszterhelyetttel. *Kn., 33. 1977. 12. 3-5.; Komoróczy Sándorné*: Változó tantervek. *Kn., 34. 1978. 9. 3-4.; Mikósvári Sándor*: Az új nevelési-oktatási tervek bevezetésének időszerű kérdései. *P.Sz., 28., 1978. 9. 771-779.; Szebenyi Péter*: Az általános iskola új nevelési-oktatási terve. *Uo. 10. 867-884.*
- ¹⁰¹ *Báthory* (2001), 17-23.o.; *Kelemen* (2003/a), (2003/d); *Kardos* (2007), 131-133. – Az új nevelési-oktatási tervek bevezetését és alkalmazását megnehezítette a 11 napos munkarendnek, illetve tanítási ciklusnak – *Az oktatási miniszter 121/1978. (M.K.12.) OM számú utasítás az M.K., 22. 1978. 12. 511-513.* –, majd az ötnapos tanítási és munkahétnek a bevezetése – *A művelődési miniszter irányelve az ötnapos tanítási és munkahét bevezetésére. M.K., 26. 1982. 9. 419-452.* –, ami a tanítás időskerteinek szűkítésével növelte a tantervek eredendő maximalizmusát és újabb – kapkodó és következtelen – tananyagcsökkentés(ek)hez vezetett.
- ¹⁰² *Ballér Endre*: Tantervemélet és tantervi reform. Bp. 1978.; *U.ő.*: A Nemzeti Alaptantervtől az iskolai nevelő-oktató munka tervezéséig. Bp. 1996.; *Szebenyi Péter*: Tantervi szabályozás Európában. Tanterv és vizsga külföldön. Szerk. *Mátrai Zsuzsa*. Bp. 1991.; *Báthory Zoltán* (2001), 124-131. – A tantervi korrekciós törekvésekre vonatkozóan: *Kelemen* (1989).
- ¹⁰³ Lásd például a *Köznevelés* „Kutatás az oktatáspolitikai szolgálatában” című összeállítását *Szarka József, Vajó Péter, Ferge Zsuzsa, Simon Gyula, Kürti Istvánné, Gazsó Ferenc és Erdész Tiborné* írásaiból. *Kn., 28. 1972. 17. 11-17.; Szarka József*: Gondolatok a pedagógiai kutatásokról. *Uo., 19. 12-14.*; *Szarka* vitaindító írásához kapcsolódott *Zibolen Endre*: A tennivalók súlyosabbak és számosabbak című írása (*Uo., 20. 9-16.*), amelyben a Szerző a korábbi mulasztások súlyos következményeire, a szemléletbeli és módszertani hibákra és hiányosságokra hívta fel a figyelmet és átfogó kutatási programot sürgetett; *Kiss Árpád*: I.m. (Lásd: 73. sz. jegyzet); *Benczédi József*: Az iskolai kísérletek közoktatás-politikai jelentősége. *P.Sz., 23. 1973. 7-8. 695-701.*; *Báthory Zoltán*: Iskolai kísérletek, *Uo., 1. 4-11.*
- ¹⁰⁴ *Kálmán György*: I.m.(Lásd: 53.sz. jegyzet) – A mintegy háromtucatnyi „kísérlet” regisztráló áttekintés meglehetősen szegényes állapotrajz, amely jól tükrözi a neveléstudomány „viszonylagos elmaradottságát”. – Lásd még: 54. sz. jegyzet.
- ¹⁰⁵ *A Minisztertanács 1036/1973. (IX.19.) számú határozata* a pedagógiai tudományos kutatásokkal összefüggő kérdések rendezéséről. *M.K., 17. 1973. 19. 490-491.* – A határozat „a pedagógiai tudományos kutatásokkal” kapcsolatos részfeladatok összehangolására *Tárcaközi Koordináló Bizottság* létrehozásáról rendelkezett. A „kutatási főirány” (lásd: 106.sz. jegyzet) támogatását – „a rendelkezésre álló eszközök figyelembevételével” – az állami költségvetés biztosítja. A kutatás három lépcsős „ütemterve” (1973-1975, 1975-1980, 1980-1990) számos nehezen értelmezhető,

túlságosan általános témát tartalmaz (például „a pedagógiai hatékonyság növelésének lehetősége”, „az oktatási eszközök komplex fejlesztésének terve”, a kialakítandó köznevelési rendszer alapvető jellemzői” stb.)

- ¹⁰⁶ *Az oktatási miniszter 112/1974. (M.K.17.) OM számú utasítása.* M.K., 18. 1974. 17. 631-632. – *Halász Gábor, Pócze Gábor: A 6-os Főirány története. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról.* IX. Bp. 1985.
- ¹⁰⁷ *Az oktatási miniszter 113/1974. (M.K.17.) OM számú utasítása.* M.K., 18. 1974. 17. 633-635.
- ¹⁰⁸ A *Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutatócsoportja* (1971-1981) tudományos kutatóintézmény volt, amely elsősorban a közoktatás-politika távlati kérdéseivel, tartalmi és iskola-rendszer-tani kutatásokkal, a neveléstudomány alapvető elméleti és kutatás-módszertani kérdéseivel, ifjúságkutatással, neveléstörténeti kutatásokkal foglalkozott. – *Vajó Péter: A közoktatási távlati fejlesztéséért.* *Kn.*, 28. 1972. 17. 12.
- ¹⁰⁹ *Az Országos Pedagógiai Intézet* 1972-ben létesített főiskolai jellegű intézmény. Az 1976-os átszervezéssel hivatali szervezetű, elsősorban tantervfejlesztő, illetve országos szervezési feladatokat ellátó minisztériumi háttérintézménnyé alakult át, amely pedagógiai kutatási és kísérleti feladatokat is ellátott. – Lásd: *A Magyar Népköztársaság Minisztertanácsa 1026/1976. (VIII,19) Mt. számú határozata az Országos Pedagógiai Intézet átszervezéséről.* *M.K.*, 20. 1976. 17. 702.
- ¹¹⁰ Lásd: 98. sz. jegyzet.
- ¹¹¹ Lásd: 65., 69., 73., 77., 95., 99.sz. jegyzet
- ¹¹² Például: *Szarka József: A személyiségfejlesztés aktuális kérdései a Magyar Népköztársaságban.* *P.Sz.*, 25. 1975. 1. 26-34.; *Széchy Éva: A szocialista nevelésügy fejlődésének új szakasza.* *P.Sz.*, 25. 1975. 7. 579-587.; *A hazafias és internacionalista nevelés elvi kérdései és alkalmazása a tantervi munkálatokban. Tudományos ülés az OPI-ban.* *P.Sz.* 25. 1975. 5. 426-450.; *Új iskolai dokumentumok és a világnézeti nevelés. Tudományos ülés az OPI-ban.* *P.Sz.* 27. 1977. 5. 425-440.; *Az iskolai nevelőmunka továbbfejlesztésének kérdései. A Pedagógiai Szemle 1977. december 6-i vitautulása.* *P.Sz.*, 28. 1978. 6. 485-511.; *Szarka József: Fejlődő neveléstudomány.* *P.Sz.*, 30. 1980. 10. 867-875.
- ¹¹³ *Ballér Endre: Nevelépszichológia a gyakorlatban: a pedológia kísértete?* *Kn.*, 27. 1971. 7. 40-41. – A nevelésszociológiai kutatások eredményeiről: lásd: 78.sz. jegyzet.
- ¹¹⁴ *Báthory Zoltán: A magyar iskolarendszer összehasonlító értékelése.* *Kn.*, 40. 1973. 22. 9-10., vö. *Értékelés a pedagógiában.* *P.Sz.*, 22. 1972. 3. 211-222.; *A hazai IEA-vizsgálatok eredményeiből. (Báthory Zoltán, Ballér Endre, Kádárné Fülöp Judit, Kozma Tamás és Falus Iván írásai).* *P.Sz.*, 23. 1973. 7-8. 631-694.; *Hunyady Györgyné: A közösségek empirikus vizsgálata a nevelésméleti kutatásban.* *P.Sz.*, 22. 1972. 2. 97-108.; *Nagy Sándor: A nevelési-oktatási folyamat kutatásával kapcsolatos tapasztalatok.* *P.Sz.*, 30. 1980.9. 787-797. – Vö.: *Báthory* (2001).
- ¹¹⁵ *Nagy József: A középfokú képzési rendszer fejlődési tendenciái és távlati tervezése.* Bp. 1972.; *Kozma Tamás: Településfejlettség és iskolafejlettség.* *P.Sz.*, 24. 1974. 1. 35-45.; *Zibolen Endre: Köznevelésünk gazdasági-társadalmi keretei.* *Kn.*, 33. 1977. 24. 9-10.; *Forray R. Katalin: Társadalmunk és középiskolája.* *P.Sz.*, 29. 1979. 1. 12-19.; *Forray R. Katalin, Hegedűs T. András: Egyenlenségek a magyar általános iskolai hálózatban.* *P.Sz.*, 30. 1980. 2. 99-109.; *Kozma*

- Tamás*: Általános iskoláink a nyolcvanas években. *Kn.*, 36. 1980. 33. 3-5., Uő.: Középfokú oktatásunk a nyolcvanas években. *Uo.*, 42. 7-8.
- 116 A 115. számú jegyzetben említett példakon túl: *Bakonyi Pál*: Az általános iskola jövőjéről – hozzászólás ürügyén. *P.Sz.*, 24. 1974. 3. 195-206. A Szerző – az általános iskola sokirányú nyitottságára utalva – az iskolaszervezet változtathatatlanságának tabuként kezelt kérdéskörét feszegeti.; *Ágoston György* – *Bánfalvi József*: Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban. *P.Sz.* 27. 1977. 2. 109-121. (Beszámoló a fakultatív tantárgyblokkos kísérlet tapasztalatairól.)
- 117 *Halász, Pócze*: i.m. (Lásd: 106.sz. jegyzet); *Báthory* (2001), 23-30.; Gondolatok a pedagógiai kutatásról (*Nagy József*: A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái című bevezető tanulmányával és – a többi között – *Báthory Zoltán*, *Inkei Péter* és *Orosz Sándor* írásával. *P.Sz.*, 31. 1981. 4. 327-336. – Újdonság a szakképzésre vonatkozó kutatások megjelenése. Lásd: *Vendégb Sándor*: A pedagógia kutatások jelentősége a szakképzésben. *P.Sz.*, 31. 1981. 4. 291-298.; *Földi Jenő*, *Szabó Gyula*: A szakképzési kutatások néhány eredménye. *Uo.*, 299-306. – Lásd még: *Galicza János*: Pedagógiai kísérletek Magyarországon. Bp., 1975.
- 118 Az 1972. évi oktatáspolitikai határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. (Az MSZMP Központi Bizottság 1982. április 9-i állásfoglalása – a továbbiakban: Állásfoglalás). Oktatáspolitikai dokumentumok 1980-1984. Bp., 1984. 29-53.o. – *Kelemen* (200/a), *Kardos* (2007), 135-141.
- 119 Csak reformot ne... Szerk. *Lukács Péter* eta. Bp. 1989. – *Kelemen* (2003/d)
- 120 Lásd: 118. sz. jegyzet.
- 121 *Uo.*, 52.
- 122 A közoktatás és a felsőoktatás fejlesztési programja. (A Minisztertanács 1984. május 10-i ülésén jóváhagyott program). Oktatáspolitikai dokumentumok 1980-1984. Bp., 1984. 67-94.o. – A programot előzetesen megtárgyalta és elfogadta – 1984. április 12-én – az Országgyűlés is. Az ülésen *Köpeczi Béla* művelődési miniszter mondott bevezető beszédet. *Uo.*, 55-66. – *Kardos* (2007), 135-141.
- 123 *1985. évi I. törvény az oktatásról*. Oktatáspolitikai dokumentumok 1985. Bp., 1985. 21-99. – *Kelemen* (1986), (1994); *Kardos* (2007) 141-145. – Az oktatási törvény hatálybalépéséről a Magyar Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1985. évi 17. számú törvényerejű rendelete, végrehajtásáról a Minisztertanács 41/1985. (X.5.) számú rendelete intézkedett. Oktatáspolitikai dokumentumok 1985. 106-118., 119-133.
- 124 *Kelemen* (1986); *Kardos* (2007), 141-148.;
- 125 *Kelemen* (1994), (2003/d); *Kardos* (2007), 152-154.
- 126 *Báthory* (2001), 37-88.; *Kelemen* (2003/c), (2011).

A NEVELÉSFILÓZÓFIA ÉS A ZSIDÓ NEVELÉSFILÓZÓFIA

VERŐ TAMÁS

A NEVELÉSFILÓZÓFIA NÉHÁNY FONTOS ALAPKÉRDÉSE

A tanítás valószínűleg a második legrégebb foglalkozás – jegyzi meg némi íróniával D. C. Phillips.¹ Állítása nem túlzás, tekintve, hogy a gyerekek mindenhol az egyén életben maradásához és a társadalom fennmaradásához szükséges elméleti és gyakorlati alapismeretek nélkül születnek, ezért valóban minden emberi közösség alapvető érdeke, hogy ezen ismeretek átadását biztosítsa tagjai számára. Egy társadalom fejlettségét és hatékonyságát jól jelzi oktatási rendszerének sikere. Az egyén számára saját boldogulása pedig jórészt attól függ, hogy mennyire sikeresen sajátítja el annak a társadalomnak az értékeit és érvényesülési módszereit, amelynek keretei között él, tehát attól, hogy milyen mértékben volt sikeres a neveltetése.

Noha magáról az oktatás szükségszerűségéről gyakorlatilag nincs vita a különböző kultúrákban élő közösségek között, annál nagyobbak a nézetkülönbségek, ha az oktatást érintő elméleti vagy gyakorlati kérdések kerülnek szóba. Már magának az oktatásnak a céljait sem lehet vita nélkül meghatározni, hiszen nem mindegy, hogy az oktatás céljának a korábbi nemzedékek által megszerzett és igazolt(nak vélt) tudás átadását, vagy éppen a létező ismeretek kritikai eszközökkel történő felülvizsgálatát, és az állandóan megújuló ismeretek befogadására, illetve az új paradigmák és elméletek kitalálására való képességeket tartjuk-e.

Szintén gyakran vitatott kérdés, hogy mit nevezünk tudásnak, és melyek azok a képességek, amelyeknek köszönhetően alkalmassá válunk a kritikus gondolkodásra, valamint az elsajátított tudásanyag újrafelhasználására és újraértelmezésére.

Állandó – filozófiai, társadalmi és politikai – vita tárgya, hogy mi épüljön be az adott társadalom, nemzet vagy egyéb csoport tantervébe, milyen szemlélet szerint rendszerezék az ismereteket, kik legyenek a személyek, akiről tanítani fognak, és mely eszméket kívánja megismertetni egy társadalom az ifjabb tagjaival. Ilyen vitáknak éppen napjainkban tanúja a magyar társadalom is, és a nemzeti alaptantervről szóló – gyakran csehovi – párbeszéd példaértékűen tükrözi, hogy az oktatásról szóló diskurzus során hogyan jutnak kifejezésre a mély társadalmi ellentétek, és, hogy az oktatás és a nevelés kérdése milyen mély összefüggésben áll egy adott társadalom éppen hatalmon lévő képviselőinek érték- és eszmerendszerével. Egy politikailag és társadalmilag semleges tanterv összeállítása tökéletes képtelenségnek tűnik, hiszen az oktatásnak éppen az a lényege, hogy szükségszerűen szelektív és nem ér-

téeksemleges, hanem továbbadja és újraértelmezi az adott társadalom tudásanyagának és értékszemléletének egy részét. Az, ami kimarad egy tantervből, sokszor legalább olyan beszédesen tükrözi a társadalmi sajátosságokat és értékítéleteket, mint az, ami helyet kap benne.

Alapvető filozófiai és értékszemléleti kérdés az is, hogy vajon a nevelési-oktatási folyamat fő feladatának autonóm egyéniségek kinevelését tekintjük-e, vagy pedig inkább abban látjuk a nemzeti nevelési program célját, hogy a közösség számára hasznos egyéneket (ha úgy tetszik: jó állampolgárokat) neveljen, akik szükség esetén könnyű szívvel képesek lemondani saját meggyőződésükről, önmegvalósításukról a közjó érdekében. (A közjó mibenlétét természetesen mindig az adott társadalom vezetői definiálják, így ez sem egy értéksemleges fogalom.)

A posztmodern, multikulturális, migrációs társadalmakban az is egyre jelentősebb kérdéssé válik, hogy vajon az oktatás célja lehet-e egy adott, domináns kultúra értékeinek és ismereteinek a továbbadása más kulturális háttérrel rendelkező befogadott közösségeknek, vagy pedig az állami oktatás feladata a különböző kultúrák vegyítése? A nyugati világ egyre több országában vetődik fel az a kérdés, amely sokak szerint a Nyugat jövője szempontjából hamarosan meghatározó fontosságú lesz: vajon egy kisebbségi közösség mekkora szabadságot kell, hogy élvezzen saját, a befogadó közösség értékeitől különböző, vagy azokkal egyenesen ellenkező értékeinek megőrzésére? Máshogyan megfogalmazva ezt a problémát, úgy is feltehetjük e kérdést, hogy az oktatásnak elsősorban érték- és múltmegőrző funkciója van-e (azaz az oktatási intézményeknek alapvetően konzervatívnak kell-e lennie), avagy az oktatás a társadalmi változások ágense, és ezért a progresszió előmozdításának eszköze kell, hogy legyen? Vagy ismét máshogyan fogalmazva: a modern nyugati világban az oktatás és a nevelés feladata az, hogy segítsen megőrizni a helyi értékeket, életmódokat, eszméket és eszményeket, vagy az, hogy elősegítse a létező struktúrák fellazulását és nyitottá tegyen más, nem nyugati értékek, életmódok, eszmék és eszmények elfogadására? Amennyiben ez utóbbi lehetőséget választjuk, azt a kérdést is fel kell tennünk magunknak, hogy vajon nem a nyugati kultúra végét, vagy radikális átalakítását jelenti-e ez a döntés, és amennyiben valóban ez a jelentése, akkor ez problémát kell-e, hogy jelentsen a nyugati társadalmak tagjai számára, vagy éppen ellenkezőleg, egy vonzó lehetőséget kell látniuk ebben az átalakulásban?

Még vázlatosan sem kíséreltem meg e pár sorban összefoglalni a nevelésfilozófia által felvetett összes kérdést, céloim mindössze az volt, hogy bemutassak néhányat az alapkérdések közül. Azt is rögtön szeretném leszögezni, hogy meg sem kíséreltem azt a valószínűleg úgymint lehetetlen feladatot megoldani, hogy definiáljam a nevelésfilozófia fogalmát, vagy azt, hogy kit nevezhetünk nevelésfilozófusnak. Az erről a tárgyról folytatott viták végtelenek – és gyakran parttalannak is tűnnek –, és érdemben nem járulnak hozzá a dolgozatomban vizsgált témához.

A NEVELÉSFILOZÓFIA ÉS A ZSIDÓ NEVELÉSFILOZÓFIA SZAKIRODALMÁNAK VÁZLATOS ÁTTEKINTÉSE

A nevelésfilozófia területén állandóan megújuló kutatások folynak, amit jól mutat az, hogy az angolszász világban majdnem minden filozófiai tárgyú könyvek és enciklopédiák kiadásával foglalkozó nagyobb kiadó szükségesnek érzi publikálni a maga kézikönyvét vagy enciklopédiáját a nevelésfilozófiájához. A maga műfajában úttörő munkának tartják a J. Chambliss szerkesztette nevelésfilozófiai enciklopédiát², amelyben helyet kapnak a nevelésfilozófia olyan klasszikus alakjai, mint Platón, Ágoston vagy Rousseau, de olyan modern gondolkodók is, mint Montessori, Heidegger vagy Dewey. Az enciklopédia egyszerre elméleti és gyakorlati jellegű ismereteket is magába foglal, tárgyal olyan régóta ismert fogalmakat, mint az idealizmus, a praktikus bölcsesség és a skolasztika, de helyet kapnak benne olyan kortárs elméletek is, mint a kritikai gondolkodás, az egzisztencializmus és a poszt-kolonializmus. Azóta számos további hasonlóan átfogó és sokoldalú szemléletet tükröző enciklopédia jelent meg e területen, amelyek folyamatosan bővítik szócikkeiket a legújabb elméletek és fogalmak elemzésével illetve magyarázatával.³ Az újabb könyvek között vannak, amelyek elsősorban a politikai és etikai kérdésekre fektetik a fő hangsúlyt⁴, míg mások inkább részben a nevelésfilozófiai klasszikusainak új értelmezéseit és a klasszikus oktatási kérdések újratárgyalását érzik szükségesnek.⁵

Ezeknek az enciklopédikus jellegű műveknek a magyar nyelvű megfelelője a Báthory Zoltán és Falus Iván szerkesztette *Pedagógiai Lexikon*.⁶

A nevelésfilozófiának, vagy ahogy a magyar szakirodalom gyakran nevezi, a nevelélméletnek tekintélyes mennyiségű irodalma van magyarul is. Érdemes kiemelni Bábosik István bevezető jellegű, de a fontos kérdéseket áttekintő munkáit.⁷ Magyarul is számos gyűjteményes kötet jelent meg a nevelésfilozófia alapkérdéseiről, például a 2004-ben kiadott *A nevelélmélet alapkérdései⁸, és az évente megjelenő Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. A nevelésfilozófiai részterületével foglalkozó művek közül érdemes megemlíteni például a magyarul is olvasható *Nevelésetika című könyvet*.⁹

E munkák közül bármelyik remek bevezetésként szolgálhat a nevelésfilozófia főbb területeinek áttekintéséhez. Mivel dolgozatomban nem a nevelésfilozófia általános kérdéseivel, hanem egy sokkal specifikusabb problémával, a zsidó nevelésfilozófiával, és annak is csak egy részterületével foglalkozom, áttérek a zsidó nevelésfilozófia szakirodalmának vázlatos áttekintésére.

A ZSIDÓ NEVELÉSFILOZÓFIA

A szakirodalom e területének áttekintését érdemes a *Nevelés és történelem*¹⁰ című kötettel kezdeni, amely a zsidó és az általános oktatás kulturális és politikai kontextusait vizsgálja, és amelyet két olyan kiváló tudós szerkesztett, mint Immanuel

Etkes és Rivka Feldhay. Etkes elsősorban a zsidó történelem avatott szakértőjeként ismert, míg Feldhay területe az általános tudománytörténet és eszmetörténet, és a két szerkesztő igyekezett a zsidó neveléseméletet és neveléstörténetet beágyazni az általános kultúra, illetve a neveléstörténet és a történelem nyújtotta tágabb értelmezési keretbe. E kötet hatalmas érdeme, hogy a benne található tanulmányok széleskörű betekintést nyújtanak a Mediterránium számos országának neveléstörténetébe, és hatalmas történelmi korszakot fednek le. (Az első tanulmány az ókori Egyiptom oktatásával¹¹, az utolsó pedig napjaink Izrael Államának iskoláival foglalkozik¹².)

A zsidó oktatás számos aspektusát tárgyalták már a judaisztika-kutatás különböző tudományágai. Az e tárgyról írott művek jelentős része a történeti vagy a jogi aspektusra helyezi a hangsúlyt. A klasszikus források megismeréséhez és összegyűjtéséhez az utóbbi évtizedekben sokan járultak hozzá jelentős mértékben, de mindenképpen ki kell emelni ezek közül az izraeli *mászorti* mozgalom egyik legfőbb tudományos szaktekintélye, Smuel Glicknek a munkásságát. Glick monumentális gyűjteményének, melynek címét Források a zsidó oktatás történetéhez-nek magyaríthatjuk, eddig megjelent öt kötetébe több ezer oldalnyi gyűjteményét adja az oktatással és az oktatókkal foglalkozó hálákhikus forrásoknak, amelyek nagy részét az európai *responzum* irodalomból válogatta össze.¹³ A magyarországi zsidóság szempontjából különös érdekessége ennek a válogatásnak, hogy hála a „felhasználóbarát” szerkesztésnek, külön helyet kap benne minden ország irodalma, és így a magyarországi *responzum irodalomból származó gyűjteményt is kényelmesen elkülönítve és kronológiai korszakokra osztva találjuk meg. Glick könyve a témakör kutatóinak munkáját jelentősen megkönnyíti.*

Bizonyos értelemben ezt a gyűjteményt kiegészíti és elemzi Glick másik nagyszabású, a zsidó oktatás történetével foglalkozó munkája, amelyben a tematikus rendszerezés és tárgyalás módszerével dolgozza fel e terület tanulmányozásra érdemes témáinak széles spektrumát. E mű is a jogi aspektusra fókuszál, mint ezt a magyarra a következőképpen fordítható címe is jól mutatja: Az oktatás a törvény és a zsidó jog tükrében¹⁴. E mű számos, a zsidó oktatás klasszikus és modern korszakában egyaránt ismert probléma elemzését és megoldási lehetőségét is kínálja, vallási szempontból pedig különösen nagy érdeme, hogy elsősorban a hagyományos hálákhikus források megbízható elemzését és értelmezését kínálja.

Szintén az utóbbi években megjelent hiánypótló tematikus kötet az elsősorban történészek és filozófiatörténészek által szerkesztett válogatás, amely az autoritás és az autonómia kérdéseit vizsgálja főképpen történelmi és eszmetörténeti szempontok alapján. E kötet számos – elsősorban Izraelben és az angolszász világban – fontos modern kérdését is tárgyalja a zsidó oktatásnak, és a szerkesztés különösen nagy erénye, hogy minden tanulmányt kísér egy, az adott esszére válaszul írott szakértői kritika.¹⁵

A kortárs zsidó oktatás és nevelés kutatását egészen más, nem jogi irányból közelíti meg Yisrael Rich és Michael Rosenak gyűjteményes kötete¹⁶, amely különféle or-

szágok, gondolkodók, vallási és szekuláris irányzatok oktatási elveit, intézményrendszerét és nevelésfilozófiáját tárgyalja részletesen.

A diaszpóra judaisztika (és főként a héber nyelv) oktatásával kapcsolatos, az utóbbi időkben megjelent munkák közül érdemes megemlíteni Slomo Haramati rövid, de mégis viszonylag széles spektrumot lefedő munkáját¹⁷, amelynek – sajnos meglehetősen szokványosnak számító – hiányossága a kelet-európai zsidó oktatás szerepének és történetének alulértékelése.

Dolgozatom az eddig felsorolt munkák egy részétől eltérően elsősorban a zsidó oktatást és nevelést elsősorban nevelésfilozófiai szempontból tárgyalja. A zsidó nevelésfilozófiának szintén hatalmas a szakirodalma, beleértve az olyan régebbi klasszikusnak számító munkákat, mint a konzervatív vallási irányzat nevelésfilozófiai alaptételeit lefektető Abromowitz-mű¹⁸, és az olyan kortárs, új utakat kereső gyűjteményes¹⁹ vagy önálló munkák, mint például Michael Rosenak írásai²⁰, vagy az elsősorban a zsidó közösségi házakban, a zsinagógákban és a világi egyetemeken folyó zsidó oktatási tevékenység alapkérdéseivel foglalkozó Barry Chazan tanulmányai és könyvei.²¹ Hasonlóképpen fontos kiemelni Oded Sremer tanulmányait a modern és posztmodern kor és a zsidó nevelés összetett problematikájáról.²²

Feltétlenül meg kell említeni egy angol és egy héber nyelvű, az oktatással foglalkozó folyóiratot a bennük közölt tanulmányok sokszínűsége és mélysége miatt. A jeruzsálemi Liphshitz Tanárképző Főiskola adja ki a *Hágut című héber folyóiratot, amelyben a nevelésfilozófia legkülönbözőbb aspektusait tárgyalják*, elsősorban a kortárs izraeli filozófia kutatói. Talán ez a folyóirat tükrözi leghívebben és filozófiai szempontból a legszakyszerűbben a zsidó nevelésfilozófiai kutatás mai helyzetét és eredményeit.²³ Nem kevésbé fontos, noha nem csak a zsidó nevelésfilozófia kérdéseit tárgyalja, a tanulmányokat angolul és héberül egyaránt közlő Jeruzsálemi Héber Egyetem folyóirata, a *Studies in Jewish Education*. *Ez utóbbi folyóirat, amelynek minden számát más-más szakértő szerkeszti, jelenleg talán a legrangosabb izraeli zsidó neveléstudományi szaklap. Rangját és szakmai színvonalát tekintve méltó párja ennek a folyóiratnak az Angliában megjelenő Journal of Jewish Education.*

Mint címe is jelzi, szintén a zsidó oktatás legújabb szempontjaival és legkurrensebb kortárs problémáival foglalkozik a David Zisenwine a Tel Avivi Egyetem megbízásából szerkesztett és sokat idézett Újítás és változás a zsidó oktatásban című kötet.²⁴

A nevelés és a nevelésfilozófia területén született műveket még sokáig lehetne sorolni, ám dolgozatom témája szempontjából ez szükségtelen. Ki kell azonban térni három olyan önálló tanulmányra és egy monográfiára, amelyek szerzői saját maguk is hangsúlyozták, hogy hatással volt rájuk Maimonidész nevelésfilozófiája. Eliézer Schweid Maimonidész egyik legismertebb művét, a 13 hitelt is tartalmazó, a Misna *Szánbedrin* traktátusának 10. fejezetéhez, az úgynevezett *Perek chelekhez írt bevezető tanulmányát elemezte nevelésfilozófiai szempontból*.²⁵ Schweid e fő-

leg eszmetörténeti szempontból jelentős tanulmányában megfogalmazott központi tétele szerint Maimonidész nevelélméletében meg kell különböztetni a prefilozófiai fázist a filozófiai fázistól. Schweid következtetése szerint a Misnához írott bevezetők fő üzenete a zsidó közösség egészéhez szól, és arra szólít fel minden zsidót (és nem csak az elitet), hogy folyamatosan tanuljanak, mert csak a tanulás folyamatán keresztül tudják megszerezni azt a szellemi és lelki tisztaságot, amely nélkül elérhetetlen az az intellektuális szint, ami viszont ahhoz szükséges, hogy a lélek halál utáni megmaradásához elkerülhetetlen ismeretek is megszerezhetővé váljanak a vallásos zsidó számára.

A dolgozatom írása közben elhunyt Michael Rosenak professzor hosszú évtizedeken keresztül volt meghatározó egyénisége az izraeli felsőfokú pedagógiaoktatásnak, és munkássága az egész vallásos zsidóság számára hatalmas hozzájárulás volt a modern korban is releváns vallásos oktatási programok kidolgozása szempontjából. Rosenak egyik legismertebb könyvének címét is A tévelygők útmutatójának egyik ismert példázatából, a palota hasonlatból vette. E könyvnek több fejezete is kifejezetten a maimonidészi bölcelet nevelélméleti jelentőségével foglalkozik, miközben Maimonidészt olyan modern gondolkodók eszmerendszerének szempontjait figyelembe véve elemzi, mint Ian Ramsey és Kieran Egan.²⁶

Szintén megkerülhetetlen fontossága miatt az ismert Maimonidész kutató, Isaac Twersky tanulmánya a mindenkori zsidó tantervekről, melynek címe magyarul: Mit köteles egy zsidó tanulni – és miért?²⁷ E tanulmányában Twersky részletes elemzését adta mind a maimonidész korában releváns „alaptanternak”, mind az értékek és szövegek azon listájának, amelyek szerinte feltétlenül és minden korszakban a zsidó oktatás részét kell, hogy képezzék. Twersky e tanulmánya abból a szempontból is jelentős, mert más kutatókkal szemben²⁸ nem szigorúan elitista értelmezését adja a maimonidészi nevelélméletnek.

Végül meg kell említeni Dov Rafel Maimonidész mint nevelő című monográfiáját²⁹, amely sokat ígérő címe és maglehetősen nagy terjedelme ellenére is inkább csak a releváns források gyűjteményének és csoportosításának, mintsem önálló, mély és továbbgondolásra érdemes elemzésnek tekinthető.

JEGYZETEK

- 1 Phillips, D.C.: “Philosophy of Education”, in: Edward N. Zalta (ed.): The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Spring 2009 Edition
URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/education-philosophy/>>. Az itt következő gondolatok megfogalmazásában sokat köszönhetek Philips e tanulmányának.
- 2 Chambliss, J. J. (szerk., 1996): Philosophy of Education: An Encyclopedia. Garland, New York.
- 3 Lásd például Curren, Randall (szerk., 2003): A Companion to the Philosophy of Education,

- Blackwell, Oxford, és a hozzá készült szöveggyűjteményt: Curren, Randall (szerk., 2007): *Philosophy of Education: An Anthology*, Blackwell, Oxford.
- 4 Blake, Negel et al (szerk., 2003): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell, Oxford.
- 5 Bailey, Richard et al. (szerk., 2010): *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*. SAGE, Los Angeles, London.
- 6 Báthory Zoltán- Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai lexikon I-III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- 7 Bábosik István – Mezei Gyula (1994): *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest.; Bábosik István (2004): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- A nevelésfilozófiai bevezető művek közül lásd még: Fodor László (2007): *Nevelélmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár; Karikó Sándor (2009): *A nevelésfilozófia alapjairól*. SZEK JGYF Kiadó, Szeged; Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER, Budapest; Zrinszky László (2006): *Nevelélmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 8 Dombi Alice-Oláh János-Varga István (szerk., 21004): *A nevelélmélet alapkérdései*. APC Stúdió, Gyula.
- 9 Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Vince Kiadó, Budapest.
- 10 סקטא, מילשורי: רזש ומלז זכרמ, הירוטסיהו דוניח: (מיכרוע) הקבר, יהלפלו לאונמע, סקטא
A kötet jelzése a továbbiakban: סקטא, דוניח
- 11 13-22. מ'ע, דוניח, סקטא: דותב, "המודקה מירצמב נבל בא תארוה", יליג, קפו'צש
- 12 דותב, "לארשיב רפס יתבב וורכזה סויו האושה מוי: הירוטסיהו דוניח, מיסקט", הנליא, לא-תיבו רנבא, סומע-וב
סקטא, דוניח, מ'ע 457-459
- 13 2009, מילשורי: הקירמאב מינברל שרדמה תיב, 1-5 דרכ, לארשיב דוניחה תודלותל תורוקמ: (דרוע) לאומש, קילג.
E munka folytatása és újraszerkesztése az alábbi műnek:
ביבא לת: ריבד, (הלכשהה תפוקתל דע מיניבה-ימי תלחתמ) : לארשיב דונחה תודלותל תורוקמ: (דרוע) החמש, רפסא
1925-1943.
- 14 האושהב לארשי תנידמב דוניחב תונקתו מיניד לש תוהתפתהל : הכלההו קוחה יארב דוניחה : לאומש, קילג
המושייו הכלהה רקחל נוכמו ונגמז תונב תובושתו תולאשל לטניול לארשי ברה זכרמ, (מיכרכ 2), הכלהה תורפסל
1999-2000, מילשורי: תודהיה ידומילל רטכש נוכמ דילש
- 15 2011, מילשורי: סנגאמ, הימונוטואו תוכמס: תדו דוניח: (מיכרוע) מירחאו לאונמע, סקטא
- 16 Rich, Yisrael és Rosenak, Michael (szerk.): *Abiding Challenges : Research Perspectives on Jewish Education*, Freund Pub. House: London, 1999.
- 17 2003, ביבא לת: ווחטבה דרשמ, תוצופתב מידוהי מיכנחמ: המלש, יתמרה
- 18 Abramowitz, Mordechai (1959): *Toward a Philosophy of Jewish Education for a Conservative Congregation*, University of Chicago: Chicago, Phd. Dissertation.
- 19 Marantz, Haim (szerk., 1998): *Judaism and Education: Essays in Honor of Walter I. Ackerman*, Ben-Gurion University of the Negev Press: Beer Sheva.
- 20 Rosenak, Michael (1996): *Jewish Education and Jewish Studies*, Tel Aviv, idem: *Commandments and Concerns: Jewish Religious Education in Secular Society*, The Jewish Publication Society: Philadelphia, 1987.
- 21 Chazan, Barry (1975): *The Study of Jewish Education in the Academy*, Hebrew University

- of Jerusalem:Jerusalem; idem: Jewish Education and the Jewish Community Center, JCC Association Israel Office:Jerusalem, 1994, idem: The Language of Jewish Education: Crisis and Hope in the Jewish School, Hartmore House:New York, 1978., Idem: Education in the Synagogue: The Transformation of the Supplementary School. In: Wertheimer, Jack (szerk.): The American Synagogue, Cambridge University Press:Cambridge, 1987. 170-184.
- 22 ויזל רחא עצמ, דדוע, רמרש, 1999, מילשורי:סנגאמ, תונלבוסל תוילקיזדר ייב דוניחה: דדוע, רמרש
- 23 1998- ידוהי דוניחב תוגה
- 24 Zisenwine, David (szerk., 2007): Innovation and Change in Jewish Education, Tel Aviv University Press:Tel Aviv.
- 25 רזעיבא, יקציבר: דותב, "יפוסוליפ מדקה בלשב מ'במרה לש תיכוניחה וכרד: ברל דימלתמ, רזעילא, דייבש (דרוע) מילשורי, מילשוריל ימורמ: (דרוע) 1-23, 1998, מע
- 26 Rosenak, Michael (1995): Roads to the Palace, Berghahn Books: Oxford. 34-87.
- 27 Twersky, Isidore: What Must a Jew Study – and Why? In: Fox, Seymour et al. (szerk., 2003): Visions of Jewish Education, Cambridge University Press: Cambridge. 47-77.
- 28 A sokkal elterjedtebb elitista olvasatra jó példa: Stern, Joseph: Maimonides on Education. In: Rorty, Amelie (szerk., 1998): Philosophers on Education: New Historical Perspectives, Routledge: London and New York. 109-123.
- 29 מילשורי:קישפיל תללכמו תונורהא תועידי, דנחמכ מ'במרה: בד, לפר, 1998.

ANGOL ÉS SKÓT HATÁSOK FELMÉRI LAJOS PEDAGÓGIAI PROFESSZOR GONDOLKODÁSÁBAN

KOVÁCS ÁBRAHÁM

ÉLETE

Felméri Lajos 1840. szeptember 29-én született Székelyudvarhelyen és 1894. május 22-én halt meg Kolozsváron.¹ Szegény sorsú székely szülők gyermeke volt. A gimnáziumot a szülővárosában végezte el, ahol gróf Haller József családjánál nevelőként dolgozott és egyidejűleg a kétéves bölcseleti tanfolyamot is elvégezte.² Teológiai tanulmányait a Sárospatakon a Református Kollégiumban kezdte el 1862-ben. Beiratkozott a főiskola bölcsészettudományi karára is, ahol többek közt Erdélyi Jánost hallgatta. Az ő ajánlására Szatmári Király Pál, akkori Borsod megyei alispán egyetlen fiának nevelője lett. A nevelői munkával együtt járt az is, hogy a fiatal diák Erdélyi házában volt elszállásolva, ahol kosztot is kapott. A fogékony ifjúra rendkívüli hatással volt a nagy műveltségű tanárral való érintkezés. Kapcsolatuk, amelyet levelezésük bizonyít, egészen Erdélyi haláláig megmaradt. Felméri a tanítványával 1863-tól Pestre került, ahol a Török Pál és Székács József által alapított teológiai akadémia hallgatója lett. Ott a „philosophiát Molnár Aladártól és Ballagi Mórtól hallgatta”.³ A fővárosba érkezve ő is, sok más edinburghi peregrinus diákhhoz hasonlóan, kihasználta az egyetem közelségét és bölcsészetet is hallgatott. „A három évi egyetemi, illetőleg két évi teológiai tanfolyam végeztével, 1866 őszén külföldi egyetemekre ment”.⁴ Beutazta Angliát és Skóciát, hogy ismereteit gyarapítsa. A Pallas lexikon szerint Edinburghban csak fél évet töltött. Hörcsik Richárd kutatása szerint ez azonban téves. Ennek az is ellentmond, hogy a skót tanév 1867 áprilisában véget ért és az 'Úti levelek Skóciából' című írásaiból nyilvánvaló, hogy csak ezután utazgathatott a Skót-felföldön. A később könyvként is megjelenő beszámolókat Kovács Albert budapesti teológiai tanár ajánlja kedvezően.⁵ A new college-i órái mellett az egyetemen Alexander Campbell Fraser⁶ filozófiai és David Masson⁷ irodalmi előadásait hallgatta.⁸

Felméri az egyházi liberalizmus követője lett. A skót puritán gyökerű evangélikalizmus rá nem hatott, viszont roppant nyitottsággal fordult az angol és a skót liberalizmus társadalmi, közoktatási és nevelési elvei felé, ahogy ez egyik legkorábbi művéből kiderül.⁹ Ösztöndíjas társai Tabajdy Lajos későbbi szatmárnémeti lelkész és Komáromi Lajos, a budapesti gimnázium leendő tanára voltak.¹⁰ Zoványi szerint 1867 tavaszától a jénai egyetemen tanult egy szemeszter.¹¹ Ott Fischer Kunótól és Karl Fortlagetól filozófiát hallgatott.¹² 1867 nyarán beutazta Franciaország egy ré-

szét, Svájcot és Észak-Olaszországot.¹³ Németországi tanulmányait tovább folytatva, mint érdeklődő peregrinus diák a heidelbergi és tübingeni egyetemeken tanult főként bölcsészetet.¹⁴ A heidelbergi egyetemen Zellert, Tübingenben pedig Vischer és Köstlin esztétikai előadásait hallgatta.¹⁵

A sok országban járt és értékes tudást összegyűjtő fiatal tudóst 1868-ban a sárospataki főiskola bölcséleti tanszékére hívták meg rendkívüli tanárnak. Az elhunyt Erdélyi János utódja lett.¹⁶ 1869-től vált az akadémia rendes tanárává és a nevelés oktatójaként logikát, vallásbölcsészetet és lélektant adott elő egészen 1872-ig.¹⁷ 1871-ben megnyitotta a főiskola esztétikai múzeumát, melynek megszervezése végzett 1869 nyarán Bécsben a képtárakat tanulmányozta. Egy évvel később, 1870-ben, hasonló céllal három hónapra Rómába és Nápolyba utazott, amelyet a főiskola finanszírozott.¹⁸ Felméri is a Ballagi Mór, Kovács Albert és Fördös Lajos által alapított Protestáns Egylet támogatója.¹⁹ A teológiai liberalizmus lelkes híve. Vallja, hogy a megújuló teológiai tudománynak nem a dogmatika marad az alapja, melynek konfesszionalizmusa rányomja a bélyegét az egyházi tudományra. Szerinte a fenomenológia kell, hogy a modern teológia fő iránya legyen „mivel [...] megfigyelésen alapuló tudomány”.²⁰ Pataki munkálkodása rövid volt, mindössze három év.

Az újonnan alapított kolozsvári egyetem felállításkor, 1872-ben, őt hívták meg a neveléstudomány katedrájára. Az 1879-1880-as iskolai tanévben a vallás- és közoktatásügyi magyar királyi miniszter megbízásából Angliában tett nagyobb utat a közoktatásügy tanulmányozására. Szakmai körútjáról könyvet írt.²¹ Az egyetem filozófiai kara „1880-ban tiszteleti doktori oklevéllel tüntette ki”.²² Az oktatásszervezésben és az intézményi életben is jelentősen vett részt. 1882-1883-ban a bölcsészeti, nyelv- és történettudományi kar dékánjává választották.²³ 1882-ben az országos középiskolai tanárvizsgáló bizottság elnökévé nevezték ki öt évre.²⁴ Neveléstudományi munkássága mellett az egyházi életbe is nagy lendülettel kapcsolódott be. A Tiszamelléki Református Tanár Egylet 1885-ben választotta tiszteletbeli tagjának. Ugyanettől az évtől tevékenyen vett részt. az Erdélyi Múzeum Közművelődési Egylet megalakításában. „Elnöke volt az alapszabályt előkészítő bizottságnak, 1888-tól a direktórium, majd annak 1890-től tiszteleti tagja lett.”²⁵ Kulturális tevékenysége is sok helyen tetten érhető. 1886-ban az erdélyi múzeum bölcsélet-, nyelv- és történettudományi szakosztálya alelnöknek választotta meg. Az erdélyi irodalmi társaságnak pedig egyik alelnöke volt. „1891-ben a német Comenius-társaság választotta rendes tagjának; a budapesti népnevelők egyesülete, a maros-torda megyei és a háromszéki tanítótestületek pedig tiszteletbeli tagjuknak”.²⁶

Felméri nemcsak az angol és skót, hanem a francia oktatási rendszerek iránt is érdeklődött. A kormány megbízásából 1890-ben két hónapon keresztül tanulmányozta Párizsban a francia tanügyi rendszert, és ott volt a világkiállításon is.²⁷ Munkássága sok tekintetben eltért az uralkodó, divatos hazai pedagógiai irányzatoktól. Részben emiatt, másrészt pedig szokimondó „sokat nem teketóriázó székelytermészete miatt” nem érhetette el az akadémiai tagságot. Barátai jellemrajza szerint

„mindenütt ott volt azonban az önzetlenség, a lángoló szeretet az ifjúság, a nemzet szent ügyével szemben. Ő szigorú is volt, a szigor nála azonban mindig szereteten alapult”.²⁸ Felméri személyében a humanizmus és a nevelés iránt mélységesen elkötelezett keresztyén ember arcképe rajzolódik elénk. Műveiből olyan pedagógus világa tárul elénk, aki a nemzetért odaadó hazaszeretettel munkálkodott, és mindig a növendék érdekeit tartotta szem előtt.

EGY SAJÁTOS MAGYAR NEVELÉSTUDOMÁNYI FELFOGÁS KIALAKÍTÁSA

Főiskolai katedrára kerülése előtt (1869) Felméri már komolyan érdeklődött az oktatás, nevelés iránt. Sőt, már skóciai peregrinus diákként is reformokat sürgett. Az ideális új iskola típusát egyetemista hallgatóként így álmodta meg: „Lesz az új iskolában tanár, ki nem bizonyítványaiban hordozza tudományát, hanem tudományossága lesz az ő bizonyítéka”.²⁹ Ez az akkor még ki nem dolgozott, de megfogalmazott pedagógiai elv határozza meg munkásságát 1872-től az újonnan alapított kolozsvári egyetemen. Nem a teljesítményorientált német oktatás, hanem az angol-skót nevelve oktató irányzat mintája állt előtte példaképként. Az ott töltött két év-tized alatt igen tekintélyes pedagógiai irodalmi munkásságot fejtett ki.

„1890-ben jelent meg A neveléstudomány kézikönyve című munkája, amely rövid idő alatt három kiadást ért meg.”² Ezt a könyvet a három, számára igen kedves, már elhunyt családtag, édesanyja, felesége és Miklós kisfia emlékének ajánlotta.³⁰ A vastkos és szinte minden témára kiterjedő könyv negyvenegy fejezetben tárgyalja a nevelés és az oktatás témaköreit, mint például a nevelés és az ember, erkölcsi érzet és felelősségérzet, nevelés és a család, nevelés és a nemzeti társadalom, táplálkozás, az idegrendszer szerepe a testgyakorlatokban, a játék, atlétika, pihenés és alvás, érzékek és az értelem, nevelés a gondolkodásra, olvasmányok, a lélek egészségtana. A művet négy nagyobb szakaszra osztja: a nevelés általános bevezetése után a testi, az értelmi és az erkölcsi nevelést tárgyalja külön fejezetekben. Pedagógiai elvét nagyon jól érzékelteti a *magnum opusában* írt előszava, mely szerint a „neveléstudomány feladata, megtanítani az új nemzedék leendő nevelőjét, hogy működése sarkpontját ne elavult dogmákba, hanem az ifjú természetében és a nemzeti jellemében keresse”.³¹ Számára a nevelés tudománya nem egyéb, mint alkalmazásban levő pszichológia.³² A gyermekek lélektanának megismeréséhez mélyreható pszichológiai tájékozottság szükséges. A pszichológia „okát adja, hogy mért helyes ez a szabály s miért nem helyes amaz, s végre belátást enged a gyermeki élet bonyolult és finom szerkezetébe”.³³ Aláhúzza, bár a neveléstudomány sok tekintetben alkalmazott pszichológia, de nem minden tekintetben. A két tudomány közti viszonyt a fizika és a matematika kapcsolatához hasonlítja. Nem a matematika veti fel a problémákat és a feladatokat a fizikus számára, de ha az utóbbi „megismerkedhetett a mathezissel, annak formuláit szelvében használja a természettani problémák megoldására”.³⁴ A tanár sem várhatja a pszichológiától a nevelési feladatainak tisztázását, de „igenis

átveheti tőle azokat az elveket, amelyek a nevelés feladati megoldását megkönnyítik, működésében biztosan tájékoztatják”.³⁵

Felméri pedagógiájában a nevelésnek, mint ahogy láttuk eddig is, a gyermek önfejlődését segítő és irányító szerepe van. A pszichológiai jártasság hiánya nélkül a nevelő csak „kuruzsló, a rutin embere”.³⁶ A fő tevékenység az ifjú lélek és elme működésének a megfigyelésére kell, hogy irányuljon. A tudósnak meg kell ismerkednie a neveléstudomány minden eddigi elemével. „Rá kell tennie a kezét a szeme előtt fejlődő nemzedékek ütőerére, meg kell vizsgálni a nemzet belső alkotását, szervezetét; felboncolnia a szívet, az érzést, a hajlamot, az erőt, a szellemet, amelynek pedagógusa akar lenni”.³⁷ Ehhez sok időre van szüksége a tanárnak.

Felméri óva int attól, hogy a nyugati sablonokat vegyük át. *„Nagyot hibázik az, aki idegen sablonok szerint akarja nevelni a magyart. [...] Aki a német szervezetekre illő és a német természetből kifolyó neveléstudományi dogmák alapján akarja a magyar ifjút kinevelni, az megront egy őserőt, egy természetet, nem nevel belőle sem németet, sem magyart, hanem olyan valamit, amiből ismét nem lesz sem német sem magyar”.*³⁸ Hasonlóan, kissé humorosan írja, ha a francia nevelést kívánjuk az angolba beolvasni, akkor az olyan kívánság lenne, hogy az almafa körtétet teremjen. Felméri komolyan hisz az egyes nemzetekre jellemző néplélek fogalmában, és azt figyelembe véve kívánja végezni a pedagógiai, tanítói és nevelői munkát. Nevelési elve szerint nagyon fontos a nyugati művelt népek neveléstudományi eredményeit tanulmányozni, amelyhez *„annyi megfigyelés és kitartó munka után jutnak, de még nagyobb botorság a talajba olyan növényeket ültetni, oly magokat elvetni, a melyek abból a talajból nem táplálkozhatnak, és ki nem fejlődhetnek”.*³⁹ Törekvéseiben egyértelműen tetten érhető egyrészt a nyugati hatások felé való nyitottság, másrészt azon törekvés, hogy a hazai adottságokat, ismereteket és saját elképzeléseit ötvözze a kint tanultakkal.

A neveléstudomány tárgya a szorosabb értelemben vett nevelés, amelyet így határozott meg: „a nevelő céltudatos hatásai és azoknak a növendékek részéről való feldolgozása”.⁴⁰ Figyelmeztet arra, hogy csak azok a céltudatos hatások tekinthetők nevelőnek, amelyeket a növendékek feldolgoznak. Ágoston lényegre törően foglalta össze Felméri pedagógiájának a lényegét: „nem deduktív tételek kijelölte úton, hanem a növendékek természetét, sajátosságait tekintetbe véve lehet csak eredményesen nevelni”.⁴¹ A nevelés célját is Jacob Mill alapján fogalmazza meg: „a nevelés célja az egyént magára és másokra nézve, amennyire csak lehet a boldogság eszközévé tenni”.⁴² Itt nincs kijátszva egymással szemben az egyén és a társadalom boldogsága. Az egyén erkölcsi nevelésének a célja a társadalmi jólét biztosításának záloga. Ez nagyon világosan kitűnik, amikor a nemzeti nevelésről vallott elveit részletesebben is bemutatjuk.⁴³

A nevelés általános céljának megfogalmazásakor Felmérinél mindig elválaszthatatlanul egybeforr az egyéni és a társadalmi szempont. A nevelésnél arra kell törekedni, hogy a növendékeket a családban, egyházban, az államban és a társadalom

más területein megélt „társas életre” kell „megfelelő értelmi és erkölcsi szokások kialakításával felkészíteni, hogy a szabadságot okosan használni bírja, ekként önállóvá lenni tudjon”.⁴⁴ Az önállóságot úgy fogja fel, hogy családi és iskolai nevelés után az ember el kell jusson az állandó önképzés igényéhez. *„Ebben a szellemben monda Guizot, hogy a nevelés fő célja megtanítani az embert, hogy magát nevelje, mikor már mások nevelni megszűntek”.*⁴⁵

UTILITARISTA VAGY LIBERÁLIS NEVELÉS

Felméri Lajos főművében, A neveléstudomány kézikönyvében kora progresszív, liberális társadalmi eszméire, „a természettudományok új eredményeire támaszkodva utasítja el Herbart és a Herbart-követők spekulatív pszichológiáját és pedagógiáját”.⁴⁶ Ő inkább angol, skót és francia, alkalomadtán német forrásokból merít, de azokat is kritikusan szemléli. Saját bevallása szerint az ő módszere szöges ellentétben áll a Budapestről elterjedt németesnek tartott irányzattal. Felméri eredetiségre törekedett, mert úgy kezdett el rendszert alkotni, hogy a saját megfigyeléseit és megfigyeléseit ötvözte az angol, francia és német pedagógiai és pszichológiai irodalom kapcsolódó monográfiái egyes eredményeivel.

Szintézisre törekedett és rendszert próbált alkotni, amelyet egyesek nagyon kedveltek, mások pedig vehemensen elutasítottak. Sebesztha Károly recenziója kritikával illette a fél év alatt igen gyorsan elkelt első kiadást. A kritikus összesen csak kilenc utalást talált saját gyermekéről, és felrója, hogy a német forrásokat nagyrészt Perez, Taine és főként Preyer munkái után idézi.⁴⁷ Felmérit tragikusan korai halála megakadályozta nevelésméleti koncepciója részleteinek tovább gondolásában, és talán a kritikára is részletes választ adott volna. Tanulmányozta M. Edgeworth, Mrs. Ellis, Bryant, Isaac Taylor, Carpenter, Sully, Bain, Perez, Leugové és Taine munkáit. A fenti szerző mellett még olasz (Rosmini) és német (Preyer) megfigyeléseit is beépítette munkáiba.⁴⁸ Valójában ő egymás mellé rendezett anyagokat saját szemlélete szerint. Hogy mi is volt ez, azt Pukánszky a lényegét jól megragadva így összegezte: *„Ismerve Felméri távolságtartását a német pedagógiától és fogékonyságát az angolszász szerzők munkássága iránt, azt hibetnénk, hogy 'A neveléstudomány kézikönyvét' lapozva egy utilitariánus, pragmatista nevelést is ismerünk meg, olyant, mint amilyen például a kortárs Alexander Bain könyve: Education as a Science. A locke-i és rousseau-i hatás valóban tetten érhető bizonyos pontokon, például a nevelési feladatok tág értelmezésében”.*⁴⁹ Felméri „könyve bőségesen tartalmaz olyan, a helyes életvitel kialakítására vonatkozó praktikus-pragmatikus tanácsokat, amelyek Locke Gondolatok a nevelésről című könyvében olvashatóak. Míg azonban az angolszász pragmatizmus tipikus képviselője, Bain – a klasszikus stúdiumok értékének hosszas fejtegetése után – végül is az első helyen az 'exact' természettudományokat említi új tantervében, s csak ez után foglalkozik a humaniorák – immár igencsak megcsappant – szerepkörével,⁵⁰ addig

*Felméri egyértelműen a humán ismeretköröket részesíti előnyben.*⁵¹ A kolozsvári tanár elítéli az általa utilitarista, vagy éppen oktatásügyi materializmusnak is nevezhető irányzatot, mely a töménytelen ismeret rögzítésére teszi a hangsúlyt.⁵² Lockerra hivatkozva azzal érvel, ha valakinek a hajója túlterhelés miatt süllyed el, bár tele van arannyal, ezüsttel és drágakövekkel, az mégiscsak a céltévesztésnek lesz szomorú bizonytsága.⁵³

A skóciai és angliai tapasztalatainak köszönhetően egy sajátosan értelmezett liberális közoktatás mellett teszi le a voksot, mely szerint a tanultság helyére a műveltséget kell tenni Bacon elve szerint: *Favendum nonnihil ingeniorum libertati.*⁵⁴ Felméri munkájából is kiderül, hogy ő arra a modern liberális nevelésre teszi a hangsúlyt, amelynek történeti előzménye „az a humanista vonal, amely a görög műzsaik és gimnasztikai neveléstől, a kalokagathia eszményétől a reneszánsz *perfecta humanitaton* át a neohumanizmus embereszményéig húzódik”.⁵⁵ A liberális nevelés célja nem az igazság közlése, hanem az egyén nevelése, az elme alakítása és finomítása. Valójában arra törekszik, hogy megtanítsa az ismereteket elsajátítani és használni, és így az ész „uralkodni bírjon” a tanultakon, nem pedig, hogy az elmét ismerettel megtöltse”.⁵⁶ A nevelés alapvető feladata tehát az, hogy az embert művelté tegye. Pukánszky Béla rámutatott, hogy Felméri Lajos képes volt ötvözni az újat a régivel. Neveléstudományi gondolatai „egy sajátos kettőséget” mutatnak: „a századforduló újfajta, természettudományos gondolkodásmódjának meggyökerezését és a régi hagyományokhoz való kötődés igényének továbbélését”.⁵⁷

A kolozsvári pedagógus professzor olyan „új paradigmán nyugvó neveléstan ki-munkálására törekszik, amely már nem a filozófiai teleológiák erkölcsstanára épít, s a módszerek meghatározásánál nem az akkorra már túlhaladott deskriptív-spekulatív lélektani irányzatoktól vár segítséget. Eszménye nem az individuum, hanem a „társult ember”, akinek erkölcsi erényeit is elsősorban a közboldogság határozza meg”.⁵⁸ Emiatt beszél arról, hogy az ember és a társadalom, az egyén és a nemzet egymáshoz szorosan tartozó, egymást kiegészítő elemek a nevelésben. Felméri pedagógiájának kiindulópontja hogy az ember társas lény. „Társaságon”, vagyis társadalmon kívül nincs emberi lét. „A gyenge és tehetetlen egyes embernek támasza, nevelője és erőforrása lesz embertársai tapasztalata.”⁵⁹ Az ember tehát tehetetlen a kollektív társadalmi tapasztalatok nélkül. Ezt a tapasztalatot pedig a *nevelés* közvetíti az egyén felé. Az ember ugyanis nem képes közvetlen, biológiai alkalmazkodásra, mert nem születik kész „tehetségekkel”, „készségekkel, mint amilyenek az állat ösztönei”. Az ember ezzel szemben csak „tehetségsírakkal”, „diszpozíciókkal születik, amelyeket nevelése során még ki kell fejleszteni”.⁶⁰ Kovács Krisztina helyesen jegyzi meg, hogy Felméri szakított a Wolf-féle nevelélmélettel.⁶¹ A nevelés fáradtságos alakító munka, s mint ilyen, egyben *művészet* is. Ugyanakkor a társadalom részéről erkölcsi kötelesség. Itt játszik jelentős szerepet az iskolai nevelés. Arnold Matthew *Mixed Essay*⁶² című írását idézve amellel érvel, hogy mihelyest az iskola számúzi a „polymathiát”, és nevelő intézetté tud válni, azonnal az „erkölcsiség termőföldé-

vé és a nemzeti műveltség melegágyává lesz”.⁶³ Az ideális liberális iskola olyan társaság kell, hogy legyen, *„mely a család és a család között kapcsolatot alkot, hol a család egyoldalúsága kipótoltatik és az ifjú csirázó érzelmei tápszert találnak. Amely nemzetnél ily helyet foglal el az iskola, ott a tanuló ifjúság a közép-iskolát is alma maternek tekinti”*.⁶⁴ Felméri burkoltan az itthon divatos oktatási rendszert kritizálhatja itt, hiszen míg Magyarországon *„a növendék kirepül az iskolából, mint madárfióka a fészekből s többé rá sem gondol, Angolországban a sír szélén levő 70-80 éves aggastyánok is szívesen képzelik magukat iskolásfiúknak (pl. Az agg Gladstone mai is középiskolájáról 'Eton boy'-nak mondja magát), s a legmelegebb rokonszenvvel emlegetik a középiskolát, mint oly helyet, mely vérendszeröket moralizálta, bajlomaikat humanizálta, akarataikat jegyelmelte”*.⁶⁵ Talán itt túlságosan is kritikus Felméri, hiszen a magyarországi protestánsok közt is divatos volt alapítványokat tenni a kollégiumért. Egyre több és több volt diák, mecénás, sőt még katolikusok is adakoztak a haladónak tartott protestáns iskoláztatás javára. Ők nagy szeretettel és melegséggel gondoltak vissza a tanáraiktól szert tett út-
 ravalókra.⁶⁶ Azonban az önkéntes adakozásra való ösztönzésből valóban érezhető az angol és skót hatás, ahol szép példával járt elől szinte minden társadalmi réteg.

FELMÉRI TÁRSADALOMKÉPE ÉS A NEMZETI NEVELÉS

Felméri társadalomképét az eszményinek tartott polgári demokrácia határozza meg.⁶⁷ Az Úti levelekben párhuzamot von a skót és a magyar kálvinizmus függetlenségi és demokratikus törekvései között. A skótok jól tudják, *„mit tesz a vallásért és alkotmányért szenvedni és küzdeni s ebből magyarázhatjuk meg azt a valódi mély tiszteletet, mellyel legnagyobb politikai menekültünkről, (Kossuth Lajosról) beszélnek, kinek arcképét nem egy skót házban láthatni, legnagyobb emberik arcképei sorában”*.⁶⁸ Felfogása szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele *„az ember egyéniségének, a személyiségnek a felszabadítása, az embernek, mint önálló, 'a maga lábára állított' egyéniségnek a kiművelése, egyszóval a művelt egyéniség. A nevelés feladata tehát az, hogy az embert művelt személyiséggé fejlessze”*.⁶⁹ Stuart Mill st. andrews-i rektori beszédét idézve vallja: *„az a műveltség, melyet minden nemzet szántszándékkal ad az utána következőknek abból a célból, hogy a haladás eddig elért fokát fenntartsa, sőt ha lehet, feljebb emelje”*.⁷⁰ Ezt az angolszász hatást, a nevelési cél társadalmi funkciójának hangsúlyozását, Ágoston is észreveszi elemző munkájában.⁷¹ A műveltséget pedig a közoktatásban nem a sokféle tudás sürgetésével, hanem a helyes szellem nemzésével lehet elérni. Ez a valódi nemzeti munka. Jacob Watt-ot idézve vallja: *„Nem tantervek tesznek egy nemzetet műveltté, ha mindjárt oly bő keretűek is: nem is óratervek, legyenek bár a legjobban szerkesztve, nem a vizsgálatok, ha még egyszer oly behatóak is. A nemzetnek szintoly szüksége van a mozdonyt hajtó gőzre, mint a mozdonyra magára”*.⁷² Végül is itt a kettőt Watt együtt szemléli. Felmérinél azon-

ban a sajátos hazai helyzet, és a kialakult polémia miatt polarizáció figyelhető meg, és úgy tűnik, mintha ő az adatok megtanulását, az ismeretek rögzítését egyáltalán nem tartaná fontosnak. Ezt természetesen így nem így van. Még pontosabban szólva, Felméri is vallja a kettő együvé tartozását, de a sorrend rendkívül fontos számára. Amennyiben az iskola a tudományok veteményes kertje, akkor bennük nem a hasznos ismeretek „*tenyésztése a fő, hanem az hogy a gyermekember erkölcsi természete talajának (humusának) megalkotása és elméje szélesítése, s azzal az értelmi érdeklődéssel ellátása, mely ha egyszer megvan, nemcsak ismerteket bír bódítani, hanem, ha kell, világokat is*”.⁷³ A testi-lelki egység harmóniáját vallja, és nemzeti liberális gondolkodóként hirdeti, hogy az egyént, ha így neveljük, akkor annak teste az akarathoz mindig kész szolgálja lesz, elméje pedig kitűnő logikai géppé válik. Az utilitarista szemléletet elítéli azért is, mert nemcsak a nemzet íróit veti el, hanem a Bibliát is, amely sok száz éven át táplálta az emberi szellemet, irányította értelmi működését „sarkalt és melegítette az emberiség erkölcsi érzetét”.⁷⁴ Protestáns liberalizmusa mély tisztelettel adózott a Biblia erkölcsnemesítő hatásának, amelyet a református kollégiumokban szerzett nevelésének tulajdoníthatunk. Felméri számára az egyén, a család és a nemzeti liberalizmus együttesen a hazát szolgálja. Az egyén és a társadalom műveltségének kialakítását pedig a modern liberális neveléstudományi eredmények mellett a hagyományos bibliai erkölcsös nevelés megtartásától várja.

A MŰVELTSÉG, TANULTSÁG ÉS AZ EGÉSZSÉGES CSELEKVÉS A NEMZETI LIBERÁLIS TÁRSADALOMBAN

Ahogy láttuk, Felméri neveléselméletében a műveltség fogalmát élesen elhatárolja a tanultságtól. A művelt embert „szellemének rugalmassága”, „elméjének erőteljesége” jellemzi, míg a tanultat csupán az, hogy „elméjét tömértelen ismerettel zsúfolja tele.”⁷⁵ E felfogás miatt igen vehemensen elutasítja az akkori Magyarországon uralkodó utilitárius nevelést, amely ugyan hasznos ismeretekkel teletömi a diákok fejét, de „elmulasztja rugalmasság nevelni a szellemet és a gondolkodást”.⁷⁶ Nála a cselekvésre nevelés nem jelent pragmatizmust. Az egészséges cselekvésre, a társadalmat, a tudományt, a technikát, a gazdasági életet gazdagító, előbbre vivő cselekvésnek nem utilitáriusnak, hanem liberálisnak kell lennie. Liberálisnak abban az értelemben, hogy a nevelésnek ki kell fejleszteni az egészséges cselekvés morális indítékait.⁷⁷ Felméri elveti az erkölcsi rigorózus álláspontot, mely az embert jóvá és nem boldoggá akarja tenni. Ő nem állítja a kettőt egymással szembe, mert az „ember örömkereső, boldogságra törekvő lény, és jóvá csak örömkereső természetét kielégítő cselekvések útján válik”.⁷⁸ Azonban az egyéni öröm mindig a társadalmi boldogsággal kell, hogy harmóniában és összhangban legyen. Így elkerülhető az a szélsőséges liberalizmusnak nevezett libertinizmus, amely a magyar társadalmat is jellemezte akkor, és talán jellemezheti részben ma is. Felméri mintha nagyon

jól ráérezett volna arra, hogy a liberalizmusban két ellentétes irányzat áll egymással szemben: egyik (utilitarizmus) a haszonelvűséget emeli piedesztálra, a másik pedig a reneszánsz humanizmus erkölcsi jó fogalmából táplálkozik. Az egyik az utilitarizmus oldaláról eljutva, az önzés veszélyének, az erősebb, a túlélő farkastörvényének kitett, de az egyén szabadságát és a szabad versenyt hirdető szabadság gondolatból próbálja felépíteni a modern társadalmat, a másik pedig az ideálisnak tekintett erkölcsi elérendő jóból kiindulva reméli az egyén társadalmi célokért cselekvő és pragmatikusan gondolkodó munkájával megteremteni a haladó liberális társadalmat. Ezek a szemléletek jelentek meg a neveléstudományban. Röviden összefoglalva: míg Felméri a klasszikus tudományok oldaláról hirdeti a liberalizmus eszméjét, addig a Herbart-féle szemlélet hívei inkább a természettudományos hatást mutatják.

Sebestha Károly rámutat, hogy Felméri elnevezései valóban zavaróan hatottak a korban, hiszen „a tanítási irányzatokat a magyar olvasó közönség előtt meg nem szokott elnevezésekkel jelöli”.⁷⁹ *„Ő a klasszikus irányt, melyet közönségünk a latin-görög nyelvtanítás szerint jellemez, liberalisnak nevez, ellenben az realis irányt vagy is a természettudományok tanítását utilitarizmusnak. Hazai közönségünk, ezzel szemben, megszokta már ép a realis irányt tekinteni liberálisnak, minthogy nálunk az orthodoxiát a klasszicizmus képviseli, s a realis iskolát az újabb kor liberális eszméi teremtették meg”*.⁸⁰ Alapjában véve mindkét nevelési felfogás a modern liberális társadalom kialakításán fáradozott. Míg a Herbart-féle irány az oktatásra helyezte a fő hangsúlyt, és a természettudományokat, a tényszerű adatok elsajátítását szorgalmazta, addig Felméri a nevelést, a személy erkölcsi, gondolati és érzelmi átformálását tartotta elsődlegesnek, amelyből természetszerűen fakad, hogy a diák örömmel igyekszik elsajátítani a természettudományok eredményeit és a bölcséleti tudományok meglátásait.

Nem véletlen hogy a két nevelési irányzat: a liberalizmus és az utilitarizmus is roppant módon egymásnak feszült, és csak a másik negatív oldalát látta meg. Felméri szerint a liberális nevelés révén a tanítvány igazi műveltségre tesz szert, az utilitárius nevelés pedig csak meddő tanultságot ad. A „rohanva haladó” tudomány arra készíti az iskolát, hogy valamennyi ismeretet bekönyvelve, tankönyvekbe iktatva „a tanulók elméjébe tölcserézzze”. Az utilitarizmus révén lettek az iskolák „valóságos értelmi kosztházakká”, ahol „a tudós szerkezetű gép a fő, az értő és gondolkodó egyén mellékes dolog”. Az iskola tehát a „gyár” színvonalára süllyed, vagy – ez is Felméri hasonlata – bazárrá silányul, ahol sem az eladó, sem a vevő nem fontos. *„Continensünk összes iskoláiban a tömeg a tantárgy, gyarló az assimilatio: sok a tanulás, de kevés a műveltség.”*

Mint láttuk, többször bírálta az itthon divatos pedagógiai irányzatot: *„az utilitarizmus Cui bono kérdése megalázó az emberre, mert csupán élelem után futkosó állattá teszi, ki a tudomány fölfedezéseit kincses ládának tekinti”,* s Kölcseyként *„A csillagok ezreit csak arravalóknak, hogy portékája bajója útjait igazgassák. [...] Ez szerzi a műveltség alattjáró tónusát, mert az ifjú nemzedéket az önzet-*

len lelkesedés helyett önző vagyongyűjtésre szoktatja s arra, hogy a legnemesebb munkát üzletté alacsonyítsa”.⁸¹ Az elmének három törvényét sérti meg: a fogékonyságét, a megtartás törvényét, és a megkülönböztetését. Itt valóban találó kritikát fogalmaz meg a kolozsvári pedagógus, rámutatva a Herbart-féle rendszer támadható gyenge pontjaira.

Felméri abból indul ki, hogy a „nevelés egyik fokozatában sem jelent egyet a tanítással és a tanultsággal”.⁸² Elutasítja a „nevelő oktatás” herbarti álláspontját, bírálva azt a tételt, miszerint „a még okos és kitűnő emberek közt is lévő téves tant, hogy a tudomány nevelés”.⁸³ Kármán Mórhoz hasonlóan, bár ő a Herbart-féle iskolához tartozik Pukánszky szerint,⁸⁴ a nevelés három feladatát jelöli meg: a testi, az értelmi és az erkölcsi nevelést. Erről így ír: neveli annyit jelent, mint „az érzelmet élesíteni, a szívet finomítani, az akaratot edzeni és a testet a szellem jó eszközévé tenni”.⁸⁵ Ez a hármas program: az értelmi, a testi és az erkölcsi nevelés jól tetten érhető nagy neveléstudományi művében.

ÉRTELMI NEVELÉS

Felméri szemben áll a nevelést értelmi fejlesztésre, ismeretfeldolgozásra, oktatásra redukáló pedagógiai szemlélettel. Azonban részletesen tárgyalja az értelmi nevelés feladatait is és „rendkívül mélyreható pszichológiai megalapozottsággal” végzi ezt a feladatot.⁸⁶ Az értelmi nevelésben megkülönbözteti a növést és a fejlődést, mint két mozzanatot. Az értelem funkciójáról Felméri az alkalmazkodáselméleti felfogás híve, amelyet könyvének megjelenése után nagyon támadtak a herbartianusok.⁸⁷ Az értelem „a szellemnek külhatásokra reagálni bírása”, minél „élénkebb, mélyrehatóbb” valakinél ez a reagálás, annál értelmesebb az illető. Ágoston György rámutat, hogy Felméri „szellem” kifejezése az ember pszichikus működését jelenti, amelynek „szervéül” az idegrendszer, az agyat jelöli meg.⁸⁸ Az értelmi nevelésről vallja, hogy a „nevelés tiszte nem teremtő, hanem csak vezető, útbaigazító”.⁸⁹ Felméri, úgy tűnik, lelkialkatából fakadóan a fejlődés elkötelezett híve, de a lassú haladást és fokozatosságot tartja kívánatosnak. Ezen a téren is összeütközik a Herbart-féle iskolával, mert a természettudományokban az igazságot sokszor robbanásszerűen, forradalmian élik meg a tudósok, míg a klasszikus tudományok oldaláról érkezve ez a jelenleg sokkal lassabb. E világszemlélete és a lelkialkatából adódó tudományos hozzáállás átszüremkedése határozza meg Felméri és a vele szemben állók polémiáját. A felek sokszor nagyon elbeszélnek egymás mellett. Kritikusai pedig nem veszik észre, hogy Felméri „liberális” tendenciája ellenére is igyekszik közvetítő állásfoglalásokat is megszólaltatni. Sőt, azokat be is építi neveléstudományi rendszerébe.

A kolozsvári professzor a modern, természettudományos képzés fontosságát nem vitatja. Ez jól látható, amikor nevelési életképeit olvassuk. Sőt, a vallásról alkotott felfogásaiban is. Sebestha Károly recenziója ezt a pontot vitatja, és túlozva azt állítja, hogy Felméri kárhoztatja a természettudományokat. Mivel Felméri valóban nagy

öntudattal az addigi hazai pedagógiai irányzatot kritizálni merészelt, sokszor helytelen kritikát kapott, félreértették vagy egyszerűen nem fogadták el az ő pedagógiai felfogását. Igaz, hogy profetikus hevületében néha egy-egy mondatával ő is nagyon odavág az ellentábornak: „*A természettudomány forradalmár természetű s keresve keresi a mit leromboljon. Ez a tudomány ma egy nagy áradat, mely a demokratiának nevezett másik áradattal kezet fogva minden régi felfogást és antik intézményt elsöpréssel fenyeget*”.⁹⁰ Még jakobinussággal is megvádolja a természettudósok képviselőit, és azt állítja, hogy a „demokraták és természetvizsgálók általában utilitariusok”.⁹¹ Ezek után nem meglepő, hogy Sebestha Felmérit jezsuitasággal vádolja meg, melyben antidemokratának, az embert az állatvilág felé való emelésével és a természettudományok elvetőjének állítja be.⁹² A kolozsvári professzor liberális keresztyén gondolkodása az embert Isten művének, a teremtés koronájának tartotta, de a természettudományokat is értékelte. Antidemokratának nevezni, életművének ismeretében, igen nagy csúsztatással lehet, hiszen a kálvinista teológiai tanár a polgári demokrácia híve volt úgy, hogy az uralkodó személyét elfogadta. Személyiségétől azonban nagyon távol állt a földhöz tapadt utilitarizmus. Pukánszky Béla kiemelte a lényegét: „*óva int az új divattól: a materiális kultúra piedesztálra emelésétől a kikristályosodott klasszikus humán értékek örökérvényűségét hangsúlyozza. Szélsőségektől mentes, harmonikus műveltségeszmény az övé, amelyben a studia humanitatis éppúgy megfér, mint a mechanika.*”⁹³ Felméri a természettudományokat könnyebben, a humán tudományokat nehezebben hozzáférhetőnek véli, és emiatt mégis az utóbbiaknak tart fenn valamilyen egyiséget az általa elképzelt tantervben.

Anglia fejlettségét hozza fel példának, amely a tizenkilencedik században „földünk legiparosabb társadalmának és a világkereskedelem szívének” a központja volt. A brit királyság magas szintű civilizációját éppenséggel nem a „praktikus embereinek köszönheti, hanem azoknak a széles látókörű, egyetemesen művelt embereknek, akik a klasszikus irodalmi hagyományokon is nevelkedtek”. Úgy véli, nem azt a kérdést kell feltenni az iskolai tanterv összeállításakor, hogy melyik tárgynak mi a közvetlen haszna, hanem, hogy az ember teljes testi, szellemi és erkölcsi kiműveléséhez mennyiben járult hozzá. Ezzel a szemlélettel Felméri teljesen szembe megy az itthon uralkodó irányzatok nagy részével. Azon véleményen van, hogy az egyetemes műveltségre szert tett emberek később sokkal jelentősebben járulnak hozzá a természettudomány és a gazdagság fejlődéséhez is, mint a hasznossági elv szellemében neveltek. Elismeri a természettudományok és a matematika elmét művelő hatását, de – Ágoston szerint – szinte nagyobb hangsúllyal tárgyalja azokat, amire azok nem nevelnek. Az irodalom és nyelv tárgyalásakor a pozitív nevelő hatásokat húzza alá, és az újkori nyelveket is nagyon fontosnak tartja, mert azok a nemzetközi ismerkedésnek az „anyagi és értelmi javak kicserélésének eszközei, a neohumanizmus iskolái”.⁹⁴

Felmérinél az erkölcsi nevelés fontosságának központba helyezésénél jól látható-

vá válik, hogy a humán tudományok felé húz a szíve. Azonban törekszik arra, hogy a természettudományok és a humán tudományokat egymás kiegészítőjeként és támogatóiként láttassa: „*Szintoly félszeg eljárás lenne az ifjú elméjét csupán nyelvekkel és irodalmakkal táplálni, mint milyen egyoldalúvá és félszeggé lesz az elme, ha csak mathesissel és természettudománnyal műveljük*”⁹⁵ Úgy tűnik, Sebesztha Károly figyelmét elkerülte ez az egyensúlyra való törekvés, mert csak negatív, igaz, néha találó kritikát ír tizennyolc oldalon keresztül Felméri munkájáról. Többek közt, helytelenül, azzal vádolja Felmérit, hogy teljesen elveti a természettudományokat. A Skóciát, majd később Angliát is megjárt fiatalember holisztikus nevelésmódot épít fel, amelyben az értelmi nevelés mellett a testi nevelés nagyon fontos. Erre hamar fel is figyelt még edinburghi tartózkodása alatt. Mint említettük, írásait diákként hazai folyóiratokban jelentette meg. a Protestáns Egyházi és Iskolai Lapban is rendszeresen tudósított Skóciái úti levelek címmel, majd élményeit könyv formájában is megjelentette. Skóciái tartózkodása alatt felfigyelt a testi nevelés fontosságára, amely a hazai oktatás-nevelés hiányosságát mutatta számára.

Az angol testi nevelés, mint példa: az oxbridge-i csónakverseny, football, krikett és torna

Az angol és skót hatások lényeges pontja ez. Még csak diákoskodik Nagy Britanniában, de máris igen fogékony az új iránt. Az angol oktatásban a testgyakorlat nem járulékos, hanem a tananyag szerves része.⁹⁶ Már edinburghi peregrinus diákként részletesen bemutatja a hazai olvasóközönségnek a híres oxfordi-cambridge-i csónakversenyt, és azt követendő példaként állítja eléjük. Leírja a krikett és a curling sportokat is.⁹⁷ „*A játék és munka olyforma viszonyban vannak a tanulókkal, mint légzésben a be- és kilehelés. A játéktér födetlen iskola, a játék a tanulóknak iskolán kívüli élete (out-door life), melyet szintúgy szabályoznak az íratlan (szokás) és írott törvények, mint az iskolai munkát. Akárbány szülő van, ki mindön Etonba vagy Harrowba viszi fiát, mindenekelőtt a játéktért veszi szemügyre. A játékok királya, a cricket, nagy testi és lelki erőfeszítést kíván. Bámulatosan edzi az izmokat, ezzel sokat ad a nemzeti erőhöz és egészséghez*”⁹⁸

Az angol és a skót testi nevelés eredményei nagyon megragadják a fiatalember figyelmét. Később Felméri elméleteit ezekből a tapasztalatokból és olvasmányjaiból állítja fel. Határozottan szembehelyezkedik a herbartiánusokkal ezen a területen is. Szerinte az utilitaristák a „*dogmák hívei [és] a tornából indulnak ki s a nyújtót tartván szem előtt, utoljára elbismlik, hogy a növendék test és az van a testért és nem megfordítva; míg az értelmi nevelésben (Felméri) elsőbbben a gyermek töredékes figyelme, tapogatózó képzelete és nyelv próbálgatásai méreteiből, az erkölcsi nevelésben esztétikai, vallási és erkölcsi érzékenységből ki, keresi a bozzájok alkalmazkodás útjait: a dogmatikusok (itt a németes irányzatra gondol) didaktikai tételeik rámájára búzzák a gyermek lelkét, mint a bogy testét a nyújtóra húzták*”⁹⁹ A példa azért is érdekes, mert Felméri egyértelműen az angol és a skót nevelési-oktatási mintákat szem előtt tartva, a Magyarországon igencsak elha-

nyagolt testi nevelés apostola volt. Az induktív neveléstudomány felhasználta a természettudományokat is. Az egészséges életmódra nevelést a szellemi teljesítmények szempontjából is fontosnak tartja. Ezt azonban olyanoknak kell végezni, akik tájékozottak: *„a testgyakorlat vezetését nem bízunk olyanokra, akik a test élettanával és bonctanával ismeretlenek, mert máskülönben a gyakorlatok kárt tehetnek az izomrendszerben, a helyett, hogy erősítsék és hajlékonyá tegyék”*.¹⁰⁰ Számára az angol közoktatás a minta, ahol a serdülő ifjúság munkáját az angolok két részre osztották: *„az iskolai és az iskolán kívüli gyakorlatra (indoor and out-door exercises) s mindkettőnek a lényegét a gyakorlatok (Felméri kiemelése) teszik: izomgyakorlatok a játéktéren, elmegyakorlatok az iskolában”*.¹⁰¹ Aláhúzza, hogy a játékok ugyanúgy kötelezőek, mint a tanórák. Sőt, az utóbbiak között a hallgatók tudtak válogatni, míg labdázni és krikettezni mindenkinek kötelező volt.

Az iskolai élet e kettős arculata az ifjúság fizikai és erkölcsi erejére hat, talán még jobban, mint az értelmükre; és ezzel az angolok is elismerik a Rousseau-féle elv igazságát, hogy *„a gyermek és ifjú rosszasága rendszeren testi gyöngeségével áll egyenes arányban. Ha a test és vágyai nem engedelmeskednek, parancsolnak; és éppen olyan rossz gazdák, mint a minő jó szolgák. Tebát az ifjú testét erőteljes és engedelmes eszközzé kell tenni, minek legjelentékenyebb szerzői a játékok és atletikai gyakorlatok”*.¹⁰² Ezek nemcsak az egyént, hanem a nemzetet is szolgálják. Gondolatait összegezve állítja, hogy az angolok valójában a régi görög igazságot tartják a szemük előtt, mert a társadalom alapja nem a tudomány, hanem az erkölcs.

A két szabadterei tevékenység közül érdemes röviden a legnépszerűbb sportágnál, a labdarúgásnál elidőzni. A labdarúgást (football, Esterházy Miksa a Monarchia kulturális attaséja hozta be elsőként Magyarországra. A játék szabályait Molnár Lajos könyve, A football rugdaló, a legrégebb angol játékok egyike mutatja be.¹⁰³ Molnárral együtt Felméri a magyar labdarúgás elfelejtett és kevésbé ismert hazai képviselője lett.¹⁰⁴ Nem azért, mert a labdarúgás iránt ő nagyon lelkesedett volna, hanem, mert az angoloktól tanult nevelési elvével egyezett a rendszeres testedzés tekintetében. 1881-ben Az iskolázás jelene Angliában című könyvében foglalja össze a kint szerzett oktatási tapasztalatait, mely igen értékes, összeszedett, jól áttekinthető forrása a korabeli angol közoktatásnak.¹⁰⁵ Már edinburghi tanulmányútja alatt is felfigyelt arra, amit később le is írt: *„az angoloknál különösen a kirugó labda (Felméri kiemelése) (football) van elterjedve, mely főképpen a lábakat foglalkoztatja. A velejáró sok veszedelem miatt királyi rendeletek tiltották ezt a játékot. 1314-ben II. Eduárd formailag megtiltotta s a tilalmat ismételték III. Eduárd és IV. Henrik. A scot királyok szintén elkövettek mindent, hogy a kirugó labda szenvedélyét a népből kiirtsák. A puritán forradalom meg is törte a régi hagyományt s midőn 1823-ban a rugbyi iskolában újból feltűnt, a királyságot a harag indulata járta át, melyet kivált a hírlapok s a templomi szószékek tolmácsoltak. Amde a játék védelmezői bebizonyították, hogy a football (a) hagyományos nemzeti játék, (b)*

férfias, mert veszélyes, tehát méltó a britt racehoz (sic!), mert ha a nemzet erős és méltó akar lenni magas rendeltetéséhez, hogy a világon uralkodjék, akkor fia ne féljenek e játék veszélyeitől. Sőt azt játszanik hazafias kötelesség, mert nagyban műveli az izomrendszert, az ügyességet, hidegvért, bátorságot és a fejelem érzetét”.¹⁰⁶ A sport, a játék nagyon elterjedt volt a szigetországban. Bár sokszor még a puritánok is kikeltek ellene, de azt tényleg nem sikerült visszaszorítani. Az angolok és a skótok „a férfias időtöltést és játékokat századok óta nemcsak illőnek, hanem szükségesnek is tartották”. Majd így folytatja Felméri: „tapasztalásból tanulták meg, hogy a kereskedőseged, ki naponta néhány órát testgyakorlatokra szentel, kétszerte több munkát végez és sokszorta több erkölcsi erőt bír kifejezni, s hogy az a tanuló, ki a nappalnak csak egy részét tölti a könyvek mellett s más részét üdítő játékokra használja, sokkal gyorsabban halad, mint aki egész nap a könyvek mellett penészedik. Kiszámították, hogy az atletikai gyakorlatok által előhozott erő megfelel a nemzet egybatoda által produkált munkának”.¹⁰⁷ A fiatal kolozsvári tanár maga is rendszeresen túrázott és testedzéseket végzett. Ezzel ő is igyekezett példát mutatni tanítványai számára az egyetemen is. Nemcsak a test és értelem egyensúlyát hangsúlyozta, hanem e kettős neveléstől elválaszthatatlan volt számára az erkölcsi nevelés is.

ERKÖLCSI NEVELÉS

Felméri pedagógiája válasz a Herbart-féle intellektualista pedagógiára. A hazai oktatásban diszharmónia van, mert az értelmi nevelés és a vele kapcsolatos agymunka túlsúlya áll szemben az erkölcsi nevelés hiányával. Herbart szerint a lelki élet nem egyéb képzeteknél és képzetmozgásoknál. A vágyaknak, szenvedélyeknek és érzelmenek az ő pszichológiájában nincs önálló szerepük, ezek csak a képzetmozgások kísérő jelenségei. Lényegében nála az emocionális nevelés, a jellemnevelés kimerül a képzeteket összekapcsoló gondolatkörök alakításában. Az ilyen pedagógiában alkalmazott pszichológia semmilyen szerepet nem szán a közösségek, a társas viszonyok, a gyakorlati cselekvés és a munka nevelő hatásának.¹⁰⁸

Ezzel szemben áll Felméri nevelési elve, mely a nevelésben a legfőbb szerepet a szívnek adja. Herbart a gondolatkörök kiképzését, az oktatást tartja a nevelés lényegének, addig vele szemben Felméri az érzelmi nevelés meghatározó szerepét hangsúlyozza.¹⁰⁹ Felfogásában ez „a lelki élet külön világát jelenti. A pszichikum mélyebb reguláló-motiváló rétegeit alkotó érzelmek, vágyak, bajlamok, szenvedélyek közös neve”.¹¹⁰ Személete szerint lelki életünknek ez a világa mozgatja az értelmi működésünket. A nevelés hármasságának: testi, értelmi és erkölcsi, egyfajta sorrendet is jelent nála, de mindegyik kölcsönhatásban van a másik kettővel. Neveléstudományi könyve zárásakor visszatér ahhoz az alapelvéhez, hogy a nevelés célja a boldogság, örömméret elérése és megtartása. Ez a liberális, neohumanista elgondolás így került megfogalmazásra: „az örömméret az a közös kútforrás, melyből

táplálkozik a test és lélek egészsége s az erkölcs épsége... És mi mind e bárom egészségről lemondunk azért a tudós látszatért, mely iskoláinkat körülveszi, s mégis panaszkodunk, hogy ifjúságunk testileg satnya, értelmileg kedve-szakadt s erkölcsileg míveletlen. Angolországban nemzeti csapásnak tekintenek, ha a közoktatási intézményeket, mint embernevelő műhelyeket valaki átalakítaná tudós gyárákká.”¹¹¹

Felméri Lajosra rendkívüli hatással voltak külföldi tanulmányai. A skóciai ösztöndíja révén lehetővé vált számára betekinteni a szigetország mindennapi életébe. Észrevételei, amelyeket megírt a skóciai úti levelekben szervesen beépülnek később megérlelt pedagógiájába. Mint láttuk, nem a Bain-féle irányzat híve, hanem Locke, Stuart Mill és Jacob Mill követője, akiknek a nőkről, a nevelésről vallott elveit átvette és beépítette rendszerébe. Legjobban talán a neveléstudományi kézikönyvében érezhető az angol-skót hatás. Ő a szigetországban látott nevelést eszményítette: „*az európai iskolázás súlypontja az angol kivételével ma az ismeretközlés, az elmének a különböző ismeretágakból vett hasznos tudással való bebútorozása.*”¹¹² Azonban Felméri neveléstudományi munkásságát áttekintve nem mondatjuk, hogy egyedül csak a skót és angol hatás érvényesült nála, mert francia, olasz és német munkákra egyaránt támaszkodik, amelyekből viszont kiderül a markáns elhatárolódása a német Herbart-féle szemlélettől. Felméri sajátosan magyar, a hazai pedagógiába beilleszthető ötvözet megformálására törekedett úgy, hogy sokat merített a külföldi pedagógiai irányzatokból, különösen az angol és skót forrásokból, amelyek egyértelműen és kimutathatóan szolgáltatták az alapot neveléstudományi felfogásához.

JEGYZETEK

- 1 Moldován György (1895): Felméri Lajos. Emlékbeszéd. *Erdélyi Múzeum*, 2.12. 65-76. (66-67).
- 2 Szinyei József (1891): Felméri Lajos. In: *Magyar írók élete és munkái*, III.k. Hornyánszky, Budapest. 349-354. (349).
- 3 Csekey Sándor (1955): Az alapítás kora (1855-1870). In: Bucsay Mihály és Pap László szerk.: *A Budapesti Református Theológiai Akadémia története 1855-1955*. A Református egyetemes konvent sajtóosztálya, Budapest. 28-29. Vö. Szinyei József (1891): Felméri Lajos. In: *Magyar írók élete és munkái*, III.k. Hornyánszky, Budapest. 349-350. Molnár Aladár később a kultuszminisztériumban működött mint titkár, majd osztálytanácsos. Feltehető, hogy ő is sokat segített az ifjú Felméri karrierjében. Ez természetesen további kutatásokra vár.
- 4 Szinyei, 1891. III.k. 350.
- 5 Kovács Albert (1870): Könyvismertetés. Felméri Lajos: Úti levelek Skóciából. 13.12 *PEIL*. 320.
- 6 David Fergusson (ed.by, 2007): *Scottish Philosophical Theology 1700-2000* Imprint Academic, Exeter. Fraser a Free Church of Scotlandhoz tartozott, Thomas Chalmers tanítványa volt, és az 1843-ban alapított New College-ban kezdett oktatni. Azonban Sir William Hamilton helyére átpályázott az Edinburghi Egyetemen a logika és metafizika tanszékére, ahol professzor lett.
- 7 Fraserhez hasonlóan David Masson is Thomas Chalmers közeli barátja volt, aki az egyik leg-

híresebb presbiteriánus egyházi vezető volt a Church of Scotlandban. Masson az Edinburghi Egyetemen a retorika és angol irodalom professzora lett. Lásd: http://www.rse.org.uk/cms/files/fellows/biographical_index/fells_indexp2.pdf (2012. 05.20)

- 8 Ez még további kutatásokra vár, hogy a New College-ban milyen tantárgyakat tanult, vagy csak kihasználta a skót kálvinista vendégszeretetet, és az ottani kurzusokat nem látogatta. Ismerve a skót kálvinista ajándékozóik szigorúságát, meglepő lenne, hogy ott semmilyen előadást nem vett volna fel.
- 9 Felméri Lajos (1870): *Úti levelek Skóciából*. Sárospatak [s. n.].
- 10 Hörcsik Richárd: *History of the Hungarian Scholarship at Edinburgh*. New College, Edinburgh, Theses, HOR I, fol. 1-54.
- 11 Zoványi Jenő (1977): *Magyarországi protestáns egyháztörténeti lexikon*. 3. jav. kiadás. MRE Zsinati Iroda, Budapest. 193.
- 12 Szinnyei, 1891. III.k. 350.
- 13 Uo.
- 14 Zoványi, 1977. 193.
- 15 Szinnyei, 1891. III.k. 350.
- 16 Markó László-Balázs Arth Valéria (szerk., 2001-2007): *Új magyar életrajzi lexikon II*. (A továbbiakban: ÚMÉL) Magyar Könyvklub Kiadó, Budapest. 607-608.
- 17 Tiszáninneri református egyházkerület elnöksége (szerk., 1981): *A Sárospataki Református Kollégium. Tanulmányok alapításának 450. évfordulójára, 1531*. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest. 211.
- 18 ÚMÉL II.. 607-608.
- 19 Kovács Ábrahám (2010): *Hitvédelem és egyháziasság. A debreceni új orthodoxia vitája a liberális teológiával*. L'Harmattan, Budapest.
- 20 *A Sárospataki Református Kollégium...*, 1981. 211.
- 21 Felméri Lajos (1881): *Az iskolázás jelene Angolországban*. vols 3. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- 22 Szinnyei, 1891. III.k. 350.
- 23 ÚMÉL II.. 607-608.
- 24 Szinnyei, 1891. III.k. 350.
- 25 Uo.
- 26 Uo.
- 27 Moldován, 1895. 65-76. (66-67.)
- 28 Uo. . 74.
- 29 Felméri, 1870. 182.
- 30 Moldován, 1895. 70.
- 31 Felméri Lajos: *Neveléstudomány*, p. V.
- 32 Ágoston György (1993): *Felméri Lajos*. OPMK, Budapest. 34. (Magyar Pedagógusok sorozat)
- 33 Felméri Lajos (1890): *Neveléstudomány kézikönyve*. Ajtai K. Albert, Budapest. 38-39.
- 34 Uo.
- 35 Uo.

- 36 Felméri Lajos, (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. 2.. jav. kiadás. Ajtai Albert Könyvnyomdája, Budapest, VI.
- 37 Moldován, 1895. 71.
- 38 Uo. Moldován itt az előszóból idéz.
- 39 Uo. 72.
- 40 Felméri, 1890. (Budapest), 117.
- 41 Ágoston, 1993. 29-30.
- 42 Felméri, 1890. (Budapest), 118.
- 43 Uo. 85.
- 44 Ágoston, 1993. 30.
- 45 Felméri, 1890. (Budapest), 117.
- 46 Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet*. Osiris Kiadó, Budapest. 344.
- 47 Sebesztha Károly (1890): Értesítő. Könyvismertetés. Felméri Lajos. *Neveléstudomány. Magyar Philosophiai Szemle* 9. 5-6. 458-475.
- 48 Felméri, 1890. (Budapest), VII.
- 49 Uo.
- 50 Alexander Bain (1912): *Neveléstudomány II.* 2 kötet ([s.l.], [s.n.] 173-181.
- 51 Pukánszky Béla: *Magyar neveléstudomány. Protestáns pedagógiai hatások*. 5. <http://primus.arts.u-szeged.hu/~pukanszk/mars/Protestans.pdf> (Letöltve: 2012. március 6.)
- 52 Sebesztha itt helyesen értekezik arról, hogy Felméri sajátos jelentéstartalmat adott a liberális és utilitarista szavaknak, a neveléstudomány vonatkozásában pedig ez különösen igaz.
- 53 Felméri, 1890. (Budapest), 112.
- 54 Uo.
- 55 Ágoston, 1993. 31.
- 56 Felméri, 1890. (Budapest), 112.
- 57 Pukánszky Béla, *Magyar neveléstudomány. Protestáns pedagógiai hagyományok*. (<http://primus.arts.u-szeged.hu/~pukanszk/mars/Protestans.pdf> Letöltve: 2012. március)
- 58 Uo.
- 59 Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla, 2005. 344.
- 60 Uo. 344.
- 61 Kovács Krisztina, *A néptanítói szakmások alakulása két dualizmus kori neveléstan-könyv tanítóképének elemzése tükrében*(2011): *Magyar Pedagógia*, 4. 289-311.
- 62 Arnold Matthew (1879): *Mixed essays*.
- 63 Felméri, 1890. (Budapest), 113.
- 64 Uo. 112.
- 65 Uo. 112-113.
- 66 Balogh Ferenc (1934): *Alapítványok és ösztöndíjak a debreceni református főiskolán*. 2. javított kiadás. Városi Nyomda, Debrecen.
- 67 Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla ,2005. 344.
- 68 Felméri, 1870. 69.

- 69 Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla, 2005. 344.
- 70 Stuart Mill St. Andrews-i beszéde. Ford. Felméri Lajos, Pest: [s.n.], 1868). Idézi: Felméri: *Neveléstudomány*, 117.
- 71 Ágoston, 1993. 30.
- 72 Felméri, 1890. (Budapest), 115.
- 73 Uo.
- 74 Uo. 114.
- 75 Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla, 2005. 344.
- 76 Ágoston, 1993. 31.
- 77 Uo..
- 78 Uo. 32.
- 79 Sebesztha, 1890. 468.
- 80 Uo. 469. További kutatásokat igényel, hogy Felméri miért fogalmazott így, és honnan, kiktől vette ezt, vagy éppen miért így formálta át a fogalmakat!
- 81 Felméri Lajos (1890): *A Neveléstudomány kézikönyve*. 2. jav kiad. Eggenberger, Budapest. 510-516
- 82 Felméri Lajos (1890): *Neveléstudomány kézikönyve*. Ajtai K. Albert, Kolozsvár. 118.
- 83 Uo.
- 84 Pukánszky Béla (2000): *Személyisé pedagógia elméletben és gyakorlatban*. Debrecen. 11. (Kézirat)
- 85 Ágoston, 1993. 32.
- 86 Uo. 45.
- 87 Sebesztha, 1890. 462.
- 88 Ágoston, 1993. 46.
- 89 Felméri, 1890. (Kolozsvár), 258.
- 90 Uo. 454.
- 91 Uo. 463, 455.
- 92 Sebesztha, 1890. 461.
- 93 Pukánszky Béla: *Magyar neveléstudomány. Protestáns pedagógiai hatások*. 6.
- 94 Felméri Lajos, 1890. (Kolozsvár), 84.
- 95 Felméri Lajos, 1890. (Kolozsvár), 490.
- 96 Felméri, 1870. 30.
- 97 Uo. 80.
- 98 Killyén András (2007): Edzések és testgyakorlatok Kolozsváron 1868 és 1918 között. *Neveléstudomány*, 1-2. sz.-ban idézi Felméri, *Neveléstudomány*. ...c. könyvét (Kolozsvár)
- 99 Moldován, p. 72.
- 100 Felméri Lajos, 1890 (Kolozsvár), 34.
- 101 Uo. 110.
- 102 Uo. 111.
- 103 Molnár Lajos (1879): *A football, rugdoló a legrégebb angol játékok egyike*. Budapest. [s.n.]
- 104 Balogh Mihály (2008): „Tiszteletpéldány”: Baráth Ferenc és Molnár Ferenc találkozása a

Budapesti Református Főgimnáziumban. Önkormányzat, Kunszentmiklós, 63. Balogh megemlíti, hogy az 1882-es évben Baráth is, aki mindössze egy évvel később, 1867-68-ban volt edinburghi ösztöndíjas, hasonlóan sokat tett a football hazai népszerűsítéséért.

¹⁰⁵ Felméri Lajos (1881): *Az iskolázás jelene Angolországban*,. vols 3. Budapest. [s. n].

¹⁰⁶ Felméri, 1890. (Budapest), 203.

¹⁰⁷ Killyéni András (2005): Felméri Lajos. *Szabadság*, jún. 17. Vö. Killyéni András, 2007.

http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=2&id=277 (letöltve: 2012.05.27).

¹⁰⁸ Ágoston, 88.

¹⁰⁹ Uo.

¹¹⁰ Uo.

¹¹¹ Felméri, 1890. (Kolozsvár), 676.

¹¹² Felméri, 1890. (Budapest), 510-516.

RENEZÁNSZ GYERMEKKÉP-NARRATÍVÁK

ENDRÓDY-NAGY ORSOLYA

KUTATÁSMÓDSZERTANI ALAPOK

Az ikonográfia a művészettörténet segédtudományaként vált elismert diszciplínává. Megalapító atyjának Erwin Panofskyt tekinthetjük, de az ő munkásságát számos kortárs művészetelméleti szakíró, így Meyer Schapiro, vagy Edgar Wind művei több ponton kiegészítik.

Wind szerint: „A művészet leglényegibb vonása, hogy csak szakavatott kézben kel életre.” (1990. 47.o.) A művész képes arra, hogy bizonyos alapvető dolgokról döntsön, úgy mint a technika, méret, ecsetkezelés, de az alkotás folyamata nem lehet akaratlagos. A művész gondolatait, felkészültségét, személyiségét leginkább az apró részletek megfigyelésével lehet feltárni, és az olyan részletek lényegesek, amelyek megformálása a művész ecsetjéből ösztönösen származik, ilyen például a körmök, vagy a fülek alakja – vallja Wind (1990).

A diszciplína fokozatosan egészítette ki a történeti szemléletű tudományok metódusait, így Aries nyomán az 1980-as éves második felétől kezdte a pedagógiatörténet fokozatosan felfedezni. Kutatásommal az a célom, hogy a középkorból ismert gyermeknevelési tapasztalatainkat kiegészítsem egy sajátos elemzéssel, a középkori miniatúrák csoportosításával, mert a nevelési szituációkhoz való társítással és ikonográfiai elemzéssel reményeim szerint megismerhetők a középkori gyermeknevelés egy eddig nem látott narratívái. Schapiro szerint a képek sokkal konkrétabbak és komplexebbek, mint a szavak. (1983)

Az ELTE doktori ösztöndíjának segítségével kutathattam a lyoni Bibliotheque Denis Diderot-ban, ami az INRP-IFÉ-ENS közös pedagógiatörténeti kutatóközpont könyvtára. Itt jutottam el arra a felismerésre, hogy a középkori gyermekkép kibontásához nem elegendő a középkori illetve reneszánsz festmények elemzése, mert az általam választott időszakban főként a szakrális témájú Mária–Gyermek ábrázolások voltak jellemzőek a festészeti áramlatok fősodrásában. Így elemeztem például Simone Martini, Piero della Francesca, vagy Andrea Mantegna ilyen tárgyú képeit. Azonban arra a következtetésre jutottam, hogy a képek esetén nem állapítható meg egyértelműen, hogy szent ihletettséggű tematikájuk mennyire köthető a művészek, vagy a korban felismerhető gyermekképi narratívá(k)hoz. A középkori gyermekkép kibontásához a festményeknél nem lehet tudni azt sem, hogy valóban gyermeket ábrázoltak-e vagy sem. Emiatt határoztam el, hogy a francia minta alapján a hazai kéziratok emlékeiben fellelhető miniatúrákon kibontakozó gyermekképet fogom összevetni a festményeken kibontható narratívával, valamint a neveléstörténe-

ti relevanciájú szöveges dokumentumokkal. Így abban reménykedem, hogy egy árnyaltabb középkori illetve reneszánsz gyermekképre tudok következtetni.

A miniatűrök minden esetben illusztrációként szolgálnak a szövegekhez, azaz, a szövegből kibontható, hogy ott tényleg gyermekeket akartak-e ábrázolni. Ebből következően olyan miniatűröket keresek, ahol egyértelműen gyermekeket ábrázolnak. A miniatűröket több helyen gyűjtöm, egyrészt az Országos Széchenyi Könyvtár kéziratárának 15-16. századi anyagát, másrészt a Magyar Orvostörténeti Múzeum kéziratárának dokumentumait, kontrollként pedig a Bolognai Egyetem hasonló anyagát vizsgálom. Az általam választott időszak a Gutenberg-galaxis kezdetétől a reformáció lutheri deklarációjáig (kb.1456-1517) tart.

Tanulmányomban a számos lehetséges megközelítésből az ikonográfiai vonatkozásokat tervezem megvizsgálni néhány általam ismert francia miniatúra esetén.

Schapiro (1983) feltárta, hogy a középkori fametszetek a Bibliában különféle történeteket illusztráltak ugyanazzal a metszettel, ezzel egy-egy epizódot jelképeztek általánosabb mondanivalóval. Ennek analógiáján tudom elképzelni, hogy az orvosi aktusokat bemutató képek általános mondanivalóval illusztráltak egy-egy eljárást, eseménytípust, ebből pedig arra tudunk következtetni, hogy a gyermekek betegségeiről, egészségi állapotáról, életéről mit gondolhattak azok a középkori emberek, akik orvosi, anatómiai ismeretekkel rendelkeztek. A Biblia-illusztrációul szolgáló fametszetekhez hasonlóan ugyanis itt is leírásokhoz kapcsolódó képekről beszélünk.

KÉPVÁLASZTÁS

Radocsay Dénes elemzi a hazánkban fellelhető francia-flamand miniatűröket, és jelzi, hogy bár sok darabjuk csak másod-harmadrendű fontosságú, Középnnyugat-európai közvetítő szerepük miatt jelentősek (1969). Mindezek miatt a hazai anyag beilleszkedik a nyugat-európai áramlatokba, tehát, ha a hazánkban fellelhető anyagból nemcsak a hazai, hanem adalékként az európai gyermekképről is kibonthatunk egy narratívát, és az európai gyakorlat egy szeletét is megismerhetjük. Radocsay szerint a miniatűrök legváltozatosabban a 15. és a 16. század fordulójának művészi arculatában jelennek meg (1969), és pontosan ezzel az időszakkal kívánok foglalkozni.

A miniatúra szó latin eredetű, a *minum* jelentése vörös színű festék, amivel a kódexekben a szavak kezdőbetűit, a fontosabb részeket kiemelték a barnás árnyalatú szövegrészek közül. (*Csapodiné*, 1981).

Ha áttekintem az orvosi szempontból releváns miniatűröket, talán közelebb jutok ahhoz, hogy mit tudtak a gyermeki lét mibenlétéről és ezáltal a gyermekekhez való viszonyulás is kibontakozhat. Mindezek miatt dolgozatomban néhány orvosi tudást ábrázoló művet kívánok elemezni. Boutaud szerint a képek természetes és akaratlagos üzeneteket is hordozhatnak, melyeket dekódolással, az ikonográfia segítségével tudunk kibontani (*Boutaud*, 1984). A kódok szocio-kulturális elemeket hordoznak,

így végső soron következtethetünk belőlük az általunk feltárni kívánt gyermeknevelési gyakorlatra is.

Jelen tanulmányban a gyermekeket a terhesség, és a szülés illetve posztnatális időszak pillanataiban veszem górcső alá, ezért ehhez a két mozzanathoz választottam néhány elemzendő francia miniatúrát, megfelelő párhuzamokkal alátámasztva.

TERHESSÉG

A terhesség számos ábrázolása látható Szűz Máriáról a fatáblák és a freskók képein, de vajon a miniatúráknál lehet földi halandót terhesen találni a képeken? Céлом az, hogy találjak ilyen típusú ábrázolást. Ezért tűnik kézenfekvőnek az Orvostörténeti Múzeumban egy feltáró munka, amely erre fényt deríthet. Egy bizonyos, mivel a 15. században még általában egy szobában hált az egész család, a gyermekek akaratlanul is szemtanúi lettek a házaspárok szexuális életének. Ezt illusztrálja az 1. és a 2. ábra.

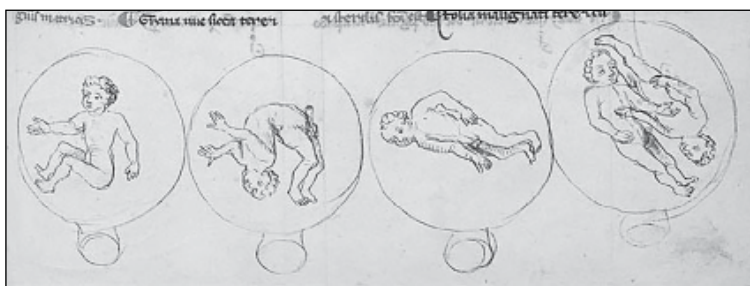


1. ábra. A bölcső és a promiszkuitás. Decameron, MS 5070 Bibliothque Arsenal, 15. sz.



2. ábra. Az újszülött ágya. *Décameron de Boccace (1313-1375), IX-6: Histoire de Pamphile, XVe siècle, Enluminure de Maître de Guillebert de Metz Paris, BnF, Arsenal, ms 5070, fol. 337*

A terhességgel kapcsolatban minden bizonnyal rendelkeztek bőséges információkkal, például a lehetséges egyedüli és iker-elhelyezkedéseket hivatott illusztrálni a 3. ábra képsora. Egyúttal ezek olyan méhen belüli nehéz helyzetek, melyeknél nem valószínű a természetes úton szülés.



3. ábra. Nebéz fekvési helyzetek.

Collection de traités médicaux, France, fin XIIIe-début XIVE siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Latin 7056, fol. 88v. -89

A 7. ábra egy meginduló, táguló szakaszban levő vajúdást is ábrázol, illetve megnyitja, láthatóvá teszi Mária hasában a Kisdedet, aki győzelmi tartásba emeli kezét. Mária az ún. Köpönyeges Mária ikonográfiai típushoz tartozik, védelmezést kifejezve tartja köpönyegét. A Köpenyes Mária típus a köpeny kitérésével szimbolikus értelemben a gyermekeket adoptálja. Eredete a római jogból származik, ugyanis ez alapján a magasabb rangú asszonyoknak joguk volt így oltalmazni az üldözötteket és kegyel-

met kérni számukra. Az első ábrázolást Duccio Mária három ferencessel című képével azonosíthatjuk (4. ábra) Ám ennél a képnél még nem tárja ki Madonna a köpenyét. Piero della Francesca Köpenyes Mária-oltára (5. ábra), vagy a Madonna del Parto (6. ábra) már inkább rokonítható a 7. ábra miniatúrájával. Ha imádkozó alakot is látunk a képen, akkor a pestis ellen is védelmet nyújt Mária. (*Körber, Marosi et al.*, 182-183.o.)



4. ábra



5. ábra

Koronaként világító glóriája egyúttal Jézus töviskoronáját is felidézi, akárcsak a vörös szín, mely az életet és a szüléskor távozó vért is szimbolizálja, de utalhat Krisztus halálára is.



6. ábra. Piero della Francesca: *Madonna del Parto*

A kép háttérében látható erdőben egy tisztáson áll Mária, az erdő is ugyanúgy kinyílik, mint a Szent szűz hasa. Ruhája kékje, ami szintén az ő attribútuma, folytatódik az N belü szára alatt.



7. ábra. Mária nyitott hassal. *Livre de dévotion*, Italie, XVe siècle Lyon, bibliothèque municipale, département des Manuscrits, 168, fol. 216

SZÜLÉS

A szülés a 15. század második felében és a 16. században sem volt kevésbé veszélytelen, mint a középkor korábbi századaiban. A nagy gyermekhalandóságot kiegészítette az anyák magas gyermekágyi halálozási aránya. Ikerszülés és császármetszés is létezett. Csakhogy a nehezebb helyzetekről is számot adjunk, metszést kizárólag az anya halála esetén végeztek. (Roberts, 1998) A császármetszés ikonográfiai vonatkozásait főként a nemzetközi szakirodalom alaposan körüljárja, pl. Blumenfeld-Kosinski, Renate: Not of Woman Born; Representations of cesarean Birth in Medieval and Renaissance Culture, a magyar szakirodalomból pedig Szabó András könyvét emelem ki. (A császármetszés története és ikonográfiája.)



8.ábra. Az anya, a gyermek és a balál. *Compilation littéraire et historique de Jean Miélot Ms Fr 17001 (BN) XV.sz.d.*



9. ábra. Egység a balálig. *Danse macabre*, France, fin du XVe siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 995, fol. 34v.



10. ábra. A balál és a gyermek: egy végzet. *Danse macabre*, France, fin du XVe siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 995

A 8-10. képek kiválóan jelzik a középkori ember gyermekhalandósággal kapcsolatos tudását és félelmeit. A halál a 9-10. képeken kézen ragadja a gyermeket illetve az anyát, és mutatja az utat, húzza őket a halálba. Az 8. képen az anyának egy aranyallérral lezárt írást nyújt, jelezve, hogy magával viszi a kisdedet. Nyila is rámutat. Mindháromnál a szobabelsőbből ragadja el a halál a gyermeket, és a haláltánc-motívumok darabjaiként kifejezik, hogy a halál előtt mindenki egyenlő, akár szegény, akár gazdag, akár kisgyermek vagy idős. A perspektíva minden esetben a halál kezére vonja figyelmünket és felnagyítja, mindegy elnyomja a kép többi szereplőjét. Panofsky szerint a perspektíva szimbolikus ábrázolási forma is.



11. ábra. Születés az utcán. A Gyermeke Jézus. Jacques de Voragine, *La Légende dorée*, France, fin du XVe siècle Paris, BnF, département des Manuscrits, Français 244, fol. 24

A kép a szülés utáni pillanatokat és időszakot mutatja be: a Gyermeke bemutatása, tisztítása, mosdatása és szoptatása. A szoptatás az ikonográfiában egyúttal az oltalmazás és a bűnösökért való közbenjárás szimbóluma is. (Maria lactans képtípus – *Körber-Marosi et al.*, 1994. 226.o) A szülés után a Gyermeke bemutatása a város gyönyörű házai közt történik, a perspektíva fókuszában a város kapujával, de az összes ház eltölpül Jézus istállója mellett. (*Alexandre-Bidon-Closson*, 1985)



12. ábra. Az ifjú gyermekágyas asszony. *Térence, Comédies, France (Paris), vers 1410*
Enluminure de Maître de Luçon Paris, BnF, Arsenal, manuscrit 664, fol. 230v.

A kép a gyermekágyi időszakot hivatott bemutatni. A középkor gyakorlatában a szülés utáni 40. napig a férj nem érinthette feleségét. Ekkor a fiatal anya a templomban rituális tisztító-tisztálkodó szertartáson vett részt. A férj a „szülőszobába” sem léphetett be addig, és a gyermek is csak ezután került a többi testvéréhez. (*L'Enfance, Orme, 2001*). A képen látható vörös ágytakaró egyértelmű utalás a vér vörös színére, hogy még inkább alátámassza azt a nézetet, mely szerint a 40. napi rituális tisztálkodásig nem lehetett az asszonyhoz érni. A képen az asszonyi tekintet és a furcsa perspektivikus tér is a férj hasa környékére mutat, kéztartása is egyértelműen fejezi ki szándékát. Itt ismét a szoptatás mint szimbólum is értelmezhető, ezáltal talán közben jár a férj bűnös gondolatának megbocsátásáért is.



13. ábra. A pobár vörösbor a gyermekágyasnak. *Roman de Theseus de Cologne*,
Ms Fr 1473 (BN) XVI. szd.

A bor Krisztus vérét is jelképezi, ezáltal előhívja Jézust a nemrég szült asszonynak lelki és egyúttal testi táplálékot is jelentve. Az ágyban fekvő asszony egyúttal azt is jelzi, hogy elkezdődött a gyermekágyi időszak. A bábák tisztítják az újszülöttet, a függöny mintha az ég kékje lenne kis csillagokkal. Valószínű, hogy az éjszaka szimbólumán kívül asztrológiai szimbólumnak is tekinthetjük, mert gyakori ábrázolás az, hogy szülés után egy asztrológus is meglátogatja az asszonyt. (Roberts, 1998) A berendezés gazdagsága, a brokátok az előkelőséget szimbolizálják. A függöny elrendezése és a kék szín szimbolikusan a Köpönyeges Máriát és az oltalmazást hívhatja elő.

Tekintsük át röviden, hogy a középkorban mit tudtak a szülés egy különös fajtájáról, a császármetszésről. Először is az eredete: a *lex cesarea*, azaz császári jog a szüléshez, vagy a cedere-vágni igéből eredhet. (Roberts, 1998, 143.o.) A hagyomány szerint Caesar is így születetett, azonban ez csak legenda (14. ábra), mert tudjuk, hogy felnőtt korában is találkozott anyjával, a császármetszés után pedig aligha élhetett nő akkoriban fertőtlenítő és vérzéscsillapító, érfogó eszközök híján. A középkorban a gyermekek védelme érdekében a jog megengedte, sőt megkövetelte, hogy

az anya halála esetén a gyermeket éppen kiemelik az anya hasából. (Roberts, 1998, 144.o.) Úgy tartották, hogy aki ilyen módon jön világra, az szerencsés és különleges élete lesz. Érdekes teória miszerint Szűz Mária méhéből szűzen a szülőcsatorna érintése nélkül Jézus is így jöhetett világra, s mindezért az Antikrisztus születését is így képzeltek, mert az Antikrisztus élete szinte teljesen modellálja Krisztusét, és sok ábrázoláson ez meg is mutatkozik. (Ördögök a rács mögött a 14. ábrán)



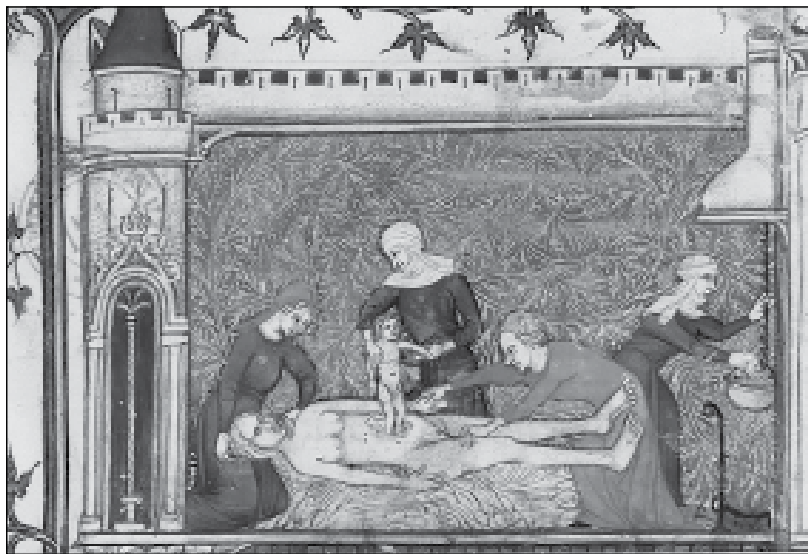
14. ábra. Cézár élete. *Anciennes Histoires de Romains, Ms Fr 64 (BN) XV.szdz.*

Mindazon által, ahogy a kép metszésre vonatkozó részét alaposabban elemezni kívánjuk, itt is látunk imádkozó bábát, pólyát készítő asszonyt, köpönyegre emlékeztető függönyt, és nagyon erőteljesen vérré utaló vörös színt. A pólyát tartó asszony mintha egy szem szivárványhártyáját viselné kalapként fején, odavonzza tekintetünket. Isten szeme mindent lát, ezt is eszünkbe juttatja. Az asszony ágya fölött látható hold és a csillag a betlehemi csillagot és ismét az asztrológiát hívja elő.

(Ahogy korábban jeleztem, a kép részletesebb elemzésénél még a későbbiekben fel kívánom használni a témában fellelhető szakirodalmat.)



15. ábra. Császármetszés. *Anciennes Histoires de Romains*, Ms Fr 64 (BN) XV.sz.d.-részlet
a Cézár című képből



16. ábra. Császármetszés. *Les Faits des Romains*, Paris, BnF, département des Manuscrits occidentaux, NAF 3576, fol. 197 letöltési helye: <http://classes.bnf.fr/ema/grands/>, ideje: 2012. 05.14.

A 16. ábrán látható szalma, vagy bárányszőr az istállót juttathatja eszünkbe, ahol Krisztus született, a vízzel serénykedő bába már a keresztelésre és tisztálkodásra is utal. Érdekes, hogy itt egyértelműen látszik az, hogy a vizet melegítették. Egy bába jelzi, hogy az asszonynak a pulzusát tapintja, egy másik lefogja. A kép ismét csak a cézári születési legendát dolgozza fel. A szőlőindaszerű minta és levélminta a bor és Krisztus szimbóluma lehet.

ÖSSZEFOGLALVA

Eörsi Annát idézve elmondhatjuk, hogy a középkori reneszánsz ember számára evidencia volt Jézus isten mivolta, ők nem próbálták belevetíteni emberi tulajdonságait, mint ahogy mi próbálunk a középkori és reneszánsz gyermekfelfogásra következtetni a Krisztus-ábrázolások alapján. (Eörsi, 1997) Mindezek miatt tűnik kézenfekvőnek a nem Krisztus, mint kisgyermek-ábrázolások, hanem más középkori gyermekábrázolások megfigyelésének, elemzésének, feltárásának igénye. Ebben az irányban lehet első lépés ez a dolgozat. Ha sikerül orvosilag releváns születésábrázolásokat találnom, akkor nyilvánvalóan ikonográfiai elemzésnek is alá kell vetni a képeket, de nagyobb esélye van annak, hogy ezek a képek a valós életet, és ezáltal a gyermekekről vallott középkori-reneszánsz nézeteket tárják elénk, s nem csak a szakrális tartalmat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alexandre-Bidon, Danièle – Closson, Monique (1985): *L'Enfant à l'ombre des cathedrales* Presses Universitaires de Lyon, Éd. CNRS, Lyon.
- Alexandre-Bidon, Danièle – Lett, Didier (1997): *Les Enfants au Moyen Age, Ve – XV e siècles*, La vie quotidienne, Hachette, Paris.
- Boutaud, Jean-Jacques (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire à la pédagogie de l'expression en I.U.T.*, ANRT, Lille 3.
- Csapodiné Gárdonyi Klára (1981): *Európai kódexfestő művészet*. Corvina, Budapest.
- Eörsi Anna (1997): Deus in figura pueri. A gyermek Jézus a középkori és reneszánsz művészetben. *Pannonhalmi Szemle*, V/4 35-46.
- Körber Ágnes – Marosi Ernő – Szilárdfy Zoltán – Végh János (1994): *A keresztény művészet lexikona*. Az eredeti mű szerkesztője Seibert Jutta. Corvina, Budapest.
- Orme, Nicholas (2003): *Medieval Children*. Yale University Press, New Heaven and London
- Panofsky, Erwin (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Radocsay Dénes (1969): *Francia és németalföldi miniatúrák Magyarországon*. Magyar Helikon, Budapest.
- Roberts, Helen E. (1998, ed.): *Encyclopedia of Comparative Iconography*. Fitzroy Dearborn publishers, Chicago, London.
- Schapiro, Meyer (1983): *Words and pictures*. Mouton, Hága-Párizs.
- Wind, Edgar (1990): *Művészet és anarchia*. Corvina, Szeged.
- L'Enfance de Moyen Age digitalizált kézirat-archívum <http://classes.bnf.fr/ema/feuils/ages/index2.htm>

ZENETÖRTÉNET ÉS ANTROPOLÓGIA

AZ EURÓPAI ZENE EGYSÉGES JELRENDSZERÉNEK KIALAKULÁSA.

AZ EGYSZÓLAMÚ DALLAM-REPERTOÁR ÉS A NOTÁCIÓ KORAI IDŐSZAKA; AZ ÉNEKOKTATÁS, ÉNEKES
KÉPZÉS KORAI FORMÁI

DARAGÓ RITA LAURA

AZ ANTROPOLÓGIÁRÓL ÁLTALÁBAN

KULTÚRANTROPOLÓGIA – MŰVÉSZETI ANTROPOLÓGIA

Antropológia, mint tudományág alatt azt a széles spektrumot felölelő kutatási területet értjük, mely az emberekkel, mint komplex szociális lényekkel foglalkozik, akik rendelkeznek a beszéd, a gondolkodás és a kultúra képességével. *„Fő célja megérteni azokat az általános kényszereket, melyek között az emberek élnek, és azokat a különbségeket, melyek nyilvánvalóak az egyes társadalmak és kultúrák között”* (Simpson – Coleman, 2002/03. 2.o.)

A társtudományok sorában számos terület, mint például a szociológia, a pszichológia, a pedagógia és a történelem szintén az emberrel foglalkozik. Az antropológia számos tekintetben viszont átfedi ezeket a tudományokat: a humán életmód valamennyi aspektusával foglalkozik, *„mindennapi tevékenységekkel éppúgy, mint speciálisakkal”, például rítusokkal és szertartásokkal. Összehasonlító is, mivel azt nézi, hogy a különböző kultúrákban a viselkedés és a hiedelmek mennyiben térnek el, illetve mutatnak közeli párhuzamokat”.* (Simpson – Coleman, 2002/03. 5.o.)

Az antropológiában megkülönböztetett két fő irány, a *fizikai- biológiai* és a *szociál- avagy kulturális antropológiai* kutatásoknak a 19-20. század folyamán számos specifikus területe jött létre, ezek sorában kap majd helyet a 20. század 60-as és 70-es éveiben érdeklődés központjába kerülő, a nyelv, jelentés és írás kialakulásának tanulmányozása.

Jelen tanulmány a nyelv, mint kommunikációs jelrendszer egy speciális, művészi, sajátosan emberi „manifesztálódási” oldalágával, a *zenei nyelv*, a zenei közlés (interpretálás, befogadás) alap-repertoárjának kialakulásával és egységes jelrendszerré formálódásával foglalkozik.

A művészetek antropológiai médiumai: vizuális és auditív érzékszervi források, mint a befogadás kritériumai és a maradandóság „biztosítékai”.

A műalkotások kellő mérvű (humán) befogadási képessége szempontjából kiemelkedően fontosak az érzékszervek. Ha egy antik épületet vagy egy festményt

megcsodálunk, „háttértudásunkra” hagyatkozunk: az általánosan elfogadott, szocializációs neveltetésünk során megismert nyelvi és képi (auditív és vizuális) jelrendszert használjuk a befogadáshoz, megértéshez.

A képi és tárgyi alkotó és a célközönség közt maga a műalkotás közvetít, a befogadás során pedig számos érzék (látás, hallás, tapintás) segít. A műalkotás következő kor számára megőrzését „kézzel fogható” tárgyi valósága, ennek térbeni kiterjedése (épületek, szobrok) garantálja.

A komponista és a publikum között pedig az előadóművész a *médiум*: az általa interpretált zenemű befogadása kizárólagosan auditív módon történik. A hang viszont továszall, s így a zene sajátos, jelen idősímban létező, de azonnal múlttá váló, a jövőben pedig megfoghatatlan, visszahozhatatlan, csak az emlékezetben élő vízió marad. Bár a műélvezetnek nem, de a kultúra megőrzéséhez feltétlenül szükséges az auditív jeleket vizuális jelrendszerre is „lefordítani”: megalkotni azt a sajátos jelrendszert, amely az utókor számára is rögzíteni képes a tovatűnő hangok hordozta művészetet: *a zenét*.

A ZENETÖRTÉNETI EMLÉKEZET HIÁNYOSSÁGAI, A ZENEI JELRENDSZER „FÁZISKÉSÉSE”

„A zene előkelő helyet foglal el a középkori tudományrendszerben, hiszen – a késő antik filozófiából átvett elképzelésnek megfelelően – benne a világmindenség, illetve a szférák harmóniája hallhatóan jelenik meg, s így a világ rendezettségének bizonyítékául szolgál.”¹

Ennek ellenére a középkorig az egyéb művészeti (pl. építészeti) emlékekhez viszonyítva a kortárs zenei emlékekből tulajdonképpen semmit nem jegyeztek le és nem publikáltak, s ez az antropológiai kutatásokat is jelentőségteljesen nehezíti. Kulturális örökségünk soraiban egyetlen ehhez mérhető művészi teljesítmény sincs, amely annyira az emlékezetmegőrzés periferiájára szorult volna, mint a zene. Még a kortárs traktátusok is csak néhány gondolat erejéig szólnak a zene szerepéről, jellegéről, funkciójáról. (*Gülke*, 1979. 13.o.)

Történelmi tény, hogy a különböző művészeti ágak kialakulását, fejlettségét időbeli fáziseltolódás jellemzi. Az egyházi zene virágkora például messze az építészet után következik. Mikor a zeneszerzők még javában a ciklikus mise kialakításán fáradoztak, a képzőművészet és a filozófia már rég függetlenítette magát az egyház monopóliumától. (*Gülke*, 1979. 17.o.) A történeti vizsgálatok mellett azonban – melyek a zenei lejegyzések és publikációk hiányát indokolnák –, egy esztétikai kérdésre is választ kell keresnünk: mi a maradandó a zenében? A képzőművészeti remekművek, még ha töredékesen is, restaurálva vagy átfestve, de mégis eredeti anyagi mivoltukban maradnak ránk. A zene ellenben elhangzik, és bármilyen segédeszközhez nyúlunk is, mely az elhangzott zenét rekonstruálni próbálja, az eredetit nem tudja bemutatni.

Ez a természetes igény – a zene rekonstruálásának igénye – valószínűleg már korán megnyilvánult, de sokáig hiányoztak a megvalósulás feltételei: a rögzítésre alkalmas eszköz és a mód, az ehhez rendelhető *egységes jelrendszer*.

AZ ÓKERESZTÉNY EGYSZÓLAMÚ ZENE, MINT AZ EURÓPAI ZENEI NYELV „ŐSMAGJA”

Az egyszólamú egyházi ének előtörténetéről inkább csak sejtéseink vannak, hiszen a 9. század előtti időből nem maradt fenn semmilyen zenei emlék, sőt a lejegyzett énekszövegek száma is elenyésző. Ami valószínűsíthető, hogy ekkortájt a repertoár nem konkrét dallamokat jelentett, melyek megtanulása tömördek dallam hangról – hangra történő memorizálását kívánta volna meg –, hanem ún. zenei modelleket (toposzok, formulák, témák) alkalmaztak. Ezek gyakorlati használata tehát „irányított improvizációs” technikán alapszik, és variációk sokaságát eredményezte.²

Az 1-4. századok zenéje – mely még sokáig kizárólagosan egyházi zenét jelent –, valószínűséggel tehát főként a recitációt (ima- és olvasmánytónusok), refréndallamok használatát, és a konkrét modelleken alapuló, gazdagon díszített szólózsoltározást jelentette. Mindez pedig nem más, mint egy olyan szilárd, de képlékeny talaj, mely majd írott jelekkel megtámogatva magában hordozza a későbbi fejlődés korlátlan lehetőségeit.

A 4-6. századok liturgikus zenéjét főként az ezeken az alapokon nyugvó *intézményesülés*, stabilizálódás, a *rítusok kialakulása* jellemzi. Az üldözések alól a 4. század elején felszabaduló egyház e nyugodt időszakot arra használja fel, hogy az előző századokban felhalmozott szellemi eredményeket kultikus módon fejtsse ki. A katakombákból kiszabaduló hívek immár a vértanúk sírja fölé emelt szentélyekben, tágas bazilikákban zavartalanul végezheték az istentiszteleteiket. E templomokban immár állandó „személyzet” biztosítja a kultusz fenntartását: klerikusok, diakónusok, különböző rangú szolgálattevők – köztük az énekesek, a „scola”. (*Dobszay*, 1993. 47.o.) Kialakul a liturgia hivatalos és állandó rendje (mise, zsolozsma, jeles ünnepek), mely példás stabilitást biztosít, és egyben kizárja az „ad hoc” jelleget.

A legtöbb információt erre az időszakra vonatkozóan *Nursiai Benedek* (480 körül – 547) *Regulájából* meríthetjük. A bencés rend alapítója szabályzatában részletesen bemutatja a szerzetesi élet és a zsolozsma állandó rendjét: ez utóbbiban a szertartásokat és a zenei követelményeket is. A *Regula* nem más, mint egy jellegzetesen humán kulturális és egyben vallásos igény beteljesítése: egységes értékrendet közvetít az akkori jelenben élők, és rögzít az utókor számára. Tartalommal tölti meg a hétköznapokat és az ünnepeket, a profán valóságot mintegy megszenteli, s ezáltal magasabb rendű életérzést biztosít, valamint a közösséghez tartozás élményét nyújtja a résztvevők számára.



1. ábra: Nursiai Benedek;
Fra Angelico freskója (San Marco, Firenze, kb. 1400 -1455.)³

Ebben az időszakban él és kezdi meg pápai tevékenységét I. (Nagy Szent) Gergely. Történészek véleménye szerint – bár a legenda⁴ által ő lett a „gregorián” ének névadója –, nincs bizonyítható kapcsolat Gergely pápa és a korabeli egyszólamú liturgikus zene között. Nevéhez azon nagy missziók megindítása fűződik, melyek Európa fiatal népei megkeresztelését célozták.

A 7-8. század a nagy egységesítés, rendezés és elterjesztés időszaka. A 8. század végére Európa nagy része a kereszténységet tekinti államvallásának. *Kis Pipin és Nagy Károly* az új egységet mind politikailag, mind kulturálisan is meg akarja erősíteni. A *Karoling reneszánsz* a kulturális élet tudatos megformálásával – melynek pilléreit főként a római egyházi kultúra gyökereire építi –, egész Európa tekintetében hosszú időre megalapozta a fejlődés menetét.

A 9. század folyamán jeles *zeneteoretikusok* (köztük Reome-i Aurelianus, Hucbaldus, Prüm-i Regio) kezdik kifejleszteni a liturgikus dallamok tanulmányozásán alapuló, oktatásra szánt zeneelméletet. Munkásságuk kimagasló eredménye a 8 tónus rendszerének rögzítése. (Dobszay, 1993. 55.o.)

Az egységes normák érvényesítése és Nagy Károly *iskolaprogramja* a liturgikus ének mintakönyveinek elkészítését szorgalmazták. Valószínűsíthető, hogy az imák és olvasmányok jegyzéke mellett elkészült egy, az énekszövegeket is tartalmazó *karoling archetipus* (őspéldány), mely másolatokban az egész birodalomban elterjedt. És ugyancsak a 9. század – vitatott, hogy melyik szakasza – lesz az a jeles időszak, amikor kialakul a várva várt (kezdetben korántsem egységes) jelrendszer: a kottafírás.

A 9-11. századok lesznek majd az elterjedés, variálás, gyarapítás és főként az egységesítés legjelesebb időszaka.⁵ Egy példátlanul gazdag kultikus zenei élet nyitánya

ez a két-három évszázad, melyeknek az egységesítő törekvései az egész európai zene-történet és a 11. század folyamán kezdődő – a 13. századra kiteljesedő – polifónia közös fejlődési alapjait is lerakták.

AZ ÉNEKOKTATÁS, ÉNEKES KÉPZÉS KORAI FORMÁI

Érdekesség, hogy már az első századok forrásai említést tesznek a lektorokról és a pszalmistákról (gyakran gyermekek!), akik e feladatra kiképzést kaptak. A római egyházi élet szokásrendje szerint a gyermekkortól együttnevelt énekesfiúk és felnőtt társaik a későbbi századok folyamán egységes testületté, „*scolá*”-vá alakultak, élükön az énekmester állt. Ennek intézményesülése, a *római Scola Cantorum* megalapításának ideje vitatott, de valószínűleg a 7. századra tehető, de ez nem zárja ki a képzett énekesek tevékenységét már a megelőző századokban. (Dobszay, 1993. 51.o.)



2. ábra: Szerzetes oktatja a kóristákat⁶

A KORAI HANGJEGYÍRÁS, MINT A ZENEI NYELV ELSŐ RÖGZÍTÉSRE ALKALMAS JELRENDSZERE

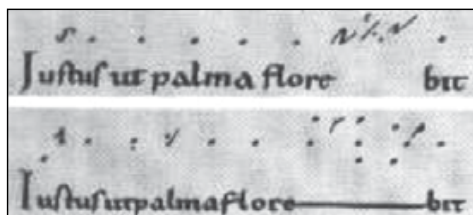
A 7. század végére alakul ki a mai latin betűs írásunk alapja – a nyomtatott kisbetűk ősfarmája –, az ún. *Karoling minuszkula*. Nagy Károly frank király 781-ben *Alcuin* angol szerzetest bízta meg a kolostorok könyvmásolóinak nevelésével. A kódexíró iskolákban dolgozzák ki tehát azt az új latin írást, amelyet mind a közigazgatásban, mind az egyházi iratok elkészítésénél alkalmazni fognak.

Amíg a beszéd rögzítése a 7. század folyamán kialakult, addig a dallamok lejegyzésére még nincs egységesen elfogadott jelrendszer. A kéziratokban a 9. század első harmadában jelentek meg az első szöveg fölé lúdtollal rajzolt jelek.⁷

A neumaírás⁸ keletkezésére számos elmélet született⁹. A ma legáltalánosabban elfogadott koncepció szerint a neumaírás, mint a kultúranropológia és a művelődéstörténet egyik legkiemelkedőbb találmánya, a már említett karoling liturgikus,

zenei, pedagógiai és írásreform összefüggésébe illeszthető a legszerveesebb módon. (Szendrei, 1993. 86.o.)

A „gregorián” kotta – évszázadokig az egyetlen európai hangjegyírás – korai időszakában még nem rögzítette a hangmagasságot, csak az adott szótagokhoz tartozó hangok számát és a dallammozgás irányát¹⁰. A neumákat „in campo aperto” a szóvegsorok közti üres helyen jelölték, a függőleges irány pedig kizárólag a hangmagasság változásának irányát, de nem nagyságát (hangközét) jelölte.



3. ábra: Adiasztematikus neumaírás (St. Gallen, 9. század)¹¹

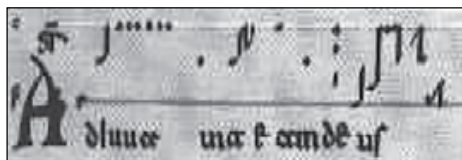
A kor elméleti teoretikusai és a gyakorlatot megvalósító szerzetesek akár meg is elégedhettek volna e jelrendszerrel, hiszen az elvárt funkciókat betöltötte: *egységes, némi tanulással elsajátítható*, egyházi dialektusterületenként – valószínűleg – ekkortájt csak minimális variánsképződésre lehetőséget adó dallam-*lejegyzésmódot alkottak*. Kézzel foghatóvá, rögzíthetővé tették a tovaszálló hangot, a *zenei nyelvet* írással erősítették meg és tették viszonylagosan időtállóvá.

A vonalrendszer nélküli neumaírásoknak a 9-11. századok fennmaradt forrásaiban számos variánsa található meg, melyek egyes tájegységekre (régiónkra, dialektusterületekre) lesznek jellemzőek. A kibővült scriptoriumhálózatban megindult a notációk differenciálódása, kisebb lokáltradíciókra tagolódása. A funkcionális igényesség azonban nem állhatott meg e fejlődési stádiumban. Rövid időn belül jelentkeztek a rendszerbeli hiányosságok, hiszen a vonal nélküli neumaírások¹² csak azok számára jelentettek valamit, akik előzőleg hallás után megtanulták, majd memorizálták a dallamokat. Szerepük így csak emlékeztetés, kontroll volt egy szájhagyományos kultúrában. (Szendrei, 1993, 85.o. In: Dobszay, 1993.)

A liturgikus repertoár tanítása így tehát folyamatosan akadályokba ütközött. Változást e tekintetben a vonalrendszeres (*diasztematikus*) kottairás módszeres kidolgozása hozott, melynek „atyjaként” Arezzo-i Guido (*Guido Monaco* vagy *Guido Aretinus*, 991-992 körül – 1033-1050 között) pomposai bencés szerzetest tartják számon. Az általa bevezetett újítás az volt, hogy a neumák tercenként felépített vonalrendszerre kerültek, így képesek lettek mérni a dallammozgás hangközzeit is. A vonalakat betűkulcsokkal jelezték, s a félhanglépések szemléltetésére színes vonalakat (C: sárga, F: piros) alkalmaztak.

A szájhagyományból fennmaradt liturgikus zenei repertoárt Guido maga írta át vonalrendszerre, megalkotva ezzel az első olyan zenei gyűjteményt, mely lapról éne-

kelhető módon rögzítette a dallamanyagot. (Szendrei, 1993. 115.o.) A Guido-féle notációs technika a 11-12. századok folyamán fénykorát élte és Európa egész területén gyakorlattá vált: ennek segítségével – a fennmaradt források alapján – rekonstruálható az a dallamrepertoár, mely a középkor folyamán meghatározta a térség közös zenei nyelvét.



4. ábra: Neumák Guido-féle lejegyzésben (Benevento, 11. század)¹³

A HANG, MINT JELKÉP: A KÉSŐ KÖZÉPKOR KVADRÁT ÉS GÓTIKUS NOTÁCIÓ TÍPUSAI

A 13. század elejétől kezdve a gregorián kottairás szerepe változni kezdett. Az ezt megelőző időszaknak egyetlen általánosan elfogadott művészi zenéje és egységesnek mondható kottairása volt. A 13. századtól kezdve viszont a professzionális zenei igény mindinkább az újonnan megjelenő *polifónia* és a hangjelzés irányába terelődött. Az énekeskönyvek mérete jelentősen megnőtt: a messziről is jól olvasható, hatalmas hangjelzett fóliókról sokan énekelnek félkörben körülvéve az állványon elhelyezett kódexet. Elkezdődött egy olyan fejlődési irány, mely a 15. századi díszkódexek¹⁴ korával zárul majd le (Szendrei, 1993. 145.o.).

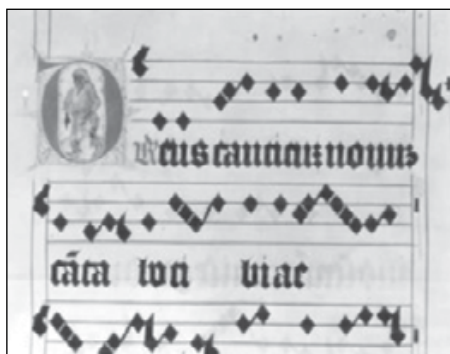
A *hangjelzésre alkalmas* kottairás, a kvadrát notáció (5-6. ábra) a korábbi középfancia neumaírásból alakult ki. *Központi, egységes pozícióját* más notációk kiszorításával szerezte, egész Európára hatást gyakorolni pedig a 13. században alakult szerzetesrendeknek¹⁵ köszönhetően tudott. A kvadrát notáció mellett teret nyelő gótikus hangjelzés (7. ábra) ezzel szemben nem egyetlen rendszer. A középkor vége felé számos különálló neumarendszer¹⁶ kivitelezése történt gótikus „ízlés” szerint. (Szendrei, 1993. 149-164.o.)



5. ábra: Kvadrát notációs lejegyzés (Graduale Triplex)¹⁷



6. ábra: A Vatikán hivatalosan elfogadott kvadrát notációs neumái¹⁸



7. ábra: Magyar kolostorokban írt szertartási énekeskönyv laprészlete az 1400-as évekből (Debrecen, Református Kollégium Könyvtára)¹⁹

GREGORIÁN HANGJEGYÍRÁSOK A NYOMTATÁSBAN

A nyomtatás feltalálása (a 15. század végén) és elterjedése lehetőséget hozott a gregorián dallamok olcsóbb és sokszorosítható előállítására. Valószínű, ha a tridenti zsinat²⁰ után nem szakad meg a gregorián különböző hagyományainak élete, a 16. század végére mindegyik egyházmegye saját repertoárját adhatta volna ki nyomtatásban. A romanizálás azonban repertoárokat és notációs típusokat ítél pusztulásra. A 16-17. századokban így végérvényesen a kvadrát notáció vált az egyházi kottairrássá (Szendrei, 1993. 165-166.o.), és az általunk ismert, történelmi levegőt árasztó, ma is használatos egységes zenei jelrendszerré.

ÖSSZEZÉS

E tanulmány annak felvázolását választotta feladatául, hogy miként keletkezhetett, variálódott és terjedt el Európa-szerte az az egyszólamú – egyházi – zenei alap-repertoár, mely a későbbi többirányú fejlődés közös gyökerét jelentette.

Nyelv és dallam, írás és notáció egy és ugyanazon töről fakad: olyan, a közösség számára egységes szimbólumok, jelek megalkotásának *funkcionális* igényéből, melyek lehetővé tették ember és ember közt a hatékony és gyors megértést.

A humán orális kultúrák emlékezetben őrzött értékei csak úgy maradhattak fenn, hogy az időközben megszülető írásbeliség egységesített jelrendszere összefoglalta ezeket a mai kor embere számára. Különösen igaz ez a zenetörténet itt kiemelt, igen termékeny korszakára, az egyszólamú egyházi dallamok „fénykorára”. Ez esetben talán elfogadható az a nyelvészben vitatott nézet, hogy az írás nem más, mint vizuális recenzója a beszélt nyelvnek. (Ong, 1982. 16-30.o.)²¹

A zenei nyelvezet egyszólamú „stádiuma” olyan „lenyomat” a zenetörténet folyamán, melyet leginkább a paleontológus által a kőzetlerakódások kutatása folyamán feltáruló képhez hasonlíthatnánk: mintát ad az adott korszak, az adott tájegység történetéből. Zenei tekintetben e minta a korszak(ok) kulturális fejlettségi szintjét, a dialektusterületek „áthallásait”, variánsait, igényeit, szokásait, az akkori ember legmagasabb művészi megnyilvánulásait mind magában hordozza.

E terület paleográfiai kutatása az elmúlt évszázad folyamán újult erővel indult meg, felbecsülhetetlen értékű áthidalást kínálva ezzel a zenetörténet egy szinte hiányzó korszakára nézve, s lehetőséget nyújtva arra, hogy a művészeti antropológia majdan összefoglalhassa mindazt, ami kultúrkincként elődeinktől zenei téren ránk hagyományozódott.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dobszay László (1993): *A gregorián ének kézikönyve*. Editio Musica, Budapest.
- Gülke, Peter (1979): *Szerzetesek, polgárok, trubadúrok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Ember és világainak változásai. In: Németh A.-Pukánszky B.: *Pedagógiai problémátörténet*. Gondolat, Budapest.
- Szendrei Janka (1993): A gregorián hangjegyírás története. In: Dobszay László: *A gregorián ének kézikönyve*. Editio Musica, Budapest.
- Simpson, Robert – Coleman, S. M. : Az antropológia felfedezése. In: A. Gergely András (szerk.): *Kulturális antropológia (2002-2003.)*. Tantárgyi forrásanyag az Ember-, erkölcs- és vallásismeret tantárgyhoz. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. <http://vmek.oszk.hu/01600/01668/01668.htm>
- Ong, Walter J. (1982): The modern discovery of primary oral cultures. In: Ong, `Orality and Literacy: *The Technologizing of the Word*. Methuen, London - New York. (Szécsi Gábor fordítása: Az elsődlegesen orális kultúrák legújabb kori felfedezése)

JEGYZETEK

- 1 Gülke (1979): *Szerzetesek, polgárok, trubadúrok*. 14.
- 2 Ez a toposzokra, dallammodell-alapokra épülő kompozíciós elv, illetve tanulás- és előadásmód jól tanulmányozható ma is akár a zsidó kantilláció (bibliaolvasás) gyakorlatában, vagy akár a magyar népi siratóban. (*Dobszay*, 1993. 44.)
- 3 A kép forrása: http://hu.wikipedia.org/wiki/Nursiai_Szent_Benedek
- 4 A legenda szerint a Szentlélek diktálta Gergelynek a „gregorián” *dallamokat*, ő pedig elkészítette az első énekeskönyvet, majd Rómában őriztette, hogy mindenki ellenőrizhesse belőle, torzítástól mentesen tudja-e a szent zenét. (*Dobszay*, 1993. 52.)
- 5 Angliától a délnémet vidékekig a 10. században kialakuló szláv és magyar egyházaktól a később megkeresztelt Skandináviáig ugyanaz a liturgikus volt honos mindenhol. (*Dobszay*, 1993. 59.)
- 6 Kép forrása: <http://eklezsia.hu>
- 7 Forrás: <http://eklezsia.hu/Gregorian/iras.htm>
- 8 „A *neuma* (latin; görögül *pneuma* [πνεῦμα], jelentése: „intés” [taglejtés, a kórusvezénylés kézjelei]) az énekhangok lejtését, illetve egy-egy dallamfrázist leíró grafikus jel. Egy neuma 1-4 hangos dallamformulát jelöl. Egyes hangjelei a *noták* (latin: „hangjegy, megjegyzés”). A neumajelek formailag a kherionomíára és az antik görög verselés hangmagasságra vonatkozó prozódiai jeleire vezethetők vissza. A zene írásbeli rögzítését szolgáló neumaírás, azaz hangcsoportírás, a hangjegyírás legelső formája.” Forrás: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Neuma>
- 9 A legkorábbi elméletek képviselői a *kbeironomia* jeleit vették kiindulópontnak. A legelső neumákat az előénekes (*cantor*) vezénylő kézmozdulatainak, intéseinek stilizált rajzolatoként értelmezték. A *bizánci-görög elmélet* szerint a latin neumaírás jelei a bizánci-neumák leszármazottai. Az *akcentus-elmélet* képviselői a nyelvi kultúrából, a görög énekeszéd prozódiai jeleiből vezetik le a neumák formáját. Forrás: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Neuma>
- 10 Adiasztematikus hangjegyzésmód. A 9-10. század fordulóján rögzült a dallamozgás hangközzeit is megjelenítő úgynevezett diasztematikus neumaírás (Wikipédia; „Neuma” szócikk.) <http://hu.wikipedia.org/wiki/Neuma>)
- 11 A kép forrása: <http://eklezsia.hu>
- 13 A kép forrása: <http://eklezsia.hu/Gregorian/iras.htm>
- 14 A díszkódexek hangjelzése Szendrei Janka szerint már nem igazi írás, hanem inkább iparművészeti munka, amely kézműves műhelyek egyedi műalkotása.
- 15 A szigorúan központosított szervezetű domonkos és ferences rend, valamint az ágostonos remeték kódexei mind kvadrát notációs lejegyzéssel készültek, függetlenül az adott kolostor Európán belüli elhelyezkedésétől. (*Szendrei*, 1993. 149.)
- 16 Többek között gótikus stílust képvisel a magyar (esztergomi), a cseh (prágai), a Rajnavidék (Köln, Aachen, Lüttich, Münster, Hamburg, Bremen) terület és a jeles metzigót (egész közép- és keletnémet terület, lengyel, osztrák egyházmegyéék) notáció.
- 17 A kép forrása: http://interletras.com/canticum/eng/notation_eng.htm
- 18 Kép forrása: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Neuma>
- 19 Kép forrása: http://www.verslista.hu/zene_elemei/2zeneabc_elemei/jelkep_elemei/jelkep.htm
- 20 III. Pál pápa felhívására 1542. május 22-én vette kezdetét
- 21 A szerző Saussure, Edward Sapir, C. Hockett és Leonard Bloomfield nyelvészek elméletére hivatkozik.

A BÉKÉS VÁRMEGYEI SZLOVÁK NEMZETISÉGI OKTATÁS AZ 1920-30-AS ÉVEKBEN

LIPCSEI IMRE

A Trianoni békeszerződés után a magyar oktatáspolitikai vezetői nem erőltették a nemzetiségi nyelven történő oktatást, de a feltételeket megadták ehhez. Fontos volt ez, hiszen a nemzetiségek megmaradásának egyik alapköve az oktatás. Ennek megfelelően Békés vármegyében a szlovákok lakta régiókban, Békéscsabán, Szarvason és Tótkomlóson, illetve az e településekhez tartozó külterületeken működő elemi népiskolákban a szülők kívánságához igazodva a szlovák írás és olvasás tanítása mellett a vallás oktatása is nemzetiségi nyelven folyt, főként az evangélikus egyháznak köszönhetően, amely küldetésének tartotta a 18. században betelepített telepések identitásának megőrzését. Még az 1930-as években is a szlovák anyanyelvű diákok háromnegyede tanulhatta anyanyelvét az elemiben. Ez is közrejátszhatott abban, hogy a központi asszimilációs törekvések ellenére a szlovákság száma csökkent ugyan, de napjainkban is megőrizték nyelvüket, kultúrájukat.

A TERÜLETI VÁLTOZÁSOK HATÁSA BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN

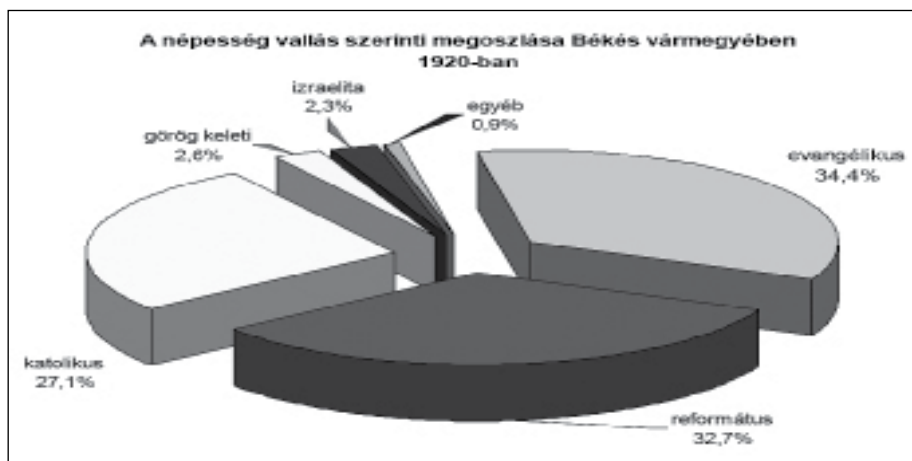
Az 1920-as területi elcsatolások jelentős hatással voltak az ország életére, de azok a vármegyék, melyek határ menti régióvá váltak, különböző módon éltek meg ezeket az intézkedéseknek a következményeit. Békés vármegyének az „új országhatár egyszerre hozott fenyegetést és bizonyos lehetőségeket. A kiépített határőrizet irányításának egyik területi központja Gyulára került. Békéscsaba katonai szerepe nőtt, s Orosbázára is állandó egységek települtek, új laktanyába.”¹ Békéscsabát a határok újra rajzolása regionális előnyökhöz jutatta, mivel Arad és Nagyvárad a határ másik oldalára került, a korábbi jól kitaposott gazdasági és kereskedelmi kapcsolatok is megszűntek. Azok a területek, amelyek korábban e két város felé orientálódtak, Békéscsabán találták meg az új gazdasági központot. „A megváltozott országterületen a város fontossága oly mértékben megnőtt, hogy az ország első 15 városa közé került, bár csak 1918-ban sikerült megkapnia a városi jogállást.”² A húszas évek konjunkturális fellendülésének eredményeként, a világgazdasági válság előtt Békéscsabán épült a legtöbb lakóház és középület a vármegyében, vasúti személyforgalma felülmúlta Szegedét, Győrét és Szombathelyét is.

A vármegyében a kezdeti nehézségek után a fellendülés 1925 után indult el, azonban az évtized végén kibontakozó gazdasági válság a harmincas évek közepéig visszavetette ezt a folyamatot. Az állandó munkalehetőség szűkös volt, azonban a me-

zőgazdaságban és az arra épülő iparban idényjelleggel megjelenő munkaerőigény lehetőséget adott az anyagi létalap megeremtésére. 1936-tól a vármegyét súlyosan érintő szociális problémák enyhülni kezdtek, hiszen a gazdaság lassan újraéledt. Ezt elősegítette az 1921-től elhúzódó földreform, melynek következtében az 1930-as évek második felében egyre inkább megerősödött a paraszti réteg. A II. világháborúra történő felkészülés Békés és Csanád vármegyékben jelentős állami támogatást hozott, ami főként az élelmiszer és az ipari nyersanyagok termelésének és feldolgozásának modernizálását jelentette.

Békés vármegye a felekezeti megoszlás szerint relevánsan eltért az országos helyzettől, hiszen a 18. századi újratelepítést követően erőteljes protestáns dominancia volt rá jellemző, amely a 20. században is megmaradt.

1.számú diagram



Forrás: Karner Károly (1931): *Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában.*

* *Debrecen Szabad Királyi Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület*

* *Könyvnyomda Vállalata, Debrecen. (IV. számú táblázat)*

A diagram adataiból kiolvasható, hogy a protestánsok az országos 27,1%-kal szemben, 67,1%-ban részesültek a vármegye összlakosságából. Ennek megfelelően egyes iskolatípusok működtetésében – az országos állapotoktól jelentősen eltérő mértékben – a protestáns egyházak meghatározó szerepet játszottak a vármegyében. Ez a megállapítás az elemi mindennapi népiskolákra, a középiskolákra és a tanítónőképzőre vonatkozik. A polgári, a felső kereskedelmi és felső mezőgazdasági képzésben a protestánsok nem vállaltak szerepet, ami megegyezett az országos helyzettel, hiszen a protestáns egyházak ezen iskolák esetében háttérben maradtak.

NEMZETISÉGI KÉPZÉS MAGYARORSZÁGON

A nemzetiségi oktatás szerepe változatos utat járt be az 1868-as népiskolai törvényt követően. Ekkor az európai törekvéseknek megfelelően deklarálták, hogy minden növendék anyanyelvén tanulhat, sőt a vegyes ajkú községekben ezért csak olyan tanító volt alkalmazható, aki a községben beszélt nyelven képes volt tanítani. A törvény tehát feltételként szabta meg a tanító alkalmazásánál a nemzetiségi nyelv tudását. Az 1879-es törvény azonban Eötvös törekvéseitől eltávolodott. A tanítóképzésben kötelezővé tették a magyar nyelv oktatását, hiszen nem kaphatott tanítói, de még segédtanítói állást sem az, aki nem tudott magyar nyelven tanítani, sőt az iskolaszékbe is csak azokat választották be, akik beszéltek magyarul.

Ez a rendelkezés sem hozta meg a kívánt eredményt. A nemzetiségiek körében a magyarul tudás nem emelkedett az akkori elvárásoknak megfelelően, ezért konkrétabb lépések következtek. Az állami iskolákban már meglévő fizetési minimumot a felekezeti iskolákban is kötelezővé tették. Eszerint a tanító 300, a segédtanító 200 forint fizetésben kellett, hogy részesüljön. Ennek a tanítók természetesen örültek, de a felekezeti és az ehhez szorosan kapcsolódó nemzetiségi iskoláztatás nagy árat fizetett. Ez az összeg ugyanis meghaladta az addigi béreket és így éves szinten olyan terhet rótt az iskolafenntartók vállára, amit nem tudtak vállalni. Az állam azonban „megmentette” a rászoruló iskolákat. Államsegéllyel biztosította a megszűnés szélére sodródott intézmények működését, mely segítség természetesen kiszélesítette a VKM jogkörét. A tanítók kinevezésénél, fegyelmi vétségeknél felügyeletet gyakorolhatott, valamint eljárhatott a tanítókkal szemben államellenes cselekedetek esetében is. Ide sorolták már azt a „bűnt” is, amikor a tanító a magyar nyelv tanítását nem vette komolyan. A magyarosítás érdekében előfordult, hogy a felekezeti iskola nem kapott államsegélyt. Az így megszűnt iskola helyén állami iskolát nyitottak, melynek tannyelve természetesen attól kezdve magyar lett.

Trianon után az iskolák életében még élesebben jelent meg a nagypolitika. 1922-ben megszüntették az önálló nemzetiségügyi minisztériumot, helyette kormánybiztosok munkájára támaszkodva a nemzetiségi ügyosztály foglalkozott a kérdéssel. A szlovákok számára Pechány Adolfot jelölték ki, aki tevékenységét egészen 1941-ig folytatta. A kormánybiztosok a nemzetiségiek által lakott településeket rendszeresen látogatták, tapasztalataikról jelentéseket kellett írniuk. Feladatuk nem a nemzetiségiek védelme, hanem épp ellenkezőleg, a magyarosítás elősegítése, az asszimilációs folyamat gyorsítása volt. A magyarosítás legfőbb eszközei az elemi népiskolák voltak.

A nemzetiségi nyelven történő oktatással kapcsolatban 1923-ban egy új rendeletet adtak ki, melynek megjelentetését az 1923-25-ös Magyarország közállapotairól szóló statisztikai kiadványban azzal indokolták, hogy *„a nyelvi kisebbségek jogai a tanítási nyelv megállapításánál már a 209.494/1919.B.II.számú rendeletben biztosítottak. Mintbogy azonban ez a rendelet a legkülönbözőbb és pedagógiai szem-*

*pontból sokszor teljesen hibás kombinációkra vezetett, szükség volt a kisebbségi nyelv tannyelvi érvényesítését három típusra szorítani.*³ A 110.478/1923.VIII./a. számú rendelet értelmében három iskolatípus létesült.

- A típus:** Kisebbségi tanítási nyelvű iskola. A magyar rendes tantárgy volt, az oktatás anyanyelven folyt.
- B típus:** Vegyes tanítási nyelvű iskola.
- C típus:** Magyar tanítási nyelvű iskola, csak az írás és az olvasás történt nemzetiségi anyanyelven.

Ez a rendelet lehetővé tette a kisebbségi tanítási terv kidolgozását is, amely a 62.800/1925. VIII/a. számú rendelettel valósult meg.

A magyar oktatáspolitikai vezetők tehát, nem erőltették a nemzetiségi nyelven történő oktatást, de a feltételeket megadták ehhez. Az 1925. évi 62.800-VIII/a. számú rendeletben a teljesen osztott kisebbségi tanítási nyelvű elemi népiskolák a), b), c) típusainak általános óratervét, illetve az anyanyelv és a magyar nyelv tanítási anyagát határozták meg. Két évvel később megjelent a 61.784/927. VIII/a. számú rendelet, amely a részben osztott és az osztatlan a), b), c) típusú elemi népiskolák tantervét tartalmazta. Ebben deklarálták, hogy a nemzetiségi tanulóknak is meg kell ismerniük Magyarország földrajzát, történelmét, a polgári jogokat és kötelességeket. A biztosabb megértés érdekében ezeket az ismereteket nemzetiségi nyelven is fel kellett dolgozni, azonban elvárás volt a magyar nyelv megfelelő szintű elsajátítása. A b) típusú, két tannyelvű iskolában a rendelet felhívta a tanítók figyelmét, hogy *„a beszéd- és értelemgyakorlatokban és a tanulókkal való érintkezésben a tanító mindazon ismereteket, amelyeket anyanyelven tanít, a magyar nyelv gyakorlására is használja fel, azokat a tárgyköröket pedig, amelyeket magyar nyelven tanít, az anyanyelv segítségével készítse elő olyan mértékben, hogy a tanulók anyanyelvükön is összefüggően be tudjanak számolni a tanultakról.*⁴ A kettős-fenntartását a csendes foglalkozásoknál is szabályozták. Elrendelték, hogy az elsajátításra szánt anyagot részben anyanyelven adják meg a könnyebb megértés, részben magyar nyelven a nyelvgyakorlás érdekében.

Az 1. számú táblázatban jól látható, hogy az óratervben alig volt eltérés. Az osztatlan iskolák esetében a magyar nyelv óraszámja heti egy órával kevesebb az első négy osztályban (heti 2). Heti 2 órát kapott a nemzetiségi nyelv, az így megjelent heti 1 óra pluszt más tárgyak esetében kompenzálták.

1.számú táblázat

Eltérések az osztatlan elemi és kisebbségi tanítási nyelvű népiskolák óratervében

| | Iskolatípus | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. |
|--------------|-------------|------------------|-----|------------------|-----|-----|-----|
| Magyar nyelv | Magyar | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| | a),b),c) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Anyanyelv | Magyar | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | a),b),c) | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Számтан | Magyar | 1 _{1/2} | 1 | 1 _{1/2} | 1 | 1 | 1 |
| | a),b),c) | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Rajzolás | Magyar | | 1/2 | 1/2 | 1/2 | | |
| | a),b),c) | | | 1/2 | 1/2 | | |
| Ének | Magyar | ½ | 1/2 | 1/2 | 1/2 | 1/2 | ½ |
| | a),b),c) | | | | 1 | | |
| Kézimunka | Magyar | | 1/2 | 1/2 | 1/2 | | |
| | a),b),c) | | | | 1 | | |

Forrás: Klebelsberg Kunó (1925): Tanterv az elemi népiskola számára. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, Hivatalos Közlöny. 1927. 17.sz. 61.784/927.VIII/ a. számú rendelet

NEMZETISÉGI KÉPZÉS BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN

Békés vármegye volt a magyarországi szlovákság legfőbb szellemi központja. A XVIII. századi betelepítéskor sokféle tájegységről költöztek ide telepesek, és ez a változatosság egy jelentős sajátosságot alakított ki. „A csabai szlovákságba sok magyar elem is beolvadt, kétszáz esztendő folyamán egy érdekes hibrid nyelv alakult ki, a 'csabánszki dialektus': ősi szlovák szavak, magyar szavak, szláv minta szerint ragozott magyar szavak s vegyes szavakból álló kifejezések keveréke.”⁵ A szlovákság nemzeti identitását nagyban segítette a főként evangélikus szlovákokra jellemző erőteljes vallásosság, melyet erősített az evangélikus egyház és az iskola kapcsolata is. Az evangélikus egyház iskoláiban ugyanis nem csak tanították a szlovák nyelvet, az írást és az olvasást, hanem a hittan oktatása is szlovák nyelven folyt. Az állami tankönyvek mellett helyi kiadású könyveket is használtak, melyeket az egyház papjai írtak.

A vármegyében több településen volt jellemző a szlovákság magas aránya. Öt olyan nagyobb város és község volt, ahol a szlovákság dominált a 20. század elején, de a magyarosítási törekvések következtében a két világháború közötti időszakra ez a helyzet erőteljesen megváltozott.

2. számú táblázat

A szlovákság száma és aránya Békés vármegyében

| | | Békéscsaba | Kondoros | Mezőberény | Szarvas | Tótkomlós |
|------|--------------|-----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| 1910 | össz.lakos | 42 599 | 5 225 | 13 285 | 25 879 | 10 502 |
| | szlovák % | 28 682 67.3% | 2 188 41.9% | 4 919 37% | 16 262 62.8% | 9 307 88.6% |
| 1920 | össz.lakos | 46 633 | 6 090 | 13 477 | 25 224 | 10 420 |
| | szlovák % | 24 710 52.9% | 476 7.8% | 3 919 29.1% | 10 260 40.7% | 9 008 86.4% |
| 1930 | össz.lakos | 49 374 | 7 178 | 14 410 | 25 561 | 11 143 |
| | szlovák % | 18 931 38.3% | 187 2.6% | 3 809 26.4% | 7 247 28.4% | 8 954 80.4% |

Forrás: Békés vármegyei királyi tanfelügyelői jelentés. Békés Megyei Levéltár 23145/1935.

Az állami elemi népiskolák tanítási nyelve a magyar nyelv volt, azonban Békés vármegyében három állami iskolában a vallástant a kisebbség nyelvén is tanították. „A kétegyházi állami elemi iskolában a görög keleti vallású oláh anyanyelvű tanulók vallás oktatása oláh nyelven folyik. Ugyanott az oláh nyelvű baptista vallású tanulók a hittant szintén oláh nyelven tanulják, de nem kötelezően.”⁶ Tótkomlóson a szlovák lakosság nagy száma miatt az állami iskolákban is a nemzetiségiek voltak túlsúlyban, ezért a tót anyanyelvű evangélikus vallású tanulók hitoktatásánál fakultatív módon a tót nyelvet is használták.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 110.478/923. számú rendelete lehetőséget biztosított a nemzetiségiek számára, hogy az általuk fenntartott elemi népiskolák tannyelvét megállapíthassák. A rendelet szerint három iskolatípus közötti választás az iskolafenntartók, illetve a szülők joga volt. Igényeiket az alispáni hivatalon keresztül lehetett felterjeszteni a VKM-be. Ilyen kérést azonban nem nyújtottak be az alispánnak Békés vármegyében a két világháború közötti időszakban, pedig a rendelet megjelenése előtt a nemzetiségi kisebbségek által lakott községekben egyes hitfelekezetek anyanyelvükön is tanították a tanulókat. Ez az állapot megmaradt a rendelet deklarálása után is. Jelentésében az alispán maga sorolta be az iskolákat a fenti típusokba.

„Megállapításom szerint a német tannyelvet is használó mezőberényi I. ker. ág.h. evangélikus és a gyomai ág.h. evangélikus elemi népiskola a B típushoz tartozik. Az előbbiben – a bejelentés szerint – a németajkú tanulók a létszámának 93%-át, az utóbbiban 43%-át alkotják. Ez azonban a helyszínen szerzett tapasztalatom szerint a valóságot nem fedi, mert ezeknél az iskoláknál sok olyan tanulót írtak be német anyanyelvűnek, akik németül egy szót sem tudnak. A tótok által is lakott községekben az evangélikus iskolák nagy részben a C típushoz tartoznak.”⁷

A római katolikus, a református, a községi, az uradalmi, az unitárius és az izraelita iskolák magyar nyelven tanítottak. Megállapítható tehát, hogy a vármegyében három állami elemi népiskolán kívül csak az evangélikusok által működtetett elemi népiskolákban jelent meg a nemzetiségi nyelv tanításának lehetősége. A zömében ágostai hitvallású evangélikusok erős, jól szervezett egyházuk révén egyházi iskolákat állítottak. Ennek megfelelően *„a régióban a 19. század elején 12 szlovák, illetve szlovákok által jelentős számban lakott településen – Békéscsabán, Szarvason, Mezőberényben, Kondoroson, Tótkomlóson, Nagybánbgyesesen, Medgyesegyházán, Csanádalbertin, Nagylakon, Ambrózfalván, Pitvaroson, Pusztotlakán – működött egyházi iskola.”*⁸

A szlovák települések zömére jellemző volt a nagy kiterjedésű határ. Mivel a gazdák egyre többen költöztek ki szállásföldjeikre, sok pusztán és külterületen tanyai iskolák alakultak. Az első világháborúig létrejött egy olyan kiépített iskolahálózat, ahol a változó gyermeklétszámot nemzetiségi nyelven is oktatásban tudták részesíteni. A szlovák nemzetiségi iskolahálózat kialakulását azonban központilag nem segítették. Sőt, az 1879. XVIII. tc. rendelkezését, mely a magyar nyelv kötelező tanítását írta elő, a századfordulón keményen betartatták és az oktatás eredményességét is számon kérték. *„Így a csabai szőlőbéli és a tótkomlósi tanítókat elmarasztalták, amiért nem tanúsítottak kellő buzgalmat a magyar nyelv tanításában, s nem értek el így megfelelő eredményt sem. Ennek következménye különböző szankcionálás – korpótlék megvonás, államsegély megtagadása – volt.”*⁹ A törekvés az egységes nemzetállam megvalósítására visszavetette a szlovák iskolahálózat kiszélesedését.

A trianoni békediktátum után, a kisebbségi iskolarendszert létrehozó törvényt követően is érződött, hogy a nemzetiségi képzés megmaradásának csak az evangélikus iskolák adhatnak lehetőséget. Azt, hogy milyen jelentős volt a szerepük ezen a területen, jelzi a mezőkovácsházi járás főszolgabírájának jelentése is, melyet a főispánnak tett.

*„Abban, hogy a tót anyanyelvű lakosság tekintélyes részében a tót tudat és a sajátos tót kultúrához való ragaszkodás erőteljesen él, az evangélikus vallás mellett, az evangélikus egyház kezén lévő iskolák játszák a döntő szerepet. A tót nyelvű egyház, s a tót nyelvű iskola bástyái a tót szellemnek, s mindaddig, amíg ezen változás nem lesz kezdeményezhető, illetőleg amíg az iskolák nem államosítanak, a tót kérdésnek magyar nemzeti szempontból kedvező fejlődéséről beszélni nem lehet.”*¹⁰

Az evangélikus egyház iskoláiban ugyanis nemcsak tanították a szlovák írást és olvasást, hanem a vallás oktatása is nemzetiségi nyelven folyt. *„A hittan során szentírási mondatokat, kedély és szívnumesítő verseket, énekeket és imákat tanultak a gyerekek tót nyelven.”*¹¹ Az állami tankönyvek mellett helyi kiadású szlovák nyelvű könyveket is használtak, melyek megírásában az egyház papjai vagy ma-

guk a tanítók segédkeztek. Így Szarvason az Opauszky-Molnár, míg Békéscsabán a Szeberényi Lajos által írt tót nyelvű olvasókönyvekből tanultak a tanulók.

Békéscsabán az evangélikus iskolák legtöbbszörében, belterületen és tanyán egyaránt, egyformán tanították a szlovák írást, olvasást és a hittant is. 1926-ban a Raffay Sándor püspök által meglátogatott 16 csabai evangélikus iskolából csak kettő volt tisztán magyar tanítási nyelvű, a többiben az előbbieket szerint tanították a szlovákot. Az 1931/32-es tanévben a belterületi evangélikus iskolákba járó 1815 tanulóból 460-at tisztán magyarul tanított hét tanító, míg 1435 tanuló pedig húsz tanítótól magyarul és szlovákul szerezte az ismereteket.

Szarvason és külterületén az iskolák zömében a tót nyelv használata a szülők elvárásának megfelelően történt, hiszen a gyerekek meghatározó aránya szlovák volt, igaz, volt néhány olyan iskola, ahol a nemzetiségiek voltak kisebbségben.

3. számú táblázat

A szarvasi és külterületi iskolák tanulói az 1927/28-as tanévben.

| Iskolák | Tanulók | | |
|------------------|----------|-------------|---------|
| | összesen | evangélikus | Szlovák |
| Damjanich úti | 54 | 50 | 17 |
| Központi | 41 | 36 | 10 |
| Kossuth téri | 51 | 41 | - |
| Betlehem úti | 48 | 42 | 31 |
| Ó-templomi | 39 | 36 | - |
| Morgói | 37 | 36 | 36 |
| Jánovszki tanyai | 50 | 46 | 38 |
| Órhalmi | 73 | 50 | 30 |
| Sírató tanyai | 40 | 36 | 35 |
| Csabai úti | 59 | 54 | 53 |
| Inkei-Kákai | 40 | 34 | 8 |
| Furugyi | 66 | 53 | 53 |
| Skorka tanyai | 68 | 67 | 67 |
| Sápszki tanyai | 49 | 48 | 34 |
| Ezüstszőlői | 90 | 84 | 22 |
| Őszőlői | 74 | 68 | 68 |

Forrás: Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára 253/1928.

Ott, ahol a szlovákság volt többségben, eleinte az iskolai rendezvényeken, sőt még a hivatalos ünnepeken is a nemzetiségi nyelv dominált. A Szarvasi Naplóban egy hosszabb cikkben számoltak be a mótói iskola megnyitásáról: „*Kelló Gusztáv igazgató lelkész alkalmi tót énekkel nyitotta meg az ünnepséget, majd tót nyelvű emlékszóval következett. A magyar nyelvű beszéd után az iskola tanítója a vendégek jelenlétében megtartotta az első órát.*”¹²

A túlnyomó számban lévő szlovák nemzetiségiek nem éltek azzal a lehetőséggel, hogy a típusú iskolát kérvényezzenek. Ez nem csak Békés vármegyében volt így, hanem országos szinten sem jelent meg egyetlen elemi népiskolában sem tannyelv-ként a szlovák. Az elemi iskolák közül a harmincas évek közepén összesen 50 volt, melyben szlovákul is tanítottak. Ezek közül csak három volt B típusú és 47 C típusú.

Fontos megjegyezni, hogy a B típusú iskolák közül egy sem Békés vármegyében működött.

4. számú táblázat

Békés vármegye elemi népiskoláinak tanítási nyelve az 1932/33. tanévben

| 1. Tanítási 2. Nyelv | 3. Ál-lami | 1. Köz- ségi | R. kat. | 2. Ref. | 3. Ev. | Unit. | G. kel. | Érd. | 4. Izr. | Urad. | Ma- gán | 5. Össz. |
|-------------------------|------------|-----------------|------------|---------|--------|-------|------------|-------|---------|-------|------------|----------|
| 9. Magyar | 10. 49 | 6. 53 | 7. 58 | 8. 22 | 9. 6 | 10. 1 | 11. - | 12. 2 | 13. 6 | 14. 4 | 15. 3 | 16. 204 |
| 22. Magyar- német | 23. - | 17. - | 18. - | 19. - | 20. 2 | 21. - | 22. - | 23. - | 24. - | 25. - | 26. - | 27. 2 |
| 35. Magyar- tót | 36. 1 | 28. - | 29. - | 30. - | 31. 34 | 32. - | 33. - | 34. - | 35. - | 36. - | 37. - | 38. 35 |
| 48. Magyar- román | 49. 2 | 39. - | 40. - | 41. - | 42. - | 43. - | 44. 3 | 45. - | 46. - | 47. - | 48. - | 49. 5 |

Forrás: Szentkereszty Tivadar (1933): *Békés vármegye népoktatásának története. Körösvidék RT., Békéscsaba. 38.*

A statisztikai adatok alátámasztják a fent leírtakat. Békés vármegyében az adott tanévben csak egy állami elemi népiskolában jelent meg a tót nyelv, az összes többi olyan elemi iskolában, ahol valamely tantárgyat tótul is tanítottak, az evangélikus egyház tartotta fenn. Fontos az arányokra is figyelmet fordítani. Az 1930-31-es tanévben az evangélikus egyház Békés vármegyei 42 elemi népiskolájának 81%-ában megjelent a tót nyelv. Ezeket az adatokat tallózva érthetővé válik a főszolgabíró fent idézett jelentése.

Kovács Alajos statisztikai munkájából kiderül, hogy Békés vármegyében jobb volt a helyzet a tót nyelvű iskoláztatásban, mint az országos. „Magyarországon az 1933-34-es tanévben az összes elemi mindennapi iskolákba 13.808 tót anyanyelvű tanuló járt, akik közül 6.721 fő részesült valamilyen szinten saját anyanyelvén oktatásban. Ez közel 50%-os lefedettséget takar, ezzel szemben Békés vármegyében a tót anyanyelvű tanulók 75,4%-a részesült tót nyelvű oktatásban. Ebben a tekintetben még Csanád, Arad és Torontál egyesített vármegye ért el jó eredményt, ott 63%-os a fenti arány. A többi jelentékenyebb tótsággal bíró vármegyékben, – Komárom és Esztergom, illetve Pest – 30% fölött részesültek tót nyelvű oktatásban is a nemzetiségi tanulók.¹³

Az akkori hivatalos álláspont szerint azért volt nehéz megoldani a tótok anyanyelvi taníttatását, mert a magyarsággal nagymértékben összekeveredve éltek, így a külön nyelven történő iskoláztatásuk nehezen lett volna megszervezhető. Kicsit ironikusnak tűnő indoklásul még megemlítik, hogy a két nyelven beszélő szülők arra törekedtek, hogy „a műveltség elemeit gyermekeik magyar nyelven sajátítsák el”.¹⁴

1. A kincstári vélemény, mint mindig, torzít, azonban ez esetben van igazságtartalma. Békés vármegyében a nemzetiségi lakosság is érezte, hogy a magyar nyelvre a gyerekeinek szükségük lesz. A békéscsabai tót anyanyelvű lakosok azzal érveltek, hogy a közvetlen szomszédságukban levő községekben: Békésen, Dobozon, Gyulán a lakosság egyáltalán nem tud tótul. Pedig ha ezekkel a községekkel a piaci és egyéb érintkezést fenn akarták tartani, amit gazdasági érdekeik is feltétlenül megköveteltek, ahhoz gyermekeiknek jól kellett érteniük magyarul.

NEMZETISÉGI KÉPZÉS A VÁRMEGYE POLGÁRI ISKOLÁIBAN

A Békés vármegyei polgári iskolákban csak magyar nyelven folyt az oktatás, egyetlen idegen nyelvként a kötelező német jelent meg. Az a lehetőség, amely az elemi népiskoláknál adódott, – miszerint nemzetiségi nyelven tartották a hittant, tanultak írni, olvasni – a polgáriban nem realizálódott. Pedig egyes települések, régiók lakossági arányainak megfelelően a polgári iskolába is jártak nemzetiségi tanulók. A szlovák anyanyelvű diákok természetesen az evangélikus dominanciájú békéscsabai, szarvasi és tótkomlói iskolákat látogatták. Megjegyzendő, hogy a szlovákok magas arányban főként a fiúiskolákban jelentkeztek, amit Kovács Alajos korabeli statisztikai jelentése is alátámaszt. Az adatok szerint országos viszonylatban a polgári iskolai tanulók csak 0,3%-a vallotta magát szlovák anyanyelvűnek. A jelentés kiemeli, hogy *„az elemi népiskolánál magasabb fokú iskolákban olyan kevés a tót anyanyelvű tanuló, hogy azok részére külön iskolát állítani nem érdemes. Az egész országban két polgári fiúiskola van, amelyben az 1935-36-os tanévben a tót anyanyelvű tanulók száma az 50-et meghaladta. Ezek: Békéscsaba, ahol 378 tanuló közül 71, vagyis 18,8% a tót anyanyelvű, továbbá Tótkomlós, ahol 127 tanuló közül 53-at, vagyis 41,7%-ot jeleztek tótnak. Mindkét helyen van leányiskola is, de itt már a tót tanulók száma nem éri el az 50-et.”*¹⁵

5. számú táblázat

A tót anyanyelvű diákok aránya a békés vármegyei polgári iskolákban

| | 1930-31 | 1935-36 | 1939-40 |
|-------------------|------------|------------|------------|
| Békéscsabai fiú | 18,7 | 19,6 | 14,9 |
| Békéscsabai leány | 13,8 | 2,9 | 1,9 |
| Mezőberény fiú | 3,5 | 6,8 | 4,3 |
| Szarvasi leány | nincs adat | nincs adat | nincs adat |
| Tótkomlói fiú | 34,3 | 35,6 | 34,3 |
| Tótkomlói leány | 29,3 | 29,9 | 23,8 |

Forrás: Békés vármegyei polgári iskolák értesítői

Az anyanyelv, illetve a nyelvtudás korrekt, minden intézményre és időszakra történő összevetését objektív okok miatt nem tudtuk megvalósítani. A mezőberényi polgárban nem jelölték, hogy a magyar anyanyelven kívül beszél-e valaki más idegen nyelven. Az 1930-31-es tanévre vonatkozó értesítők a többi intézetben sem tartalmazták ezt az adatsort.

A többi vármegyei polgárban vagy tisztán magyar anyanyelvű volt a populáció, vagy olyan csekély volt a más anyanyelvű tanuló, hogy nem volt értelme a százalékszámításnak.

NEMZETISÉGI KÉPZÉS A SZARVASI EVANGÉLIKUS TANÍTÓNŐKÉPZŐBEN

A XIX. század második felében még a gimnázium keretein belül működött az akkor még fiúkat a padsoraiban tudó tanítóképző. A két egymást követő igazgató szervező tevékenysége eredményeként, – a Tatay-Petz-féle tanítási tervet alapján – a gimnáziumi VII. osztályba lépő tanulók jelentkezhetnek a képzőbe is. Az igazgatói tervet deklaráta, hogy a növendékek „*a többi gymnasiális tantárgyakat a gymnasiumbeli ifjakkal megfelelő osztályaikban együtt tanulván, 10-12 tanórán át e vidék élő nyelveiben (tehát az eddig folytonosan úzótt s kellően tudott magyar mellett a tótban s németben) a zenében, neveléstanban, tanítástanban különleg tanítottak.*”¹⁷ A képzés során nagy jelentőséget tulajdonítottak annak, hogy a helybéli egyház által fenntartott magyar és tót tanítási nyelvű iskolában rendszeresen tapasztalatszerzés céljából látogatást tegyenek.

A kezdetekben tehát alapvető volt, hogy a szlovák anyanyelvű növendékek használhatták a tót nyelvet. A későbbiekben a tanítás során eltűnt a tót nyelv, de a tót nyelvű hospitálásoknak megmaradt a lehetősége, hiszen a szarvasi evangélikus egyház elemi népiskoláiban a tanítók tót nyelven is tartottak foglalkozást.

Az 1926-27-es tanévtől a VKM 86620. VI-1926. számú rendelete értelmében tót nyelvi tanfolyamot szerveztek a tanulóknak. Povázsay Edith nevelőnő külön-külön kezdőkkel és haladókkal heti 2-2 órában foglalkozott. Még a részletes tanulmányi statisztikában is megjelölték a tanulók eredményeit tót nyelvből. Az első osztályból 4 fő, a másodikból 1 fő, a harmadikból senki, a negyedikből 2 fő és az ötödikből 1 tanuló választotta fakultatív tárgyként a tót nyelvet. A történeti hűség kedvéért meg kell jegyezni, hogy év végén mindannyian jeles érdemjegyet kaptak a tárgyból.

A harmincas évektől már nem jelölik a fakultatív nyelvórákat sem a statisztikában, sem a nevelőnő elfoglaltságai között. Ettől kezdődően azonban közlik az értesítőkben a növendékek megoszlását anyanyelv, illetve nyelvtudás szerint. Tót anyanyelvű nem volt egy sem az évek során, azonban tót nyelvismerettel rendelkező diákokat a vizsgált időszak végéig minden évben megjelöltek. Arányuk nem volt túl magas, 5-10% között mozgott.

ÖSSZEGLÉS

Békés vármegyében a nemzeti identitás megőrzését, ezen belül a szlovákság ügyét, az evangélikus egyház karolta fel. Ez érthető, hiszen a 18. század elején szlovák területekről evangélikus telepesek zöme választotta Békés vármegyét, és a vallás hirdetése mellett az egyház tradicionálisan az iskoláztatás feladatát is felvállalta. Ennek megfelelően a vizsgált időszakban, ha erőteljesen csökkenő tendenciát is mutatva, megmaradt a nemzetiségi nyelv az iskolában. Az iskola az elemi szintű népiskolát jelenti, hiszen szinte kizárólagosan ezen a szinten folyt szervezett módon nemzetiségi nyelven oktatás. A polgáriban és a gimnáziumokban nem jelent meg még fakultációban sem a szlovák nyelv. Vannak, akik a nagy terheléssel indokolják ezt, de ez nem helyénvaló, hiszen rendkívüli tárgyként meghirdethető lett volna. Igaz, voltak próbálkozások, de mai ésszel érthetetlen módon érdeklődés hiányában nem indult el a képzés. Kovács Alajos az 1936-os jelentésében abban látja ennek okát, hogy *„a magasabb iskolákat végző tótok mindig többen és többen vallják magukat magyaroknak”*.¹⁸ A korabeli jelentések reálisan értékelik a szlovákok nehézségeit. Kijelentik nem titkolt örömmel, hogy érthető a továbbtanuló nemzetiségiek elmagyarosodása, hiszen a felsőoktatásban nincs lehetőség a tót nyelv használatára, ezért természetszerűleg a középfokon sem erőltetik a használatát. Aki meg diplomát szerez, a jobb elhelyezkedés reményében azt is elfelejti, hogy egyáltalán tudott tótul.

A szlovákság a nehézségek ellenére minden eszközt mozgósított a magyarosítási törekvések semlegesítésére. Segítette Ezt a próbálkozásukat az is segítette, hogy a vármegyében nem érvényesült az ország más vidékein nem egyszer tapasztalt magyar sovinizmus, már csak azért sem, mert a szlovákság a települések értelmiségét is a maga köréből nevelte ki. Az evangélikus egyház iskoláiban a tanítók több mint 80%-a szlovák származású volt. Békéscsabán 1938-ban például az egyház 39 tanítójából 33 csabai, de a többi hat is környékbeli származású, s kivétel nélkül mind szlovákul beszélő volt.

Az evangélikus egyház vezetői eleinte mindent megtettek a szlovákság identitásának megőrzéséért, azonban az országos politikai törekvésektől nem tudták magukat függetleníteni, így az 1930-as évekre lassan felőrlődött az energiájuk. Az egyház anyagi ereje nem volt elég a lehetőségeihez mérten túlméretezett iskolahálózat működtetéséhez, államsegélyért kellett folyamodniuk. Ez viszont azt jelentette, hogy az asszimilációs folyamatot ettől kezdve megállítani nem, csak lassítani tudták.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dedinszky Gyula (1982): *Vallásos elemek a békéscsabai evangélikus szlovákok népi életében, népi elemek vallásukban*. Kézirat. Békés Megyei Könyvtár, Békéscsaba.
- Csepelényi Attila (szerk. 2001): *A Széchenyi István Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola Évkönyve 1926-2001*. Békéscsaba.
- Féja Géza (1957): *Vibarsarok*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Gyivicsán Anna (1985): *Fejezetek a magyarországi szlovákok életéből*. Budapest.
- Juhász Béla (1939): Tanításmenet a népiskolában. *Nevelésügyi Szemle*. 115-122.
- Kassa Sándor (szerk.1999): *Békés Megye Kézikönyve*. CEBA-kiadó, Szeged. 37.
- Karner Károly (1931): *Felekezetek Magyarországon a statisztika megvilágításában*. Debrecen Szabad Királyi Város és a Tiszántúli Református Egyházkerület Könyvnyomda Vállalata, Debrecen.
- Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest.
- Kovács Alajos (1936): *A tótok helyzete Csonka-Magyarországon a statisztika megvilágításában*. Hornyánszky Viktor RT. M. Kir. Udvari Könyvnyomda, Budapest.
- Lelkes Pál (1978): *A szarvasi tanyasi iskolák államosítás előtti története*. Kézirat Szarvasi Ev. Egyházközség levéltára, Szarvas.
- Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberger, Budapest.
- Szenterkeszti Tivadar (1933): *Békés Vármegye népoktatásának története*. Békéscsaba.
- Tiltovszky Lóránt (1989): *A szlovákok történetéhez Magyarországon 1919-1945*. Budapest.
- Tóth István (1995): Szlovákok a 20. századi Magyarországon. In: Micheller Magdolna (szerk.): *Fejezetek a magyarországi románok és szlovákok történetéből*. Békéscsaba.
- Tóth István (1996): Békés és Csanád megyék szlovák iskolaügyének alakulása. (1967-1944). In: Balogh László (szerk.): *Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének törekvéseiből*. OPKM, Budapest.
- Tóth Lajos (1964): *Benka Gyula munkássága és a szarvasi nevelőképzés száz éves története*. Kner Nyomda, Gyoma.
- Wagner Ferenc (1938): A kisebbségi oktatásügy Magyarországon. *Nevelésügyi Szemle*. 355-359. *Tanterv az elemi népiskola számára*. 1925. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- A M. Kir. Kormány 1923-25. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és *Statisztikai Évkönyv*. 1928. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT. Könyvnyomdája, Budapest.
- Hivatalos Közlöny*. 1927. 17.sz. 61.784/927.VIII. a. számú rendelet.
- Békés vármegyei királyi tanfelügyelői jelentés Békés Megyei Levéltár 23145/1935
- Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.
- Csanád vármegye főispáni iratok 39/1928. Csongrád Megyei Levéltár.
- Tanügyi iratok. 47/1927. Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára.
- A Mótyói iskola megnyitása. *Szarvasi Napló* XXVII.évf.45.sz.
- Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára 253/1928.

JEGYZETEK

- ¹ Kassa Sándor (szerk.1999): *Békés Megye Kézikönyve*. CEBA-kiadó, Szeged. 37.
- ² Csepelényi Attila (szerk. 2001): *A Széchenyi István Közgazdasági és Külkereskedelmi Szakközépiskola Évkönyve 1926-2001*. Békéscsaba. 19.
- ³ *A M. Kir. Kormány 1923-25. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és Statisztikai Évkönyv*. 1928. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT. Könyvnyomdája, Budapest. 178.
- ⁴ *Hivatalos Közlöny*. 1927. 17.sz. 61.784/927.VIII. a. számú rendelet
- ⁵ Féja Géza (1957): *Vibarsarok*. Magvető Könyvkiadó, Budapest. 206.
- ⁶ Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.
- ⁷ Alispáni jelentés. Békés Megyei Levéltár 6278/1924.
- ⁸ Tóth István (1996): Békés és Csanád megyék szlovák iskolaügyének alakulása. (1967-1944). In: Balogh László (szerk.) *Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének törekvéseiből*. OPKM, Budapest. 79.
- ⁹ Tóth István (1995): Szlovákok a 20. századi Magyarországon. In: Micheller Magdolna (szerk.): *Fejezetek a magyarországi románok és szlovákok történetéből*. Békéscsaba. 114.
- ¹⁰ Csanád vármegye főispáni iratok 39/1928. Csongrád Megyei Levéltár.
- ¹¹ Tanügyi iratok. 47/1927. Szarvasi Evangélikus Ó-Templomi Egyházközség Levéltára.
- ¹² *A Mótói iskola megnyitása. Szarvasi Napló* XXVII.évf.45.sz.
- ¹³ Kovács Alajos (1936): *A tótok helyzete Csonka-Magyarországon a statisztika megvilágításában*. Hornyánszky Viktor RT. M. Kir. Udvari Könyvnyomda, Budapest. 9.
- ¹⁴ Uo. 19.
- ¹⁵ Uo. 19.
- ¹⁶ A Szarvasi leány polgári iskola értesítőiből.
- ¹⁷ Tóth Lajos (1964): *Benka Gyula munkássága és a szarvasi nevelőképzés száz éves története*. Kner Nyomda, Gyoma. 316.
- ¹⁸ Kovács, 1936. 20.

A HAZAI ÓVODAÜGY FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB VONÁSAI ÉS ANNAK SZÉKESFEHÉRVÁRI GYAKORLATA 1990-IG

SURÁNYI ISTVÁN

AZ ÓVODAÜGY KEZDETEI ÉS FEJLŐDÉSE 1948-IG

A kisgyermek nevelése az ókorban és a középkorban a család körében folyt. Az árván maradt és elhagyott gyermekek számára azonban már a középkorban *lelencbázakat* (Milánóban 785-ben, Párizsban 1070-ben, Rómában 1204-ben) alapítottak. Az iskoláskor előtti intézményes nevelés első formái a 18. században a kapitalizmus fejlődésének következményeként az *anyák munkavállalását* követően jöttek létre. Ilyen intézmény volt az angliai *dame school*, a hollandiai *játékkiskola* és az elzászi *Steintalban* alapított gyermekintézmény.

A tulajdonképpeni első óvoda a skóciai *New Lanarkban*, 1816-ban jött létre. Az utópista szocialista *Robert Owen* (1771-1858) ekkor alapította az ún. *Jellemalakítás Intézetet*, és ezen belül a *kisgyermekiskolát* (infant school). Az *óvodamozgalom* széleskörű fejlesztése pedig *Samuel Wilderspin* (1792-1866) nevéhez fűződik. Az óvodapedagógiára és a mai értelemben vett óvoda alapjainak lerakásában élen járt *F. Fröbel* (1782-1852). Ő kísérte meg először a *gyermek tevékenységére és játékára* alapozott óvodai pedagógia kimunkálását.¹

A magyarországi *kisdedővő kezdeményezés* is Európa első óvodái közé tartozott. A hazai óvodahálózat fejlődésének első évtizedei egybe esnek a korabeli *reformkezdeményezésekkel* és azok képviselőivel. Ismert az is, hogy az 1838-ban létrehozott *Kisdedővő Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület* legfőbb pártfogói Kossuth és Wesselényi voltak. A későbbiekben a hazai óvodahálózat *fejlődésének* útját nagymértékben befolyásolta, hogy e gyermekintézmény *nem kötelező jellegű és részben szociális, részben nevelési feladatokat lát el*.

A HAZAI ÓVODAI NEVELÉS KEZDETEI ÉS INTÉZMÉNYES HÁLÓZATÁNAK FEJLŐDÉSE 1948-IG

Hazánkban az *Angyalkert* néven ismert első óvodát *Brunszvik Teréz* grófnő 1828-ban alapította a budai *Mikó utcában*. Európa-szerte ekkor még kevés gyermekintézmény működött, sőt a Habsburg-monarchia területén is az első volt. 1829-ben nyílt meg a második óvoda a Várban az *Úri utcában*. Egy 1832-ben kiadott jelentés már négy *Kisgyermeki Ór-Gondviselő Intézetről* számol be.² Brunszvik Teréz a

Fejér megyei *Martonvásáron* is létre hozott óvodát, melynek fenntartását testvére, *Ferenc gróf* alapítványából fedezték.

A Terjesztő Egyesület munkájának eredményeként 1836-ban 14, 1847 végén pedig már 89 óvoda működött az országban.³ E számok jelzik, hogy a kisdedővő-intézetek ügye egyre jobban közüggé, nemzeti üggyé vált. Az óvodai hálózat fejlesztése a szabadságharc leverését követően visszaesett. 1857-58-ban már csak 52 óvodát tartottak számon.⁴

A gyermekek intézményes nevelése ekkor azonban még nem kapott állami támogatást. Az erre irányuló kezdeményezés igen határozott formában csak 1848-ban, a júniusi *első egyetemes tanítógyűlésen* történt. Az országos tanácskozáson e problémakörrel foglalkozó *albizottság* az óvodai nevelés célját a következőkben jelölte meg: „*A kisdedővás, mint a gyermeknek legegységibb köznevelése, annak testi és lelki veszélyektől megóvásában és tehetségeinek ébresztése és fejlesztésében áll.*” Az óvodák ügyének törvényes rendezésére az 1848-as forradalom idején kísérlet is történt, akkor azonban nem valósulhatott meg.

A kiegyezés után fellendülő tőkés fejlődés fokozottabban igényelte az óvodák létesítését. Ennek érdekében előtérbe került az *óvodaiügy állami rendezésének* igénye. *Eötvös József* az 1868. évi népoktatási törvény tárgyalásakor az óvodaiügyi, valamint az 1870-ben ismét megkísérelt *kisdedővő törvény* javaslata nem került megtárgyalásra.

1869-ben alakult meg az *Alapnevelők Országos Egyesülete*, amely 1873-ban a *Országos Magyar Kisdedővők Egylete* nevet vette fel, s egészen 1946-ig működött. Tovább tevékenykedett a már előzőekben említett *Terjesztő Egyesület*, valamint több kisebb (elsősorban gyermekkert egyesületek, Fröbel-nőegyletek) szervezet. 1874-ben a két nagy egyesületet *Országos Kisdedővő Egyesület* néven összevonták, amely 1916-ig állt fenn.

Az óvodai egyesületek, és az oktatásügy fejlődését támogató országgyűlési képviselők küzdelme eredményeként 1891-ben fogadta el a parlament az *1891. évi XV. számú törvényt a kisdedővásról*. A törvény 4.§-a kimondta: „*Ott, ahol kisdedővőda vagy menedékház van, minden szülő vagy gyám köteles 3-6 éves gyermekét vagy gyámoltját abban járattatni, hacsak nem igazolja, hogy a gyermekotthon vagy bárhol állandó kellő gondozásban és felügyeletben részesül.*”

A törvény hatására egyre több óvoda és menedékház létesült. A kötelező óvodai-togatás azonban csak elgondolás maradt. 1911-ben, két évtizeddel a törvény meghozatala után, összesen *1995 kisdedővő intézet* volt az országban (868 állami, 14 vármegyei, 693 községi és 420 felekezeti, társulati, alapítványi és magánóvoda), s ehhez járult még *788 menedékház*.⁵

A trianoni békediktátum következtében létrejött új határok között lényegesen megváltozott az óvodai intézmények számaránya és az óvónők száma. Az *1921/22-i óvodai évben* az óvodák száma 818, az állandó „menedékházak” száma 88, a nyári *menedékházak* száma 89. Az óvodák közül állami 6%, községi 87%, római kato-

likus 7%. A gyermekek száma az óvodákban 56 614. A képezített óvónők száma az óvodákban 1292, az állandó menedékházakban 89, a nyári menedékházakban 70.⁶

Az 1941/42-es óvodai évben már a 1797 rendes *kisdedóvó* intézet és 183 állandó és nyári *menedékház* működött hazánkban. Ezek 55%-át az állam, 27,8%-át a községek, 12,1%-át a római katolikus egyház, 5%-át pedig a többi vallásfelekezet és alapítványok tartották fenn. Az óvóintézetekbe felvett 167 629 gyermeket (a nem magyar anyanyelvű gyermekek száma 23 752 fő) 4693 fős személyzet gondozta. Az alkalmazottak 54,8%-a volt okleveles és képezített dajka. Egy-egy okleveles óvónőre, illetve vezetőre 64 gondozott gyermek jutott.⁷

AZ ÓVÓKÉPZÉS

Tolnán 1837-ben megnyílt az első magyar *óvóképző intézet*, amely 1843-tól Pesten működött. *Ettől kezdve vált az óvóképzés* (későbbi óvónőképzés) *szerves részévé az intézményes hazai közoktatásnak*. A kezdetben a kisdedóvóképző-intézetnek csak férfi növendékei voltak, 1874-től pedig csak nők működtek a pályán. A képzés kezdetben 2 éves volt, a felvételt a polgári iskola, ill. a gimnázium négy első osztályának elvégzéséhez kötötték.

Az intézmény első vezetője, *Wargha István* (1808-1876) 1843-ban megjelent óvodapedagógiai írásában az óvodai nevelés feladatát a következőkben látta: *testi nevelés*, „szívképzés” (a gyermek erkölcsi arculatának kialakulása mesével, elbeszéléssel, rajzzal, énekkel), „*értelemfejlesztés*” (vagyis az értelem fejlesztése, a környezet – nem utolsósorban a természeti jelenségek – megismertetése, különös gonddal a szemléltetésre), „*a nemzeti érzet művelése*”, valamint a „*műügyesség*” kialakítása (azaz kézimunka: téglák halomba és rendbe rakása, fadarabok rakosgatása, növények ápolása stb.)

Az iskola élén Warghát *Ney Fernc* (1814-1889) követte. Ő is a *gyermek állandó foglalkoztatását* hangsúlyozta. Véleménye szerint: „*A feladat ama tengely körül forog: hogy a kisded ne beszéljen soha. Tebát el kell őt foglalni, azon kell lenni, hogy a gyermek folyamatos munkásságban legyen. Mindenki tudja, hogy a gyermek játéka is munka neki, s viszont munkája is játék. Ez fejt meg az egész problémát.*”⁸

1861-ben *Rapos József* (1814-1894) került az intézet élére, aki a hagyományos hazai óvodapedagógiai irányzathoz csatlakozott. Felismerte azonban, hogy az *óvodai nevelés módszereinek kialakításánál* figyelembe kell venni az ipar fejlődésének térhódítását. Ezért növendékeit fejlettségüknek megfelelő szinten igyekezett megismertetni a *gépekkel*, vagy inkább a *gépi mechanizmusokkal*. Az óvodát nem *gondozói*, hanem *nevelési intézménynek* tekintette. Tevékenysége újat jelentett az óvodai nevelés terén. Emiatt számos ellenzője akadt. 1871-ben erőszakkal távolították el az óvóképző igazgatói állásából. Utódja a képző élén *Szabó Endre fröbelianus* pedagógus lett.

1921-ben 2 állami és 2 római katolikus, 1937-ben pedig 1 állami és 3 római katolikus óvónőképző működött az országban. Megszűnt a hódmezővásárhelyi állami intézet. A korábbi alapítású *esztergomi*, az újabb a *kalocsai*, illetve az *óbudai Szent Lujza* római katolikus óvónőképző intézetekben szerzetesnők (apácák) tanítottak. Továbbra is megmaradt a budapesti állami óvónőképző vezető szerepe.

1925-ben állami intézkedés rendelkezett az óvónőképzés reformjáról. Az 1925/26-os tanévtől bevezetett új tanterv értelmében az óvónőképzés középfokú oktatás keretében 4 éves lett. Az első három évet a rendes intézeti képzés töltötte ki, a negyedik év az óvodákban töltött gyakorlati év volt, amit képesítő vizsga követett.

A HAZAI ÓVODAPEDAGÓGIA FŐBB VONÁSAI ÉS AZ ÓVODAI SZAKEMBEREK TOVÁBBKÉPZÉSE

Az 1891-es óvodatörvény a nevelőmunkának csak tág kereteit szabta meg. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a „különböző irányzatok” és „próbálkozások” sokkal akadálytalanabban érvényesültek mint az iskolában, a *különböző pedagógiai felfogások egyidejűleg törhettek maguknak utat*.

A hazai óvodai nevelésre már az 1860-as évek végén hatással voltak *Friedrich Fröbel*, a neves német óvodapedagógus új oktatási-nevelési elvei. Egyesületek tűzték célul, hogy a „*fröbeli gyermekerttet*” a maga eredeti formájában hazai vonatkozásban is megteremtik. 1869 júliusában megalakult a *Pest-Ofner Erziehungs-Frauen-Verein*. Ebből lett 1870-ben a Pest-Budai *Nevelési Nőegylet*, amely 1872-ben átalakult *Magyarországi Központi Fröber Nőegyletté*. Ugyanekkor e nőegylet létrehozta a *második hazai óvóképzőt*.

1896-ban, a nagyszabású „*ezredéves*” kiállításon a hazai óvodaügyet bemutató pavilon középpontjában a fröbeli elvek alapján készült eszközökkel végezhető 25 „*alaki foglalkozás*” állt. Bár ekkor már számos óvodai szakember kétségbevonata, hogy az ilyesfajta „*játékos*” tevékenység egyáltalán fejlesztő hatású-e. A válasz az volt: *így lehet biztosítani az óvodai foglalkozások rendjét, a fegyelmet*.⁹

Egy másik, az ún. „*nemzeti*” irányzat vagy „*magyar iskola*” is lényegében a fröbeli pedagógia útján haladt, de a foglalkozásokat igyekeztek úgymond *magyarosnak vélt* eszközökkel megoldani. Ez a „*magyar jelleg*” abban nyilvánult meg, hogy a Fröbel-féle eszközöket olyasmivel igyekeztek helyettesíteni, kiegészíteni, mint pl. a dióhéj, fűzfavessző, a kukoricacsutka stb.¹⁰

A 19. század utolsó évtizedeitől a korabeli külföldi és hazai tudományos *pszichológiai kutatások* átültetését a *magyar gyermektanulmányi mozgalom* kísérte meg. A gyermekek tudományos megismerése, belső világának pszichológiai feltárása, a gyermeki cselekvés dinamikájának kutatása *Nagy László* irányításával *bazánkban is elkezdődött*. Az *irányzat képviselői bírálták a fröbeli pedagógia merevségét*. Az *aktivizálás* növelése érdekében „*ösztönszerű*” foglalkozások bevezetését szorgalmazták. Az óvodapedagógia gyermektanulmányi irányzatának legismertebb hazai te-

oretikusa, *Ballai Károly* azt hangsúlyozta, hogy „*a kisgyermeknél úgyszólván az összes tevékenység mint biológiai jelenségek az uralkodók, amelyekről a nevelőknek eltekinteni nem lehet.*”¹¹

A 1910-es évek elejétől a hazai óvodapedagógiai szakirodalomra egyre nagyobb hatást gyakorolt a gyermektanulmány. *Balla Károly*, a *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* és a *Magyar Gyermektanulmányi Múzeum* titkára cikksorozatot írt a *gyermektanulmányozás óvodai lehetőségeiről*. Ennek az új óvodapedagógiai áramlatnak a képviselőit az érdekelte, hogy „*a gyermek öntevékenysége miben és mennyiben nyilvánul meg a kisdedóvó belső életében és foglalkozásaiban.*”¹²

Az olasz *Maria Montessori* (1870-1952) orvosnő által kidolgozott *óvodapedagógiai rendszer* szintén ismert volt hazánkban. Montessori szerint a gyermekben *tevékenységi ösztön* él, amelynek szabad teret kell biztosítani. A felnőttek társadalmára erre nem alkalmas, ezért *sajátos gyermeki világot* kell létrehozni számára. E feltételeket valósította meg a *Casa dei Bambini*-ben, amelyet megfelelő berendezésekkel és eszközökkel látott el. 1912-ben a fővárosban egy apácák által vezetett rend hozta létre az első hazai Montessori-óvodát.

A 20. század első évtizedében széleskörű vita folyt az *óvodai foglalkozási programokról*. Többféle elképzelés volt arról, hogy azok *napi és heti beosztás szerint* folyjanak, vagy pedig az alkalmosság érvényesüljön. A többség *Fábián Irma*, az Országos Kisdedóvó Egyesület titkárának elképzelését támogatta. Véleménye szerint *a természetes kötetlenséget kell érvényesíteni az óvodában.*

A század elejétől a városok nagyobb óvodáiban két csoportra osztották a gyermekeket. Az *I. csoportba* a három évestől a négy és félévesig kerültek a gyermekek; a *II. csoportban* pedig négy és félévestől hatévesig. Ezzel elkezdődött az óvodai foglalkozás korcsoportrendszerének a kiépítése. Ugyanekkor egyre sürgetőbbé vált a nemzetközi és a hazai óvodapedagógia elméleti és gyakorlati tapasztalatainak széleskörű megismertetése.

A századfordulón a Kisdednevelők Országos Egyesülete szervezésében meginduló *mintafoglalkozásokkal* megkezdődött az *óvónők továbbképzése*. E feladatot 1907-től a *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium* látta el, amit 1918-ig minden évben – az országban több helyen is – megrendeztek az óvónők számára.

A Kisdednevelők Országos Egyesülete 1927. június 5-én Székesfehérváron tartotta évi közgyűlését. A Kisdednevelés a rendezvényről a következőket írta: „*Délután 4 óra. A Vörösmarty Színház pábolyai, nézőtere zsúfolva. Felgördül a függöny. Óvodásokat láttunk. 40 fehér ruhás kisleány, hajukban fehér szalagcsokor, kezükben piros pünkösdi rózsza. 40 kisfiú, kék nadrágban, fehér kabátkában, kezükben rozmaringszál. Héj Erzsébet óvodásai. 80 kisgyermek. A magyar jövő! A gyönyörű látvány örömkönnnyeket csal ki szemünkből. Felbangzik az üdvözlő dal vers. Folyik a játéktorna. Mesét mond az óvó néni. Ilyen jól éneklő gyermekeket még nem láttam! Kammel Józsefné óvodásai gyönyörű játékos tornát és kedves táncos-dalos mesejátékot mutattak be. Mind-mind csodálatos szép volt.*”

Az 1920-as évek végétől a hazai óvodai szakirodalomban egyre gyakrabban mutatkozott be a *székesfehérvári Mancz János alapítványi óvoda vezetője, Héjj Erzsébet*. A Brunszvik Teréz szellemi örökségét ápoló óvoda szervezte és irányította a *területi munkaközösséghez* tartozó óvónők továbbképzését. Az óvodai munkaközösség tagja elméleti cikkeket és különféle meséket, verseket, dalokat, játékleírásokat rendszeresen publikáltak a Kisdednevelésben. A helyi sajtó is rendszeresen beszámolt a városban folyó óvodai nevelésről. Kiemelkedik ezek közül *Lintnerné Fittler Vilma* és *Jászainé Holczer Magda* gyermekvers-, gyermekjelenet- és meséíró, valamint *Perczel István* székesfehérvári népiskolai tanító, gyermekdalszerző.

Perczel István az óvodák számára rengeteg dalt készített és tett közzé a Kisdednevelésben. 1930-ban önálló daloskönyve jelent meg *Száll a nóta* címmel. Nem sokkal később jelent meg *Manz apró virágoskertje* című dalgyűjteménye. Perczel mint előadó, a munkaközösség által szervezett továbbképzésben is részt vett.

A Mancz óvoda munkaközössége az óvónők számára jól felhasználható módszertani kiadványokat is szerkesztett, óvodai foglalkozásokra és ünnepekre egyaránt alkalmas verseket, dalokat, játékokat és meséket írtak és adott ki. 1928-ban, a hazai első óvoda megnyitásának századik évfordulóján jelent meg az *Óvodai ünnepek* című kötet, majd számos további kiadványt tettek közzé, mind például: *Gyermeklélek virágai*, *A magyar gyermek karácsonyi képeskönyve*, *Liliomos könyvecske*, *Karácsonyi füzetek*, *Fehérvári bokréta* stb.

Héjj Erzsébet szakképzett zeneszerzőket, mint például *Országb Tivadar* és *Endre Béla*, bevont ismer szerzők által írt gyermekversek megzenésítésére. Az előbb említett *Fehérvári bokrétában* a *Vasmadár* című dal szövegét pl. *Jankovich Ferenc* írta.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1932-ben Héjj Erzsébetet bízta meg az évenkénti *nyári óvónőképző tanfolyamok* szervezésével. Ettől kezdve a székesfehérvári Mancz óvoda a Fejér megyei, majd a dunántúli óvónői továbbképzés centrumává vált. Az 1930-as évek közepétől az ország egész területéről érkeztek a Mancz óvoda munkaközössége által szervezett továbbképzésre.

1934 őszén a Kisdednevelők Országos Egyesülete vidéki tagozatának új szervezeti szabályzata lépett életbe. Héjj Erzsébet mozgalma ennek keretei között a *Dunamenti Óvodai Kör* nevet vette fel. Ezt követően jelent meg a kör, illetőleg a mozgalom sajtó lapja, a *Magyar Gyermeknevelés* negyedévenként, majd havonta. Több cikk jelent meg a székesfehérvári szaklapban a *magyar népmesék*, valamint a *bábjáték* óvodai felhasználásáról. 1940-ben jelent meg *Héjj Erzsébet* és *L. Fittler Vilma* által szerkesztett *A magyar gyermeknevelés könyve*. A gazdag tartalmú, korszerű óvodapedagógiai elveket érvényesítő kötet bemutatta a székesfehérvári munkaközösség egy évtizedes tevékenységét

Héjj Erzsébet az 1937-i júliusi tanulmányi napokon hirdette meg a *népi-nemzeti szellemű óvodai nevelés* programját. Ebben kiemelte, hogy a még mindig uralkodó *német óvodapedagógia* hatása miatt „nem látjuk, hogy milyen soba nem sejtett

kincsek rejlenek a mi népünk sajátosságos kultúrájában”, majd a következőkkel folytatta: „...önként adódik az óhajlás, hogy új magyar nemzedéket már kisdedkorától olyan kimondottan nemzeti szellemben és környezetben kell nevelnünk, hogy régi és már-már szinte feledésbe ment alaki és szellemi értékeinket a megszokás hatalmával vérébe fogadja, minden életmegnyilvánulásában érvényesítse és továbbfejlessze.”

Héjj Erzsébet kezdeményezésére a székesfehérvári 1939. évi júniusi tanulmányi napok programjában az első eredeti magyar gyermekdal-lemez meghallgatása és megvitatása is szerepelt. A lemezt azonban gyenge technikai kivitele miatt nem mutatták be. Ugyanekkor *Bárdos Lajos*, a Zeneművészeti Főiskola tanára a magyar népeleklésről és zenéről a következőket mondta: „*A mi külföldi utánzó, népieskedő régi zenekultúránkat Bartók és Kodály hatalmas felfedezése egy csapásra egyéni, világ-értékké tette. 12 ezer összegyűjtött eredeti népdalunk igazolja munkájuk eredményét. E dalokat mélységes érzés és gyönyörű sajátosságos zenei felépítés jellemzi. Ezeket a kincseket adják tovább az ifjúságnak a magyar tanítók, nevelők.*”¹³

SZÉKESFEHÉRVÁR ÓVODÁI 1868-1948 KÖZÖTT

Az 1868-as népoktatási törvényt követően – az iskoláztatási törekvésekkel párhuzamosan –, *Székesfehérvár szabad királyi város* tervei között az *intézményes kisdédóvás* megvalósítása is szerepelt. Ez irányú támogatást nyújtottak az *egyházi és polgári személyek alapítványai*. Kiemelkedik ezek közül is *Matuska János* örkánok, aki évről évre anyagi támogatást nyújtott a palotavárosi Szent Alajos óvoda működéskéhez, és végrendeletében a hagyatéka nagy részét a katolikus óvodákra hagyta. *Miehl Jakab* kántorkanonok a tóvárosi Szent Imre óvoda, *Mancz János* nyugalmazott gazdatiszt pedig a *Vízivárosi óvoda létesítése* részére tett adományt. A város tanácsa is rendszeresen támogatta az intézményeket.

Az egyházi óvodákat 1948-ig a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium engedélyével működő *Belvárosi Szent Imre Óvodaegylet* (1868. február 10.), a *Palotavárosi Szent Alajos Óvodaegylet* (1869. október 21.), a *Felsővárosi Szent József Óvodaegylet* (1890. október 21.), a *Tóvárosi Szent Imre Óvodaegylet* (1892. február 20.) és a *Vízivárosi Szent István Óvodaegylet* (1896. november 22.) tartotta fenn.

Az 1936/37-es óvodai évben Fejér megyében 39 kisdédóvó intézet működött. A férőhelyek száma 3000 volt. Ezek közül 5-öt az állam, 13-at a községek, 12-t a római katolikus, 1-et a református egyház, 1-et társulat tartott fenn. Ekkor egy szakképzett óvónőre 89 gyermek jutott (27%-kal több mint országosan).

Székesfehérváron működő óvodák közül 4 római katolikus, 1 társulati és 1 alapítvány jellegű volt. A 3-5 éves gyermekek közül a megye területén évenként 21-22%, a megyeszékhelyen pedig 25-26% látogatta az óvodát.¹⁴

1945 után a hazai óvodai nevelésügy alapvető változásokon ment át. A harcok befejezését követően megkezdődött az óvodák újjáépítése és az óvodai hálózat dinamikus fejlesztése, a demokratikus szellemű óvoda profiljának kialakítása. Megnövekedett a *társadalmi igény az óvodával szemben*. Elsősorban *szociális funkciójával* (napközis ellátása miatt), de növekedett a *nevelő-oktató munka iránti* igény is.

A háborús viszonyok megszűnését követően a városban működő óvodák fokozatosan napközi otthonos gyermekintézményekké váltak. Az első teljes körű ellátást biztosító óvodát az 1945-ben megalakult Magyar Nők Demokratikus Szövetsége városi vezetősége hozta létre.

Az óvodákban folyó munkát egyre több kiadvány segítette. Ilyenek voltak pl. *Burchard Erzsébet Gyakorlati gyermekvédelem. Óvodák és napközi otthonok munkaterve* című, 1945-ben és *Herman Alice Emberré nevelés* című, 1946-ban kiadott munkái. 1948-ban megjelent a *Gyermeknevelés* című folyóirat (a későbbi Óvodai Nevelés).

Székesfehérváron a kisdedovás első intézményes formája, a *Belvárosi Kisdéd Óvoda* 1868-ban jött létre. A korabeli polgármesteri jelentésben a következők olvashatók: „*A városban alakult Belvárosi Kisdéd Óvoda Egylet saját költségén a belvárosi iskola utcában megnyitotta a város első kisdédóvóját. A társadalom minden rétegéből nagy volt a közadakozás. Az intézmény gyorsan városunk kedvenc gyermekévé vált.*”

A kisdédóvó létrehozásában *Drucker József* akkori polgármester nagy aktivitással vett részt, amit a következő visszaemlékezése méltón alátámaszt. „*Az első 14 nap alatt búcsút vettem volna Székesfehérvártól, ha eltökélt szándékomban nem lett volna küzdeni, míg legalábbis az első kisdédóvoda nem nyílik, s életképes állapotban nem helyezettik.*”

A belvárosi óvoda első helysége az Iskola utcai *Ráder-bázisban* volt, majd adományok segítségével (melyhez álarcos bál, színi előadás, Human Olga, Slaxlehmer Emma, Hajós Zsigmond, Ormai Ferenc, Szubovics Hanna és Bakody Lajos hangversenyei járultak hozzá nagyobb összeggel) az Úri utca 21. szám alatti (későbbi Jókai u. 6.) kétkakasos épületben kapott helyet. Az óvoda első, hosszú ideig működő vezetője *Bazsalik Mihály óvó* volt, akinek a következőkben idézett szavakkal adta át a polgármester az óvodát: „*Nem csak jelen intézet, hanem a kisdédovás jövője van kezébe letéve; ha ezt az intézet hajótörést szenved, nem egyhamar sikerül a városban óvodát nyitni.*”¹⁵

A gyermekintézmény *„felekezet-felettiként”* működött azzal a kikötéssel, hogy az óvodai alkalmazottak mindig *római katolikus vallásúak* legyenek. Az intézmény működését a város is támogatta, ahol a belvárosban lakó polgárság gyermekeivel (60-80 fő) foglalkoztak. A kisdédóvó 1936-ban szűnt meg. Az *óvoda vezetői Bazsalik Mihály* 1868-1895; *Kucsera Janka* 1896-1904; *Sebestyén Magda* 1905-1936 voltak.

1869-ben nyitotta meg kapuit a *Palotavárosi Szent Alajos Óvoda Egyesület* óvodája a Halász utcában (pontos helye nem ismert). Végleges elhelyezést 1896-ban kapott a Halász u. 9 alatt felépített óvodaépületben. A gyermekek száma 80-100 fő volt. Az óvoda ismert vezetői: az első vezetője (neve nem ismert) férfi volt, majd *Imre Lajosné Horvát Etelka* 1901-1915; *Bruzsa Mária* 1916-1917; *Polczer Emma* 1919-1948.

A *Felsővárosi Szent József Óvodaegylet* által alapított (későbbi Havranek u. 12.) *római katolikus* óvoda 1886-ban kezdte meg működését. A foglalkozásokon résztvevő gyermekek száma 90-100 fő volt. Az óvoda vezetői: *Szólósi Etel* 1886-1904; *Krammer Józsefné Kucsera Janka* 1905-1941; *Schubert Teréz* 1941-1948.

A *Miehl Jakab* kántorkanonok 3000 forintos alapítványa tette lehetővé a Lövölde utca 48. szám alatti kisdedővő létesítését. Az intézmény a *Tővárosi Szent Imre Óvodai Egylet* irányításával 1902-ben kezdte meg működését. A gyermekek száma: átlagban 65 fő volt. Az óvoda ismert vezetője: *Benedek Ödönné Bruzsa Mariska* 1902-1927 (a későbbi óvónők neve általam nem ismert).

A *Vízivárosban* (Rákóczi u. 12.) 1906-ban nyílt meg a *Mancz János nevét viselő alapítványi óvoda*. Az alapítványt tevő – Veszprém megyében dolgozó gazdatiszt – nyugdíjba vonulását követően költözött feleségével a város Víziváros kerületébe. Gyermekek nem voltak. Sétái alkalmával látta az utcákon felügyelet nélkül szaladgáló és játszadozó gyermekeket. Nagyon szerette a gyermekeket, és 1896-ban tett alapítványában elhatározta, hogy a városrészben lévő telkén kisdedővőt építtet.

A *Szenzenstein János* építész által kivitelezett – még ma is működő – korszerű óvodaépületben két csoportban 120-150 gyermekekkel foglalkoztak. Az intézményhez nagy udvar, óvónői és dajkai lakás is tartozott. Itt volt a *Dunántúli Óvónők Köre* központja. 1932-től az óvoda szervezte az *óvónők továbbképzését*. 1936-ban jelentették meg a *Magyar Gyermekevelés* c. helyi lapot. A óvoda vezetője *Héjji Erzsébet* 1906-1948 volt.

A székesfehérvári *zsidó bitközség* 1925. május 10-én döntött arról, hogy a *Goldziher Ignác Izraelita Elemi Iskolával* közös irányítás alá tartozó óvodát szervez. A terveknek megfelelően 1929 szeptemberében, az iskola fennállásának 40. évfordulóján adták át a *Rózenveig László* alapítványából létesített óvodát. Az óvodai feladatokat két óvónő, egy dajka és két alkalmazott látta el. Az évenként felvett 50-60 gyermeket két csoportba (kezdő és haladó) osztották be. Az intézmény működéséről szóló 1939. évi jelentésben a következők olvashatók: „Az óvodát már az első évben nagy szeretettel karolták fel a szülők, s ez a szeretet évről évre fokozódott, mert belátták, hogy a hazafias, vallásos és társadalmi nevelés szempontjából az apró növendékeknek igen jó szolgálatot tesz.”

A város polgármesterének 1941. december 10-én kelt 21349/1941. sz. határozata utasította az iskolaszéket, hogy a zsidó iskola egész területét december 22-vel adja át a 3. honvéd Gyalogezred parancsnokságnak. Egyúttal kiutalt az iskola részére két tantermet a Deák Ferenc utcai községi elemi iskola emeletén, ahol az oktatást dél-

előtt és délután tartották.¹⁶ Az óvoda működése, mivel megfelelő helyiséget nem kapott, véglegesen megszűnt. Az *óvoda vezetője Antal Teréz* 1929-1940 volt.

A *magánóvodát Reveland Anna* 1931-ben alapította. 50-60 gyermek elhelyezésére volt lehetőség. 1934-ben a gyermekintézetet a *belvárosi római katolikus egyházközség* átvette.

A Öreghegyi Egyházközség óvodája 1934-ben nyílt meg (Fiskális u. 66). *Dans-tedter Gyula* építész kápolnaépítés céljára telket ajándékozott az egyháznak. A hívek összefogásával épült meg a kápolna és egy lakás a „szociális nővérek” számára. Az intézmény felvette a *Szent Erzsébet Öreghegyi Egyházközségi Óvoda* nevet.

Az épületben lévő *nagyterem* hétköznaponként óvodai, vásár- és ünnepnapokon pedig az egyházi szertartás céljait szolgálta. Téli időszakban az idős „szociális testvérek” és az öreghegyi „szegény sorsú gyermekek” számára napközi otthoni ellátást is biztosított. Az óvónők fizetésének 90%-át a kultuskormányzat államsegély révén biztosította.¹⁷ *Viola* szociális nővér egy nővérrel vezette az óvodát. Az *óvoda vezetője Viola nővér* (vezetékeve nem ismert) 1934-1948 volt.

A *Maroshegyi római katolikus óvodát* a belvárosi egyházközség államsegéllyel alapította 1935-ben és tartotta fenn 1939 októberéig. A gyermekintézmény 1940 júniusáig a Temesvári út egyik bérházában működött. Az egyházközség 1939-ben tervbe vette olyan többfunkciós épület létesítését, mely helyt ad a *kultúrháznak, napközi otthonnak* és *óvodának*. A tervek megvalósítását a város 551 négyeszőgöl ingyenes telekadománnyal támogatta. Az intézményt 1940 június 16-án *Shvoy Lajos* megyéspüspök adta át és áldotta meg. Az épületet 1942-ben óvónői lakással bővítették. Az óvoda igazgatását kezdettől fogva a belvárosi egyházközség tanácsának maroshegyi részlege végezte.¹⁸

A HAZAI ÓVODAÜGY FŐBB VONÁSAI ÉS ANNAK HELYI TÜKRÖZŐDÉSE (1948-1990)

AZ ÓVODÁK KÖZPONTI IRÁNYÍTÁSA ÉS SZAKMAI FELÜGYELETE

1949-től az óvodaügy hazai irányítását a *Népjóléti Minisztériumtól* a *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium* vette át. Ezzel a már államosított hazai óvodák a nevelési és oktatási intézmények hálózatához tartozott. 1950-től, a tanácsrendszer kiépítését követően, a *megyei tanácsok oktatási osztálya* látta el a területükhöz tartozó oktatási és művelődésügyi intézmények (óvodától a gimnáziumig) irányítását.¹⁹

A helyi tanácsok megalakulását (1950. augusztus) követően, a városi tanács *oktatási, népművelési, közegészségügyi (szociálpolitikai) osztálya* élére csoportvezetői beosztásban *Kucsera Zsuzsanna* tanítónő került.²⁰ 1951. január 1-től városi fenntartásúvá és helyi szakmai irányításúvá vált a *Palotavárosi*, a *Széchenyi Utcai*, a *Felsővárosi*, az *Öreghegyi*, a *Maroshegyi*, a *Szárászréti*, a *Vasútvidéki* és a *Rákóczi úti Mancz János Óvoda*.

Még ez év elején – a minisztériumok átszervezését követően –, megszüntették az osztály *szociálpolitikai* feladatkörét, és helyette létrehozták az osztály *oktatási és népművelési* csoportját. A város *közoktatási és közművelődési szakosztálya* vezetőjévé (csoportvezetői beosztásban) *Szabó Jenő* tanárt nevezték ki.²¹ Az óvodák szakfelügyeletét a *Székesfehérvári Járási Tanács* szakfelügyelete látta el.

1954-ben a városi tanács oktatási csoportját *Szabó Jenő* vezetésével *oktatási osztály* szervezték át.²² A gazdasági munka irányítását *Zámori Imre* számadó igazgató, a tanulmányi munka felügyeletét *Szabó Gáborné*, az óvodai nevelőmunka felügyeletét pedig *Ladányi Ferencné* látta el. Az osztály irányításához ekkor 12 óvoda, 10 általános iskola, 4 középiskola, 4 diákotthon, 1 dolgozók iskolája, 1 nevelőotthon, 1 üttörőház tartozott. A város óvodáinak és iskoláinak szakfelügyeletét továbbra is a járási szakfelügyelet látta el.

1954 júniusától *Deák Jánost* bízták meg az osztály irányításával.²³ 1955. szeptember 9-én nevezték ki az *oktatási osztály* élére *Sebes Imrénét*, majd 1956. augusztus 31-től *Zámori Imrét*, a művelődési osztály gazdaságvezetőjét.²⁴

1955. október 1-jén – a városi művelődési osztály felügyeletével – létrehozták az *alsó fokú oktatási intézmények (hat fős) központi gondnokságát*. A vezető gondnokból, 4 gondnokból és egy könyvelőből álló gazdasági csoport feladata a város irányításához tartozó 12 óvoda, 12 általános iskola és 8 napközi otthon gazdasági ügyeinek (illetményszámfejtés, könyvelés, bankügyek, felújítások stb.) intézése volt.

Az 1956-os forradalom leverését követően, a „*néphatalom megszilárdítására*” hivatkozva, számos intézkedés történt a tanügyigazgatás területén is. A 56-os forradalomra hivatkozva – politikai megfontolásból – a személyi ügyekkel kapcsolatos hatáskör a megyei tanács művelődésügyi osztályához került. 1957-ben a 4 fős *városi szakosztály*: 489 fő pedagógus, 20 fő gazdasági és adminisztratív, továbbá 179 fő kiegészítő dolgozó gazdasági munkájával foglalkozott. Az óvoda felügyeletet 1957-től *Bátki Erzsébet* látta el.

1958-tól *Benkő Károlyné* tanulmányi felügyelői, majd 1961-től *osztályvezetői* minőségben irányította az akkor már művelődésügyi szakosztályt. A tanulmányi felügyeletet *Lébényi Pál*, a népművelési felügyeletet *Pilipár Nándor*, az óvodai felügyeletet *Bátki Erzsébet*, majd 1966-tól *Szűcs Györgyné*, a gazdasági felügyeletet pedig *Pintér Zsigmond* és *Vágó Károly* látták el.

Az 1961. évi III. oktatási törvény értelmében, az államigazgatás feladata lett az óvodai és az iskolahálózat szervezeti formáinak kidolgozása és működési feltételeinek megtervezése; a szakosztályhoz tartozó intézmények gazdasági, valamint a szakfelügyelet bevonásával a pedagógiai munka ellenőrzése; a munkáltatói jogokkal járó személyzeti munka elvégzése.

1968-ban a szakosztály 15 óvoda, 15 általános iskola, 1 kiegészítő iskola, 1 dolgozók általános iskolája, 15 napközi otthon, 2 gyermekélelmezési konyha, 3 művelődési otthon, 1 városi könyvtár, 10 fiókkönyvtár, 1 színház, 1 vidámpark általános felügyeletét, 8 középiskola és 4 kollégium gazdasági felügyeletét (77 intézmény) látta

el. Munkaköréhez tartozott 823 fő közalkalmazott (110 óvónő, 441 általános iskolai nevelő és 272 nem pedagógus) személyi és bérügyi munkája is.²⁵

1971. szeptember 16-tól a művelődésügyi osztály vezetője *Czetz Ernő* lett.²⁶ *Lébényi Pál* és *Tibanyi Lajosné* tanulmányi felügyelői, *Szűcs Györgyné*, majd 1974-től *Kiss Mária* és *Sándorovits Tiborné* óvodafelügyelői, *Tanárki László* gazdasági felügyelői, *Mikola László* személyügyi előadói, művelődési felügyelői feladat látott el.

A tanács irányítása és fenntartása alá tartozott 16 óvoda és ezek központi könyvbája (Engels u. 6. sz.), 14 városi és a *Csala-pusztai Általános Iskola*, a gyógypedagógiai *Kisegítő Általános Iskola* (Széchenyi u. 20.), a *Dolgozók Általános Iskolája* (István tér 4.), az általános iskolai *Napközi Otthonok Központi Könyvbája* (Selyem u. 21.).

1973. augusztus 15-től átszervezték az osztályt.²⁷ Az 11 fős új szerzeti struktúra az alábbi két csoportra épült:

Igazgatási: osztályvezető, 1 tanulmányi felügyelő, 1 gazdasági felügyelő, 1 közművelődési-népművelődési felügyelő, 1 adminisztrátor.

Működési: 1 tanulmányi felügyelő (augusztus 15-ig), 1 óvodai felügyelő, 1 személy-, bér-, munkaügyi előadó, 2 népművelési előadó, 1 adminisztrátor.

1975. január 1-től a város fenntartásába 42 alsó fokú intézmény (óvoda és általános iskola), 17 középfokú iskola, 5 közművelődési intézmény, összesen: 64 gazdálkodó egység tartozott.²⁸

A szakosztály feladatai 1979-től a középfokú intézmények fenntartói teendőinek átvételével, az alsó fokú intézményhálózat jelenetős növekedésével, valamint a Székesfehérvárhoz, mint körzetközpontozó tartozó körzeti községek első-, illetve másodfokú szakigazgatási teendőivel jelentősen bővültek. A megnövekedett feladatokat: az osztályvezető és helyettesének koordinálásával 1 fő személyzeti főelőadó, 3 fő tanulmányi felügyelő, 3 fő óvoda felügyelő, 2 fő közművelődési felügyelő, 2 fő gazdasági felügyelő látta el.

A városi tanács *Czetz Ernő* osztályvezetőt egy évtizedes irányító munkáját elismerve nyugdíjazása miatt 1982. január 31-i hatállyal munkaköréből felmentette.²⁹ Az osztály élére a megyei pártapparátusból *Nagy Tiborné* tanár került. Óvoda felügyelői feladatott látott el *Varga Józsefné* 1980-tól, majd *Kis Antalné* 1984-től.

A városi tanács 1984. április 15-i hatállyal *Nagy Tiborné* osztályvezetőt más beosztására tekintettel (az MSZMP városi Bizottságának titkárává választották) beosztása alól felmentette és *Pál István* tanárt (a párt megyei apparátusának dolgozóját) nevezte ki az osztály élére.³⁰ Az osztályvezető feladatot 1986-tól *Békefi Győző* látta el.

A végrehajtó bizottság *elnökhelyettese* és *titkára* 1960-ig önálló vezetői feladataik mellett egy-egy szakosztály vezetését is ellátta. Ezt követően a tanácselnök elnökhelyettesei egy szakterület felügyeletét látták el. A két elnökhelyettesi rendszer bevezetését követően a *közoktatást és közművelődést irányító szakosztály* felügyeletét:

Köntös Lajos 1963-1964, dr. Pesti János 1963-1967, Gubics István 1967-1975, Surányi István 1975-1980, Szűcs Sándor 1980-1990 elnökhelyettes látta el.

AZ ÓVODAPEDAGÓGIA FŐBB VÁLTOZÁSAI

Az óvodák működését a *kisdedovársról* szóló 1953. évi törvény és azon alapuló rendeletek és utasítások újra szabályozták. A törvény a *szocialista nevelés szellemében a kisdedóvás feladatát* a következőkben határozta meg: „A *kisdedóvás feladata az óvodáskorú gyermekek szocialista pedagógia célkitűzései szerinti nevelése, gondozása és az általános iskolai tanulmányokra való előkészítése. A kisdedóvással meg kell alapozni a gyermekek egészséges és edzett, hazájukat szerető, öntudatos, bátor és fegyelmezett, sokoldalúan művelt emberré nevelését.*”³¹

A törvény beiktatását követően megjelent az *Óvodai foglalkozások* című módszertani levél, majd számos útmutató. Egyre nagyobb prioritást kapott a *szovjet óvodapedagógia* és annak irodalma. Így pl. Arkin szovjet pszichológus *Kisgyermek nevelése a családban* című munkája; a szovjet *Óvodai Vezérfonal* fordítása; Bleher: *Szervezett foglalkozások az óvodában*; Szurokina, A. I.: *Az óvodai nevelés elmélete*; Úzsova A. P.: *Az óvodai oktatás kérdései*.

A magyar óvodák első általános érvényű *nevelési oktatási terve* 1957-ben jelent meg. Az ebben megfogalmazott óvodai nevelés *új célrendszere* szakított a régi *polgári pedagógiai* hagyományokkal. Az *uralkodó párt* politikájának megfelelően, a *szovjet óvodai nevelés egyes eszközrendszereit átvéve határozta meg a nevelési feladatok szocialista célkitűzéseit*.

1959-ben indult meg az új rendszerű, az érettségire épülő *felsőfokú óvónőképzés*. 1962-ben kezdte meg munkáját az Országos Pedagógiai Intézet óvodai csoportja. 1963-ban megjelent az óvodapedagógia az egyetemek pedagógiaszakos hallgatóinak stúdiumaiban. 1966-ban megkezdődtek az 1971-ben megjelent *Az új óvodai nevelés programja* című dokumentum kidolgozásának munkálatai.

A vizsgált időszak alatt országos, megyei és helyi szervezésben rendszeresé vált az óvónők *ideológiai és szakmai továbbképzése*. A továbbképzés központja Székesfehérváron továbbra is a Mancz János óvoda maradt. A város óvodái számos *óvodapedagógiai kísérletben* vettek részt, így például: *óvodai munkára nevelés, a játékelmélet, az esztétikai nevelés, a gyermek értelmi fejlettsége* stb. témákban.

SZÉKESFEHÉRVÁR ÓVODAHÁLÓZATÁNAK FEJŐDÉSE (1948-1990)

1948 ELŐTTI ÓVODÁK

Az 1948-ban államosított óvodák csak részben feleltek meg a követelményeknek. Az épületek elhasználódtak, az étkezők és azok kiszolgáló helyiségei, valamint a mellékhelyiségek felújításra szorultak.

HALÁSZ UTCAI ÓVODA

Az államosítását követően a Palotavárosi Szent Alajos Óvoda Egyesület óvodája, *Halász Utcai Óvoda* néven városi fenntartású intézményként működött. 1951-ben az épületet felújították, majd 1954-ben új bútorzatot kapott. Az intézményben lévő lakást 1971-ben megszüntették, az épületet átalakították, korszerűsítették. Berendezéseit kicserélték. Az óvodai intézmények városi integrációját követően, 1980-ban a *Palotai úti óvoda* vezetése alá került. A nagy múltú óvoda épületét, mivel felújítása gazdaságtalannak bizonyult 1983-ban lebontották. Az óvodakörzet gyermekeit, az 1981-ben angol *clasp*-rendszerrel épített *Sziget Utcai* és a *Tolnai Úti Óvodákban* helyezték el.

Az óvodába 1950-ben 68 gyermeket vettek fel. A foglalkozásokat 2 csoportban tartották. 1960-ban 75 gyermek járt az óvodába. Ekkor a már kis, középső és nagycsoportban folyt a nevelőmunka. Egy óvónő 25 gyermekkel foglalkozott. 1965-ben 81 gyermek nyert felvételt. Az óvodai kihasználtság, a 47 férőhelyet figyelembe véve 174%-os volt. 1974-ben: 65, 1980-ban 64 gyermeket vettek fel az óvodába.

Az óvoda vezetői: Császársz Gáborné (későbbi Zilabhy Sándorné) 1948-1965; Pauer Jánosné 1965-1970; Trenka Gyuláné 1970-1976; Hány Jánosné 1976-1983.

FELSŐVÁROSI ÓVODA

A Felsővárosi *Szent József Óvodaegylet* Óvodája 1948-tól *Felsővárosi Óvoda* néven állami intézményként működött. 1952-től – az Ezredéves Általános Iskolában létesített *Óvónőképző Intézet* megindulásától – *gyakorló óvodai feladatot* töltött be. Az óvoda épületét 1954-ben felújították, 1965-ben bővítették, majd 1972-1974 között átépítették. A kivitelezési munkák alatt az óvodakörzetéhez tartozó gyermekeket a Mészöly Géza Úti *Forfa Óvodában* helyezték el. Az intézményt központi utasításra 1982-től integrálták a Palkovics Úti Óvodához.

Az egycsoportos óvodában, 1950-ben 31 gyermek járt. 1960-ban a 130 férőhelyre felvett 144 gyermekkel 10 óvónő foglalkozott. 1965-ben akkor már 150 férőhelyre 162 gyermek nyert felvételt, az óvodai kihasználtság 125%-os volt. 1980-ban 164 gyermek járt az óvodába.

Az óvoda vezető óvónői: Bakcsi Béláné 1948-1952; Főglein Jánosné 1952-1974; Magyarits Andrásné 1974-1975; Udvaros Károlyné 1975-1978; Ábrabámné Sándorfalvi Éva 1978-tól.

MANCZ JÁNOS RÁKÓCZI ÚTI ÓVODA

A *Mancz János Alapítványi Óvoda* az államosítást követően minisztériumi, majd tanácsai fenntartású és irányítású városi óvodává nyilvánították. 1971-ben *városfejlesztési és útvonal átalakításra hivatkozva* az óvoda épületének lebontását tervezték. Az óvoda 7 csoporttal a Vízkeleti, Posfai és Forfa épületben kapott helyet. Az óvodaépület szanálását a megnövekedett óvodai igény, az óvodaszakemberek, a városvédők és a város lakosságának tiltakozására meghíúsult. A Mancz Alapítványi Óvoda a mai is eredeti áldásos funkcióját teljesíti. Az intézmény 1980-ban a Sallai és a Schönherz Zoltán Utcai Óvodával integrálva a város első ún. összevont óvodájaként működött. A szervezői feladatokban *Vörös Béláné* vezető óvónő kiemelkedő munkát végzett

1950-ben 107, 1960-ban pedig a 109 férőhelyre már 130 gyermek kapott felvételt. Ekkor 9 óvónő foglalkozott a gyermekekkel, az egy óvónőre jutó gyermekek száma 14 fő volt. 1965-ben az engedélyezett 86 férőhelyre 106 gyermek nyert felvételt. Az óvodai kihasználtság 123%-os volt. 1974-ben az óvoda három csoportjába 117, 1980-ban 109 gyermeket vettek fel.

Az óvoda vezetői: *Bátki Erzsébet* 1949-1953; *Dömötör Ilma* 1953-1964; *Szűcs Györgyné* 1965-1966; *Kiss Zoltánné* 1966-1971; *Vörös Béláné* 1971-1981; *Schuller Ferencné* 1981-től.

ÖREGHEGYI (FISKÁLIS ÚTI) ÓVODA

A *Szent Erzsébet Öreghegyi Egyházközségi Óvoda* az államosítást követően *Fiskális Úti Óvoda* néven városi kezelésbe került. A nagyteremben (az oltárt lehúzható fal takarta el) vasár-és ünnepnaponként egyházi szertartásokat tartottak. Az óvodát 1973-ban bővítették és 1983-ban felújították.

Az egycsoportos óvodában, 1950-ben 28 gyermek járt. 1960-ban a 36 férőhelyre felvett 34 gyermekkel 2 óvónő foglalkozott. 1965-ben akkor már 54 férőhelyre 71 gyermek nyert felvételt, az óvodai kihasználtság 132%-os volt. 1980-ban 64 gyermek járt az óvodába.

Az óvoda vezetői: *dr. Barabás Ferencné* 1948-1975; *Magyarits Andrásné* 1975-től.

MAROSHEGYI ÓVODA

A maroshegyi római katolikus óvoda *Maroshegyi Óvoda* néven működött. Az intézményt 1975-ben átépítették és berendezéseit korszerűsítették. 1980-tól önálló működése megszűnt, az IKARUSZ óvodához integrálták.

1950-ben 31, 1960-ban pedig az 52 férőhelyre már 64 gyermek kapott felvételt. Ekkor 4 óvónő foglalkozott a gyermekekkel, az egy óvónőre jutó gyermekek száma 16 fő volt. 1965-ben az engedélyezett 52 férőhelyre 76 gyermeket vettek fel. Az óvodai kihasználtság 132%-os volt.

Az óvoda vezetői: *Langmár Istvánné* 1948-1959; *Spandraft Árpádné* 1959-1975; *Arady Istvánné* 1975-1980.

1948 ÉS 1990 KÖZÖTT LÉTESÍTETT ÓVODÁK

1949-ben a *Farkas-féle vendéglőben* szervezték meg a *Vasútvidéki óvodát*. A 20 gyermek foglalkoztatását *Rátki Erzsébet*, majd 1950-től *Héjj Rózsa* látta el. 1950-től óvoda működött az *Álmos vezér utcában Rátki Erzsébet*, majd *Juhász Józsefné*, az *Élmunkás* utcában *Perényi Hermanné*, és a *Szárászréten Harangozó Magdolna* óvónők vezetésével.

1950-ben a Zsidó Hitközség Romkert épületében (Népköztársaság u. 19.) kezdte meg munkáját a *Belvárosi óvoda*. Az intézmény 1956 decemberétől a Népköztársaság 7. szám alatt lévő Mészöly Ödön-villába, majd 1962-ben Kígyóköz 1 szám alá költözött. A Velinszky-lakótelep építése miatt 1971-ben az óvodát a Rákóczi u. 6 sz. és a Velinszky u. 9 szám alatt lévő lakásokban helyezték el. Az intézmény 1973-ban került végleges helyére. Az óvónői feladatokat *Bozzai Istvánné* 1950-1952, *Farkas Istvánné* 1952-1954, *Héjj Rózsa* 1954-1966, *Bátki Erzsébet* 1966-1974, *Szűcs Ferencné* 1974-1977, *Schuller Ferencné* 1977-1979, *Szűcs Ferencné* 1979-1983, *Csetényi Ferencné* 1973-tól látta el.

1951-ben szervezték meg a *Széchenyi kollégiumban* működő egycsoportos óvodát. Az intézmény 1954-ben a református egyház melletti épületbe, majd végleges helyére, az 1966-ban épített *Horváth István úti óvodába* költözött. Az intézmény vezető óvónői voltak: *Dömötör Ilona* 1951-1954, *Mező Dánielné* 1954-1977, *Gergely Rozália* 1977-től.

1952-ben alakították át a *Palotai úti régi vámbázati* óvodává. 1980-ban a Halász Utcai, majd a Tolnai Úti Óvodához integrálták. A vezetői feladatokat 1954-ig *Papp Béláné*, 1954 és 1958 között *Szabó Béláné* látta el. Ugyanekkor létesített a *honvédség* – majd üzemi fenntartású óvoda lett – gyermekintézményt a *Zobori* úton. Vezetője *Palásti Sándorné* volt.

1955-ben épült a székesfehérvári Könnyűfémmű, majd 1962-től városi fenntartású intézményeként működő *Krupszkája* nevét viselő óvoda. A vezetői feladatokat 1962-ig *Kistormási Irma*, 1977 augusztusáig *Farkas Istvánné*, 1977. szeptember 1-től 1979. augusztus 31-ig *Márkus Anna*, majd 1979. szeptember 1-től *Reinics Ferencné* látta el.

Ugyanebben az évben adták át a *Kistelek Utcai Óvodát*. A kor igényeit mindenben kielégítő gyermekintézmény vezetői voltak: *Kiss Antalné* 1955-1960, *dr. Filkey Lajosné* 1960-1979, *Schuller Ferencné* 1979-1981, majd *Pistyur Ágnes* 1981-től.

1956. december 1-től *Engels Úti Óvoda* néven új intézményt hoztak létre a városi pártiskola épületében (a volt Téli Gazdasági Iskola Engels úti épülete). 1968-ban az épületet átadták a városban állomásozó orosz katonaságnak, s a gyermekeik iskolája lett. Az intézmény a jelenlegi szakorvosi rendelő épületébe költözött. Itt alakították ki a város első gyógypedagógiai óvodai csoportját. 1975-től végleges helyén, a *Velinszky Lakótelepi III. sz. Óvodában* működik. Az óvoda vezető óvónői voltak:

Cseki Ilona 1956-1960, Kovács Zoltánné 1960-1965, Bozsoki Jánosné 1965-1970, Mikola Lászlóné 1970-től.

1960-ban épült a *Brunswick Teréz Óvoda*. Vezető óvónői: Kiss Antalné 1960-1983, Engyel Antalné 1984-től.

1965-ben létesítették az *Ybl Lakótelepi Óvodát*. Vezető óvónői: Ladányi Ferencné 1965-1968; Varga Józsefné 1968-1978, Glogováczy Keresztélyné 1978-tól.

1972-ben Székesfehérvár 1000 éves jubileumi évfordulója emlékére építették fel a Nefelejcs utcai *Millenniumi Óvodát*. Vezető óvónői: Szűcs Györgyné 1972-1981, Szabolcs Ferencné 1981-től.

1973-ban adták át a *dr. Münnich lakótelepi* 150 férőhelyes 6 csoportos óvodát. Az intézmény 1975-től a város második gyakorló óvodája lett. Vezető óvónői: Timár Jánosné 1973-1979, Szurom Erzsébet 1979-től.

1976-ban kezdte meg munkáját a *Szárászréti Óvoda*. Vezető óvónője: Trenka Gyuláné 1976-tól.

Az Videoton munkásszállójának (1926-ban épült városi árvaház) felújítása és átalakítását követően ugyancsak 1976-ban adták át a 8 csoportos, 200 férőhelyes *Rákóczi Utcai Óvodát*. Az intézményhez tornaterem is tartozik. 1983 január 1-től ebben az épületbe működik az *Óvodai Gazdasági Feladatok Ellátó Szervezet* Elek Erika vezetésével, és a városi *logopédus*, *Hagymási Endre*. Az óvoda vezető óvónője: Kiss Zoltánné 1976-tól.

1978-ban adták át az angol clasp-rendszerrel épült óvodát 6 csoportos 150 férőhelyes *Vorosilovgrád Lakótelepi Óvodát*. Vezető óvónői: Varga Józsefné 1978-1980, Práger Ferencné 1980-tól.

A *Nemzetközi Gyermekév* tiszteletére ugyancsak 1978-be clasp-rendszerrel épült meg a *Hosszúsétatéri Óvoda*. Vezető óvónői: Elek Erika 1978-1983, Újházi Gyuláné 1983-tól.

1979-ben épült a *Ligetsori Óvoda*. Vezető óvónője: Filkey Lajosné 1979-től.

1981-ben ugyancsak clasp-rendszerrel épült meg a *Sziget Utcai Óvoda*. Vezető óvónője: Vörös Béláné 1981-től.

1983-ban adták át a clasp-rendszerrel épült *Tolnai Utcai Óvodát*. Vezető óvónője: Hári Jánosné 1983-tól.

JEGYZETEK

- ¹ Vág Ottó (1979): *Óvoda és óvodapedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest. 9-35.
- ² *Brunsvik Teréz pedagógiai munkássága*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1962. 47.
- ³ Uo.
- ⁴ Hermann Alice (1965): *Az óvoda és az óvónőképzés*. Nevelésügyünk húsz éve. 1945-1964. Budapest.
- ⁵ Végh József (1913): Kisdédóvásunk a miniszteri jelentésben. *Kisdédnevelés*, június 15.

- 6 Mészáros István (1988): *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Budapest.
- 7 *A m. kir. kormány 1941. évi működéséről és az ország közállapotáról szóló jelentés és statisztikai évkönyv*. Budapest. 1943.
- 8 Ney Ferenc (1882): Kisdedóvó-képezdei éveimből. *Kisdednevelés*, 1882.
- 9 Mészáros István (1988): *Óvodai zenei nevelésünk másfél évszázada*. Budapest.
- 10 Legjelentősebb képviselője Peres Sándor (1863-1907)
- 11 Ballai Károly (1916): *A magyar kisdednevelés fejlődéstörténetének vázlatja 1843-1914*. Budapest.
- 12 *Kisdednevelés*, 1910. 514.
- 13 *Magyar Gyermekevelés*, 1939/40.
- 14 *Magyar Statisztikai Szemle*, 1938. 277.
- 15 Lauschmann Gyula (1996): *Székesfehérvár története*. Székesfehérvár, IV. k. 101.
- 16 ¹⁶ SzVL. Városi Iskolaszék iratai az iskolák abc rendjében 1941-1943.
- 17 SzVL Kgy. Jk. 1934-85-a. sz.
- 18 SzVL. Kgy. Jk. 15.566/1943. sz. hat.
- 19 1950. évi I. tv.
- 20 SzVL. Vö.: Alakuló VB-ülés, 1950. augusztus 18.
- 21 SzVL. 218/1951. (VIII. 31.) VB. sz. határozat.
- 22 OM. 104-12/1954. sz. utasítás.
- 23 SzVL. 54/1955. (VI. 17.) VB. sz. és 73/1955. (VI. 17.) VB. sz. határozat.
- 24 87/1955. (IX. 31.) és 218/1956. (VIII. 31.) VB. sz. határozatok.
- 25 SzVI. 77/1968. VB. sz. határozat.
- 26 SzVL. 121/1971. (IX. 16.) VB. sz. határozat.
- 27 SzVL. 138/1972. (XI. 23.) VB. sz. határozat.
- 28 SzVL. 45/1980. (IV. 26.) VB. sz. határozat.
- 29 SzVL. 49/1981. (VI. 11.) VB. sz. határozat.
- 30 SzVL. 28/1984. (IV. 12.) VB: sz. határozat.
- 31 Az oktatásügyi miniszter 851-29/4/1953. (O. K. 3.) OM számú utasítása a kisdedóvról szóló 1953. évi III. tv. végrehajtásáról.

KÖZLEMÉNYEK

GIUSEPPINA PIZZIGONI ISKOLAMODELLJE

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

A tanulmány célja bemutatni a 20. század jelentős olasz pedagógiai gondolkodójának tartott, ám Magyarországon mindeddig ismeretlen Giuseppina Pizzigoni iskolamegújító elképzeléseit, törekvéseit és sikerre vitt iskolamodelljét. A 20. század elején a Milánóban létrehozott iskolája a mai napig működik. A La Rinnovata (Megújított Iskola) a világra nyitott volt és a hagyományostól teljesen eltérő iskolakoncepció jellemezte.

Giuseppina Pizzigoni a 20. század jelentős olasz pedagógiai gondolkodója volt. Az e század elején Milánóban létrehozott iskolamodellje a mai napig működik.

Az iskolateremtő Milánó szülötte volt. Tizennyolc évesen, 1888-ban, tanítónői oklevelet szerzett, és egy esztendővel később szülővárosa alkalmazásába került. Személyében bátor nőt tisztelhetünk: legyőzte korának intellektuális korlátait és megvalósította álmát, olyan iskolát hozott létre, amely a gyermek sokoldalú képzésében hisz. Olaszországban akkoriban nem volt jellemző a kisgyermekkor iránti fokozott érdeklődés, a „gyermekkor” elhallgatott volt egy olyan társadalomban, amely a szegénységgel és a tudatlansággal küzdött.

Giuseppinát magával ragadta a pedagógiai aktivizmus innovatív mozgalma¹, az Amerikában és Európa-szerte létrejött reformiskolák, a „scuola attiva”-k², amelyek a gyermeki igényeket és az aktivitást emelték középpontjukba, és tiszteletben tartották a gyermekek fizikai, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését. Pizzigoni lázadt korának iskolája ellen. Mindez személyes tapasztalataiból származott. Ő az egyéniség, a tapasztalat, a szellemi erő mellett voksolt, emellett kiemelten fontosnak tartotta a művészi hajlamok pártolását és fejlesztését is. Elégedetlen volt a tudásátadás hagyományos formáival szemben. Egy olyan kreatív ember számára, mint ő, elfogadhatatlan volt a csakis ismétlésekre alapozott iskola, ami a „magolásra”, a „kívülről megtanulásra” épít.

Ráeszmélt arra, hogy az akkoriban hagyományos tanítási módszerek nem kielégítőek, a csak verbális és kategorikus közlés eredménytelen. Elutasította a kritikátlan dogmatizmust és a kizárólagos verbalizmust. Megfigyelte, hogy mi teszi eredménytelenné a tanítást, mi az, ami a gyerekek érdeklődésétől és igényeitől távol áll. Ez szerint az, hogy az iskolában olyan módszerek jellemzőek, amelyek nem teszik

lehetővé a diákok számára az önkifejezést, és nem adják meg számukra a tanulás örömét.

Kutatott. Kíváncsiság és tudásvágy hajtotta, hogy megismerje az „új iskolák” ötleteit és gyakorlati megvalósításukat. Németországba és Svájcba utazott egy kolléganőjével, Maria Levivel³, hogy megtekintse az „új iskolákat”, legalábbis belőlük néhányat. Nevelési intézményeket keresett fel, visszaemlékezéseket, memoárokat gyűjtött, programokat, iskolai tanterveket szerzett. A visszaemlékezések és didaktikai emlékek, dokumentumok kutatása és összegyűjtése közben végig az az elv vezérelte, hogy megváltoztassa a gondolkodásmódot és az iskolát.

Giuseppina Pizzigoni álma vakmerőnek tűnt, de határozottsága és akaratereje segítségével sikerre vitte.⁴ Egyedülálló elképzelése volt az iskolák megújításáról. Tudatában volt annak, hogy módszere alapjaiban fogja megváltoztatni az iskolát, és annak is, hogy programjához annak újszerűsége miatt sem lesz könnyű támogatást szereznie. Azonban állhatatos és szívós volt. Pénzügyi, szakmai támogatást keresett azzal a hittel és meggyőződéssel, hogy életre tudja kelteni iskolamegújítási elképzelését. Biztos volt abban, hogy az iskolája egyedi lesz, nem csupán „egy a sok közül”, a pedagógiai aktivizmus valóságai közül.

Valóban nem volt könnyű dolga. Pénzügyítésbe kezdett, kilincsel, melyet sokszor megalázó intermezzók, goromba elutasítások tarkítottak. Dúsgazdag vállalkozóknál próbált szerencsét, sikertelenül. Végül álma megvalósításában a milánói városvezetés és neves barátai segítettek, akik erkölcsi és anyagi támogatást nyújtottak.

A milánói önkormányzat a működés engedélyezése mellett döntött, mert látta fantáziát Pizzigoniban és ötletében. 1909-ben megalakult egy szervező bizottság tudósokkal, a lombardiai kulturális élet jeleseivel és vállalkozókkal. A „La Signora”-nak – ahogy Pizzigonit nevezték –, meggyőződése volt, hogy sokkal jobban tudna működni az iskola, ha teljesen más módszerekkel dolgoznának.⁵ Az újságok is érdeklődéssel írtak iskolája tervéről, amelynek lényege a tanítási módszer gyökeres megváltoztatása. 1910-1911-ben végül megkapta az engedélyt, hogy beindítsa sajátos módszertani, didaktikai kísérletét, differenciális tanítási tervét. Milánó külvárosában, a „La Ghisolfia”-nak nevezett területen, a Via Bovisa-n kezdhetette el a munkát. Signor Felice Cottino-t érdekelték az effajta kísérletek. Ő ajánlotta fel a „Docker”-t, egy fabódét az iskola céljaira. Egy Valverti nevű mérnök is segítségére volt Pizzigoninak. Az iskolát akkor még két szoba, mosókonyha, mellékhelyiség és egy széles folyosó jelentette. Az önkormányzattól felszereléseket, táblákat, padokat, szekrényeket kaptak. A terület mezőgazdasági munka végzésére is alkalmas volt, méhészetet és baromfiudvart is kialakítottak benne. A játék- és sportlehetőséget a sok fa és a szép környezet biztosította.

Az iskola programját, „Statuto”-ját Luigi Credano miniszteriuma hagyta jóvá. Megfelelő időt akartak biztosítani a kísérleti iskolához. Az volt a kikötés, hogy legalább 1917-ig működni kell, hogy legyen idő kifuttatni, sikerre vinni a programot. A pedagógusnő két elemi iskolai vegyes osztállyal, hatvannégy diákkal kezdte meg

a munkát. Az egyiket ő tanította, a másikat kollégája, munkatársa és segítőtársa, Maria Levi. A rá következő években ugrásszerűen megnőtt a diáklétszám, és úgy az elméleti pedagógia művelői körében, mint az iskola világában, Itáliában és külföldön is, megnőtt az érdeklődés a Pizzigoni-féle módszerek iránt.

1927 októberében az iskola új épületet kapott, felavatták a „Scuola Speciale Rinnovata”-t. A tervezésébe Pizzigoni is beleszólt, együtt gondolkodott a mérnökökkel és az építészekkel a Via Castellino da Castello-ban. Pizzigoni azt vallotta, hogy az iskolai környezet maga is tanít és oktat. Szükséges, hogy ráébredjünk arra, minden dolog, minden cselekedet, minden ember, aki a gyerekekkel kapcsolatba kerül, nekik „tanítást” jelent. A gondosan kialakított környezet (higiénia, funkcionalitás, esztétikum, jó közérzet, élvezhetőség, jó használhatóság, tágas terek, fényáradat) a tanulási folyamat pizzigoniánus értelmezésében kulcselemek voltak. Az új, földszintes épületnek hatalmas ajtókat és ablakokat terveztek, melyek közvetlen kijárást biztosítottak a szabadba. Az udvaron geometrikus formájú virágágyásokat alakítottak ki, ezzel is segítve-támogatva a tanulási folyamatot.

Giuseppina Pizzigoni az iskolát 1911-től 1929-ig igazgatta, csaknem két évtizedig tanított. 1929-ben felhagyott a tanítással, ezt követően módszerének bemutatása és terjesztése töltötte ki napjait élete végéig, 1947-ig. Munkájának köszönhetően 1927 és 1947 között Belluno, Palermo, San Romano, Ravenna városa is pizzigoniánus iskolákat nyitott. Néhány milánói iskola részben vette át a Pizzigoni-módszert. Olaszországban évről évre nőtt a Rinnovata-ba járó diákok száma. Néhány tanár és módszertanos, akik elvégezték a Pizzigoni-módszerről szóló kurzust, osztályokat, tagozatokat és teljes elemi iskolákat indítottak az új módszer alapján.

A „L' Opera Pizzigoni”-n keresztül Giuseppina Pizzigoni közzé adta óraterveit, konferencia-előadásait, a munkájáról szóló kritikákat, gyűjtötte a módszere alkalmazásával kapcsolatos cikkeket, írásokat. Könyveket írt, fali plakátokat, óvodáknak szóló fejlesztő anyagokat készített, az elemi iskolai tanárok számára megjelentette a Pizzigoni-módszer kézikönyvét. Módszere túljutott Itálián azoknak a tanároknak is köszönhetően, akik látogatták kurzusait és olvasták írásait.⁶

Pizzigoni meggyőződéssel vallotta, hogy az „aktív iskola” („scuola attiva”) átveszi a helyét a „lexikális iskolának” („scuola nozionistica”). Az ő módszere a gyerekek közvetlen és élő részvételét vitte az iskolába, megvalósította a szabadon tartott órák ötletét, a földművelést, az úszást, a higiéniaira figyelést, a manuális tevékenységeket. Pizzigoni az első vonalba radikális szervezési és metodológiai újításait helyezte: küzdött a verbalizmus és a dogmatizmus ellen. A közvetlen tapasztalat fontosságát hangsúlyozta, a tanulási folyamat interaktív jellegének szükségességét, mert csak így tud megvalósulni a „világra nyitott, kísérletező, tapasztalati iskola”. Olyan módszert tervezett, ahol a gyermek áll a tanítás középpontjában. Azt vallotta, hogy minden, ami az iskolában történik, segíti a megértést, s a gyermek aktív résztvevője a megismerési-megértési-tanulási folyamatnak. A tanulást „minden támogatja”, ennek minden a forrása, ide számít a környezet, a diákok ért hatások, a tanári

megnyilvánulások is. A diákok értelmi és érzelmi fejlődését a cselekvések befolyásolják, a tanároknak ezért mindig figyelmes megfigyelőknek kell lenniük. Nem csupán normákat, szabályokat, ismereteket kell átadniuk, hanem „iskolai környezetet” kell teremteniük, megalkotniuk, azért, hogy a diákok arra legyenek ösztönözve, hogy maguk keressék az „új iskolában” a rendelkezésre álló eszközökkel a válaszokat. A megértés, a tanulás alapja itt a megfigyelés, képzelet, hipotézisalkotás, kutatás, utánpótlás, próba. Pizzigoni a felfedezéssel tanulás megszálottja volt, elképzelése szerint a megoldást a diáknak kell felfedeznie tanári irányítás mellett. Lényeges, hogy a gyerekek maguk jöjjenek rá az összefüggésekre, a megoldásokra.⁷

A Pizzigoni-módszer „kerek iskolát” vázolt fel az óvodáskortól a serdülőkorig tartóan. Valóban „aktív iskola” volt. A módszer a gyermek személyes tapasztalatainak prioritást adott. Alapelv volt a gyermeki önállóság és a személyiség sokoldalú fejlesztése, továbbá az a szemlélet, hogy „az iskola maga a világ”. Szakosztályok, a munka világába vezető osztályok, óvoda is létesült. A tanárképzésben is reformokat akart, új szemléletű, „megújított pedagógusokat”.

1927-ben Milánóban óvoda és bölcsőde nyitotta meg kapuit. Rövid, de pontos útmutatást adott módszerének óvodai alkalmazásához. Óvodájában elemi iskolás lányok is megjelentek, segítettek iskolaorvosok és tapasztalt nevelők felügyelete mellett. Megtanulták a kicsik gondozását és az igazi és valódi nevelésről is szereztek ismereteket. A megszerzett kompetenciákat később mint anyák, nevelők, elemi iskolai tanítónők is tudták hasznosítani. 1929-ben Brenoban létesült egy Pizzigoni-módszert követő óvoda, a „Valverti”, adományozója nevét követve. Óvodája nem az elemi iskola előszobája kívánt lenni, hanem olyan hely, amely összegyűjti a dolgozó anyák gyerekeit, és lehetővé teszi, hogy a kicsinyek játsszanak, szabad tevékenységet végezzenek nyugodt nevelői tevékenység mellett. A picik szocializációjának kimondott célja a másik tisztelete, a mentális készségek fejlesztése, a választási és döntési szabadság fokozatos fejlesztése volt.

Giuseppina Pizzigoni azt vallotta, hogy nagy figyelmet kell fordítani a kisgyerek higiénijára, meg kell szeretetni vele a vizet, a napot, az állatokat, meg kell ismernie szabadságának határait, meg kell tanulnia, mi szükséges a közösségi élethez, el kell sajátítania anyanyelvét, de tényleges leckék nélkül, tapasztalati úton. Vallotta továbbá az érzékszervi fejlesztés szükségességét nem tudományosnak mondott eszközökkel, hanem személyes tapasztalatok alapján.

Az ő óvodája a társadalmi szükségleteknek felelt meg, nem pedig egy merev filozófiai vagy pedagógiai koncepciónak. Az első években szerinte a legjobb, ha az anya mellett vannak a kisgyerekek, őt senki és semmi nem pótolhatja. Az óvodának tisztelnie kell a gyermekkor szentségét: szabadságát, tisztaságát, a biológiai törvényszerűségeket (a biológiai-pszichológiai-fizikai fejlődési törvényeket). Az óvoda ne legyen agyonszabályozott: ne legyen olyan szerveződés, amely nem ismeri a másként gondolkodást, a sokszínűséget, a másokban nem csupán a szabályokba bevezetendő embert szabad látnia. Sokkal inkább szabad lényként tekintsen rá, aki képes és tud-

ja irányítani önmagát. Pizzigoni „szabadságról” beszél. Nagy kérdés, hogy van-e tér, ahol a gyermek tud gondolkodni, nem mindent parancsra csinálni, rajzolhat-e szabadon, vagy csak sémákat követhet? Pizzigoni ötlete: olyan óvodát nyitni, ahol nincsenek „módszerek” és „ideális gyerekkép”.

Meggyőződéssel vallotta, hogy az óvodára szükség van. Az óvoda sokkal több annál, mint amit egy anya fel tud kínálni gyermekének pedagógiai és társadalmi stratégiák terén, hangsúlyozva, hogy az anyai szeretetnél nincs több és jobb. De a tanárok, a nevelők, az interperszonális kapcsolatok is nevelik a gyereket. Több síkú a nevelés: értelmi, pszichikai, fizikai, erkölcsi, vallásos, esztétikai, társadalmi, együttműködik másokkal, önszabályozó. A „Rinnovata” társadalmi igényeket is kielégített. Óvodája „társadalmi szükséglet”. Okai többek között az industrializáció következményeiben keresendők. Fájdalommal írt arról, hogy az érdeklődés a gyermek iránt, kíváncsiságának, cselekvésvágyának, tudásvágyának kielégítése sok családban még mindig ismeretlen. Az óvodájában van tér, levegő, tisztaság, fény, szép környezet, amint azt Belloni mérnök megtervezte.

Giuseppina Pizzigoni modellje innováció és tapasztalat ötvözte.⁸ Nem lehet nem észrevenni a rokonságot a pizzigoniánus gondolatrendszer és John Dewey gondolatai között. Éles kritikával illette a pedantizmust, a lexikalizálást, elvetette az intellektuális tekintélyelvűséget. Az iskolába a természetességet, az egyszerűséget, a széleskörű érzékenységet és fogékonyságot vitte be. Pedagógiai rendszere rokonságot mutat Fröbellel és Pestalozzival, elméleti síkon ezekhez kötődik. Idealista nézetei, amelyek pedagógiai-didaktikai alapjául szolgálnak, soha nem dogmatizálódtak. Pizzigoninál fontos a játék, mint tapasztalat, sajátos megismerési és kommunikációs forma. Szerinte a korszak iskoláiban ennek nem adnak kellő teret, megfosztják kreatív hozadékától. A gyermek világában a központi szerep a társadalmi, a természeti és a családi környezetnek jut. Az iskolának ezért olyan struktúrákat és tudástartalmakat kellene átadnia és tartalmaznia, amelyek minél jobban illeszkednek a diák élethelyzetéhez és kulturális környezetéhez. Az iskolának le kell vetköznie előítéleteit és rögzült rítusait: pad, csend, jelentkezés, órarend, felállás, leülés. Az iskolának békésnek és derűsnek kell lennie. A „lecsendesített, megbékített” környezet (a tekintélyvelvet elvető, nem elnyomó) jó hatású a kreatív szféra kitérítésére. „Didaktikai gyöngyszemei” a következők: a kísérletező iskola koncepciója; a tapasztalat koncepciója; a „terület” koncepciója, vagyis a nevelésnek alulról kell indulnia, a diák életteréből, környezetéből; „életöröm és derű”; a nyitott iskola koncepciója; a tudományos környezetből érkező hatások integrálása; esztétikai nevelés, ami művészeti érzékenységre nevelést jelent, nem művészeti alkotások létrehozását; végül a környezeti és az erkölcsi nevelés.

Pizzigoni ellenezte azt a fajta tanulást, amely inkább a vizsgára készít fel, semmint az életre. A tanulási/megértési folyamatban a közvetlen és interaktív tapasztalat szerepét emelte ki. A tárgyilagos oktatást tartotta fontosnak. Az ő mottója az volt, hogy „kilépünk a szavak világából és belépünk a tények világába”. Úgy értel-

mezte az iskolát, mint a kísérletezés színterét: a diákok közvetlenül kerülnek kapcsolatba a tananyaggal, ezért meg tudják ragadni a lényegét. A tanárnak pedig az a dolga, hogy minden szükséges információt rendelkezésére bocsásson a diákoknak. Miután a gyerekek kapcsolatba kerülnek a tényekkel, strukturálják és megértik. A „Rinnovata”-ban a tejről például úgy tanultak, hogy megnéztek egy istállót, a kenyérről, hogy tanulmányozták a magvakat, a méhet mikroszkóp alá tették, a történelmet múzeumok, a földrajzot utazások hozták közelebb, szappant készítettek és gyógynövényeket termesztettek. A megértés forrása a tapasztalat, az aktív közreműködés volt. A gyerekek szívesen meséltek a megélt tapasztalataikról, élményeikről. Pizzigoniánus újítás volt a szexuális nevelés bevezetése az iskolában. Kiállt a nőnevelés joga és kötelessége mellett akkor, amikor Itáliában gyenge volt a feminizmus ereje.

Giuseppina Pizzigoni megértette az iskola kreatív feladatát és azon munkálkodott, hogy a tanárokba beleoltsa a felfedező szellemet, a gyermekkor iránti tiszteletet, azt, hogy szeretettel, intelligensen, törődéssel bánjanak a gyerekekkel. Pizzigoni korának iskoláiról kemény kritikát írt. „Az egész rossz, tévedésen alapul, mert az iskola csak az intelligenciával törődött és nem az érzésekkel és az akarattal.”⁹ Őt sokan furának, különcnek, csodabogárnak gondolták. Belső hangnak engedelmeskedett: volt egy álma, mely arról szólt, hogy új iskolai környezetet teremtsen új tanítókkal, akik ismerik a gyermeklélektant, a társadalomlélektant, jól tudnak mozogni a kicsik világában, nagyfokú érdeklődés van bennük a gyermekkor iránt. Úgy vélte, ezek elengedhetetlenek a „megújult” elemi iskolához. A múlt század 20-as éveinek pedagógiai és kulturális atmoszférájában tisztában volt azzal, hogy amit javasolt, önmagában nem elegendő, és nem tudja kitölteni a tanárképzésnél található hiányosságokat sem. De nagyon sok kitűnő ötletet adott és valósított meg, továbbgondolásra érdemeseket. Egy Alberici nevű tanügyi igazgató méltán fogalmazott úgy a „La Signora”-val kapcsolatban, hogy „Pizzigoni megelőzte korát”.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- De Bartolomeis, Francesco (1953): *Giuseppina Pizzigoni e la „Rinnovata”*. Nuova Italia, Firenze.
- Bottero, Enrico (2007): *Il metodo di insegnamento: i problemi della didattica nella scuola di base*. FrancoAngeli, Milano.
- Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile. Idee e storie dell'educazione*. Armando Editore, Roma.
- Ceriani, Andrea – Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine*. FrancoAngeli, Milano.
- Fava, Sabrina (2004): *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Vita e Pensiero, Milano.

- Gigante, Loredana (2007): *Storia della pedagogia*. Alpha Test, Gli Spilli.
- Guzzo, Giuseppe (2003): *Scuola elementare addio*. Rubbettino Editore, Rubbettino.
- Kurucz Rózsa (szerk., 1995): *Montessori-pedagógia*. Nodus Kiadó, Veszprém.
- Mészáros István — Németh András — Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Németh András — Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pizzigoni, Giuseppina (1922): *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. G. B. Paravia, Milano. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1956.
- Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia.
- Scarzella Mazzocchi, Elda (1998): *Percorso d' amore*. Giunti Editore, Firenze.

JEGYZETEK

- ¹ Ceriani, Andrea — Nigro, Valeria (2006): *Dai sensi un apprendere*. Percorsi di apprendimento, innovazioni metodologiche e didattiche nell'esperienza dell'Università dell'immagine. FrancoAngeli, Milano. 17-18.
- ² Mészáros István — Németh András — Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp.; Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest..
- ³ Canadelli, E.: (2008): *Milano scientifica, 1875-1924*. Sironi Editore, Milano. 285.
- ⁴ Pizzigoni, Giuseppina (1922): *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*. G. B. Paravia, Milano. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1956.
- ⁵ Uo.
- ⁶ De Bartolomeis, Francesco (1953): *Giuseppina Pizzigoni e la „Rinnovata”*. Nuova Italia, Firenze.
- ⁷ Pizzigoni, Giuseppina (1950): *Le mie lezioni ai Maestri delle Scuole Elementari d'Italia*. Ufficio Propaganda della „Rinnovata”. Ristampato Editrice La Scuola, Brescia, 1950.
- ⁸ Uo.
- ⁹ Pizzigoni, Giuseppina (1956): *Linee fondamentali e programmi e altri scritti*. La Scuola, Brescia. 3.

A LEVENTELEÁNY-MOZGALOMRÓL

KIS KRISZTIÁN BÁLINT

ELŐZMÉNYEK

A minél szélesebb körű mozgalommá szervezés érdekében 1943-ban a Leventeintézményen¹ belül létrehozták a Leventeleány-mozgalom törvényes kereteit. Az alapok lerakása már az 1920-as évek elején megkezdődött, majd különösen 1941-42-ben élénkült meg a szervezőmunka.² Az ifjúság honvédelmi nevelése és testnevelése országos vezetőségét (IHNETOV) életre hívó 1941-es rendeletben már találkozhatunk a szervezet egyik törvényes alapjával. Az IHNETOV-i hivatal vezetője vitéz *Béldy Alajos* lett, aki ugyan ízig-vérig katonaember volt, de több fórumon is hangoztatta, hogy a mozgalom a leányoknak *nem* harci képzést kíván nyújtani. Az egyház kezdetben elutasító magatartást tanúsított, mint korábban a Leventeintézmény esetében, és csak később hagyta jóvá a mozgalommá szervezést. A viszonyítási pont maga a Leventeintézmény volt, de gyökeresen eltérő célokkal, a másik nem adottságainak megfelelően, és a hangsúly éppen egyházi nyomásra, az *önkéntességen* lett.

Bár a Leventeleány-mozgalom még minden írásba foglalt törvényes alapot nélkülözött, és működéséhez csak a legfelsőbb politikai körök (a kultusz- és a honvédelmi miniszter, a miniszterelnök, valamint vitéz *Horthy Miklós* kormányzó) *szóbeli beleegyezése* volt meg, már 1941-ben megkezdték a tényleges szervezőmunkát. Az 1941-től megjelenő *Szebb Jövőt!* című levente hetilap a következőképpen hirdette meg a programot:

„Abban a községben (településen), ahol 10-19 éves korú leányokból legalább 15 önként jelentkezik, ott a fiúk leventeegyesületében meg kell alakítani a leventeegyesület női szakosztályát.” Ismertették a női honvédelmi nevelés rendszerét, a tervezett leánytagozat szervezetét is, és hangsúlyozták egyenrangúságát a fiútagozattal.³

A közzétett fölhívás eredményeként 1941 folyamán országszerte sorra alakultak meg a leventeegyesületek női szakosztályai. Az első, általunk ismert női szakosztály Tolnán 1940-41 fordulóján jött létre 42 taggal.⁴ Az 1938-as I. és az 1940-es II. bécsi döntés után a hazánkhoz visszacsatolt területeken is megkezdték a szervezőmunkát. Az első ilyen ismert női szakosztályt az erdélyi, pontosabban székelyföldi Gyergyótölgyesen 60 taggal hozták létre, valószínűleg 1942 elején. Ugyanis „22 esztendő (román) elnyomása megérelte a székely lány szívének talaját arra, hogy izzó hazaszeret virágozzék ki abból.”⁵

Közben, 1941. október 10-én, Béldyt *József főberceg* audiencián fogadta. „A kihallgatásra az Országos Vezetőt elkísérte: *Wonke Rezsóné* (máshol Rudolfné – a szerző megjegyzése), a Levente-Leány-Intézmények kiszemelt vezetője.” A megbe-

szélés során József főherceg *„Kilátásba helyezte, hogy a Leventeleány-mozgalom fejlődését és tevékenységét állandóan figyelemmel fogja kísérni.”*⁶

A leventeleány-vezetők kiválasztásában és képzésében nagy figyelemmel jártak el. Az első leventeleány-vezetőképző tanfolyam (*Nemzetvédelmi Női Tanfolyam*) 1941. október 12-én nyílt meg a budapesti Testnevelési Főiskola épületében több tucat résztvevővel. Béldy szerint:

„Az intézmény célja... testben és lélekben egészséges, a hagyományos magyar női erényekben gazdag, szívében tiszta, gondolkodásban korszerű leánynemzedék nevelése. Teendői:

1. *Öntudatos magyarrá nevelés a bőszi életszemlélet alapján. Ez nem azt jelenti, hogy amazonokat akar. A nők kezébe nem való fegyver, még gyakorlásra sem. Az itt-ott felbukkant ilyen eltévelyedéseket megszünteti.*
2. *Az anyaságra nevelés...*
3. *Honvédelmi lelki nevelés. Szociálisabb, egészségesebb, keresztényebb generációra van szükség.*
4. *Vallásos nevelés...*
5. *A helyes és nem túlbajtott testnevelés... Csak egészséges nők gyermekei biztosítják a faj fejlődését és fennmaradását.”*⁷

A Szébb Jövőt! számainak 11. oldalán 1941 végétől rendszeresítettek egy rovatot *Leventeleányok* címmel. Ebben 1942-től olvashatunk a japán nő nemzet szolgálatában tett erőfeszítéseiről, Árpád-házi (akkor még Boldog) Margitról, és arról is, hogyan alakulnak át a magyar nép táplálkozási szokásai.⁸

1941. november 15-én szervezeték meg a Leventeleány-mozgalom magvának tekinthető IX/3. sz. *önálló leventeleány osztályt*, mely az IHNETOV-i hivatalon belül vitéz dr. *Czakó István* iskolai testnevelés, női honvédelmi nevelés és testnevelés osztályából vált ki. Ugyanakkor azt is meghatározták, hogy a fölállított új osztály nem lehet alárendelve a Leventék Országos Parancsnokságának (LOP), hanem továbbra is a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) hatáskörébe tartozik, mivel ez a minisztérium finanszírozza működését. Az osztály elhelyezését az Ifjúság Házában kívánták megoldani.⁹

1942. március 22-én ünnepélyes keretek között Béldy jelenlétében mutatkozott be a Budapest XIV. kerületi gyári leventeleány-csapat. A műsor keretében táncoltak, magyar népdalokat énekeltek, verset szavaltak. Béldy nagyhatású beszédet tartott, amelyben többek között a következőket mondta: *„Ennek a csapatnak kötelességévé teszem, hogy mint első a gyári leánycsapatok között, példát mutasson a többieknek, és mindig elől járjon a mi tiszta eszményeink megvalósításában.”*¹⁰

A Szébb Jövőt! hetilapban május második felében hirdették meg az iparügyi minisztérium támogatásával tartandó, az év őszén megrendezésre kerülő ingyenes tanfolyamokat. Föltételként a nyersanyagot, a tanfolyam részére biztosított helyiséget, az oktató elszállásolását, illetve azt kérték, hogy a fonó-szövő tanfolyamra legalább 15, a többire legalább 20 leventeleány jelentkezzen. A tanfolyamok fajtái: fonás-szövés

(kender, len, gyapjú, kukoricacsuhé, szalma, gyékény és fűz), szabás-varrás. A kitűnően végzett tanfolyami hallgatóknak kilátásba helyezték, hogy megfelelő javadalmazás mellett, később ők maguk is lehetnek tanfolyamvezetők.¹¹

Augusztus 8-a nagy nap volt az új szervezet életében. Ezen a napon tartották a második leventeleány-vezetőképző tanfolyam záróvizsgáját a budai Szent Margit Intézetben. Ezt kitüntető jelenlétével megtisztelte *Horthy Miklósné*, a kormányzó neje is. Horthyné tanúja volt a főzés, varrás, háztartásvezetés, egészség- és betegápolás, néptánc, népi ének és népi játék gyakorlati vizsgáinak. Ezek mellett meghallgatta az elméleti feleleteket magyar történelem, földrajz, irodalom, néprajz, vallásérkölc és világnézet tárgyakból. A kormányzónénak megmutatták az intézet ebédlőjét, ahol „*a leventeleányok ízletes bábórus könyhába való ételekkel kedveskedtek*” neki. Horthyné megtekintett egy tornagyakorlatot is, melyen láthatta, hogy: „*a leventeleány-mozgalom távol áll attól a gondolattól, hogy fegyverforgató amazonokat neveljen*”. Végül a kormányzóné meglátogatta a bábjáték-oktatást.

1942 nyarán a kibontakozó Leventeleány-mozgalom tagjainak száma már valamennyi más leányszervezet taglétszámát fölülmúlta: 2400 településen mintegy „192 ezer magyar leány csatlakozott a leventezészló alá”. A fővárosban már 52 leventeleány-csapat tevékenykedett. A budapesti leventeleányok közös kirándulásokon, színház- és hangverseny-látogatásokon vettek részt, valamint együtt jártak templomba és sportolni is. Ugyanakkor a mozgalomba igyekeztek bevonni az iskolából kikerült, de nem dolgozó leányokat is. A Nemzeti Sportcsarnokban két alkalommal is tartottak toborzást, és már az első alkalommal mintegy 1200 leány jelentkezett tagnak.

Az első országos leventeleány-napot is ebben az évben rendezték meg: „*augusztus 19-én négyezer leventeleány érkezett bűbájos népi viseletben a székesfővárosba, és tisztelegtek az Ifjúság Országos Vezetője (vagyis Bély) előtt.*

Az Ifjúság Háza előtt, a széles Alkotmány-utcában, tarkán csillogott a sokezeres leánytömeg, észak és dél, kelet és nyugat messze vidékeinek követei.”¹²

A szeptember 24. és 27. között Milánóban megtartott ifjúsági sporttalálkozóra 75 leventefiú mellett 13 leventeleány is elutazott. Az olasz GIL, vagyis az ottani állami fasiszta ifjúsági mozgalom által rendezett megmérettetésen 11 nemzet fiai és leányai vettek részt. Itt a leventeleányok két számban (atlétikában és úszásban) negyedik helyezést értek el.¹³

1943 elején Kolozsváron szerveztek leventeleány-vezetőképző tanfolyamot, melynek záróvizsgájára január közepén került sor,¹⁴ de az előzetes tervek ellenére Bély nem tudott ezen részt venni. Wonkéné utódja, *Kokas Eszter*, a Pázmány Péter Tudományegyetem Élettani Intézetének adjunktusa, egyetemi magántanár viszont igen. Kokas szerint a képzés iránt „*óriási érdeklődés mutatkozott. A záróvizsgán 3 kérdés volt; egy szervezői, egy gazdasági és egy egészségügyi kérdés... Kívánatos még egy tanfolyam megszervezése Kolozsváron, Csíkszeredán és Marosvásárhelyen*” is.¹⁵

Kokas 1943. január 18-án társadalmi munka keretében 18 ún. vándorkonyha fölállítását javasolta. Ennek célja a háborús közéletmezési helyzet javítása. Bélyd szerint „*ott kell elkezdni a konyhák felállítását, ahol a statisztikai lapok (értsd: adatok) szerint a leggyengébb a leventék egészségügyi állapota.*”¹⁶ Nem sokkal később fölállították az első kísérleti konyhát Budapesten.¹⁷

A március 15-i ünnepi kormányzói szövegének elkészítésére létrehozott bizottság munkájába is bevonták Kokast.¹⁸ Az ünnepi műsoron egy leventeleány – egy leventefiú mellett – rövid, egymondatos hűségnyilatkozatot tett, egy másik leventeleány pedig *Czuczor Gergely Riadó* című, 1848-ban írott forradalmi versét szavalta el.¹⁹

A LEVENTELEÁNY-MOZGALOM TÖRVÉNYES KERETEI, SZERVEZETE ÉS MŰKÖDÉSE

A leányszervezet mintegy első törvényes alapjának tekinthetjük az 1943. április 8-án aláírt és kiadott 8777/1943. sz. VKM-rendeletet. Ezt *Szinyei Merse Jenő* VKM miniszter telefonon közölte Bélydvel, hozzájárulva ahhoz, hogy Kokas címe Leventeleányok Országos Vezetője legyen. „*Törölte azonban a rendeletben azt, hogy a leventeleány intézmény legfelsőbb irányítása a VKM felügyelete mellett az Ilnov-nak (vagyis Bélydnek) van alárendelve, nehogy oly színben tűnjék fel, mintha a leventeleány intézmény katonai irányítás alatt volna.*” Viszont „*Ünnepélyesen kijelentette, hogy külön rendelettel fogja a leventeleány intézményt az Ilnov hatáskörébe utalni.*”²⁰ Ez az előírás – a Honvédelmi Minisztérium (HM) nem kis meglepésére –, végre bevezette a *Honvédelmi ismeretek* című tantárgyat a leányiskolákban is. A képzés kezdete az 1943/44-es tanév első napja. A heti egy tanóra bevezetésének célja, hogy biztosítsa „*a honvédelmi nevelés eredményességét*”.

A rendelet alapján megállapíthatjuk, hogy a leányokat valóban nem katonai-fegyveres kiképzésben kívánták részesíteni az iskolák falain belül és kívül. A valódi célok a következők voltak: erősíteni a leányokban a nemzeti öntudatot és az éppen folyó „*egyetemes népi háború*” szükségességét; fejleszteni általános műveltségüket; testben és lélekben is fölkészíteni őket a szövetségesek – bombázó repülőgépekkel történő – várható légitámadásaira.²¹ A fiútagozathoz hasonló, de tartalmában a fent említett céloknak megfelelő kiadványok több kötetet töltöttek meg.²²

A szervezet másik törvényes alapja, az évek óta oly nagy gonddal szövegezett Leventeleány-mozgalommal kapcsolatos törvénytervezet azonban sohasem emelkedett törvényerőre, mert az országgyűlés a háborús viszonyok között nem fogadta el. Többszöri – egyházakkal és minisztériumokkal való – egyeztetés után végül 1943. november 9-én a 9800/1943. sz. VKM rendelet formájában született meg a Leventeleány-mozgalom törvényes kerete. A rendelet mintegy egymillió leányt érintettek Magyarországon.²³ Tartalmát a következő pontokban összegezhetjük: a tagság

10 és 19 év közötti leányok számára önkéntes; a nyújtott képzés mentes mindenféle hadászati kiképzés alól; a szervezet alapszerve a legalább 24 tagot számláló leventeleány-csapat; fő célja, hogy a családra és a gyermeknevelésre készítse föl a magyar leányokat; a valláserkölcs nevelés mellett fontos szerepet kapott a nemzetnevelés, és szerepet játszott a nemzeti és egyéb műveltség. A mozgalom a VKM fennhatóságával és irányításával működött. Kokas hivatali működését – a rendelet értelmében – beillesztették a VKM működésébe, és azt az Országos Leventeleány Tanács támogatta. A tanács tagjait – három év időtartamra – a VKM-miniszter jelölte ki. A rendelet szabályozta azt is, hogy a tanácsnak legfőbb öt fő férfi tagja lehet. A rendelethez külön *Nevelési és Foglalkoztatási Utasítást* mellékeltek.²⁴ A tervek megvalósítására a rendeletek mellett részletes foglalkoztatási terveket adtak ki.²⁵

A HM végső célja, a Leventeleány-mozgalom hadszervezetbe való beillesztése tehát nem valósult meg. Azonban a leventeleányok még így is sokoldalú segítséget nyújtottak a háborús erőfeszítésekhez. Itt kell megemlíteni a karitatív tevékenységet, az ismeretterjesztő, háztartási és családgondozó tanfolyamokat – mindezeknek lépten-nyomon szemtanúi lehetünk a *Szebb Jövő!* hasábjain. A sebesült honvédek látogatását országosan is megszervezték, és folyamatosan napirenden tartották. A szovjet fronton harcoló magyar honvédekről sem feledkeztek meg, mert folyamatosan küldték a szeretetsomagokat, amiket maguk készítettek vagy gyűjtöttek.²⁶ 1943 folyamán a leventeleányok – a fiútagozat tagjai mellett – három, országhatárokon átnyúló „honvédelmi” gyűjtési akcióban is részt vettek. Ebben az évben is gyűjtöttek téli ruhát a honvédeknek (9 nap alatt a leventék és a leventeleányok együtt összesen 200 vasúti kocsinyi ruhaneműt). A leventeleányok második alkalommal tevékenykedtek a leventefjúság honvéd karácsonya mozgalmában (a Leventeegyesületek Országos Központjába – LOK – 2136 településről érkeztek adományok, melyekből 70160 szeretetsomagot készítettek, és osztottak, illetve küldtek szét belföldön és a frontra.). A harmadik akció keretében a leventeleányok – ugyancsak a leventékkel közösen – pénzt gyűjtöttek a honvédcsaládok megsegítésére (összesen több mint 16 millió pengőt).²⁷

A leventetörvények mintájára az 1943-ban kidolgozott leventeleány-törvények a következők:

- „1. A leventeleány vallásos, istenfélő és szereti hazáját.
2. A leventeleány szüleinek és vezetőinek bizalommal és készséggel engedelmeskedik.
3. A leventeleány kötelességtudó és áldozatkész!
4. A leventeleány őszinte és mindenkor igazat mond!
5. A leventeleány nemeslelkű és ahol tud, segít!
6. A leventeleány a családi tűzbély vidám, takarékos és szorgalmas öre.
7. A leventeleány testben és lélekben tiszta.”²⁸

Az önkéntes leánymozgalmat később igyekeztek kiterjeszteni a tanulmányaikat folytató leányokra is. Miután a tankerületi főigazgatók kiadták körrendeletüket az is-

kolaigazgatóknak, 1944 márciusában megkezdődött az iskolába járó leányok toborzása. A körrendelet értelmében mindenhol, ahol megfelelő számú jelentkező van, szervezzék meg a leventelány-csoportot, élére jelöljenek ki vezetőt, s mindezt jelentsek az illetékes tankerület leventeleány-vezetőjének.²⁹

Az egyre súlyosabbá váló háborús helyzetben Kokas 1944. április 1-jén külön körlevelet intézett a leventeleány-vezetőkhez, hogy mindegyikőjük továbbra is tartson meg valamennyi foglalkozást, „és azon a leventeleányokat fokozottabb mértékben nevelje a nemzeti és sajátosan női öntudatra, és különösen gondot fordítson arra, hogy a leventeleányok a szociális szolgálat terén még mélyrehatóbban tevékenykedjenek.”³⁰

Miután Budapestet április 3-ától a szövetségesek folyamatosan légitámadásokkal sújtották, gyakorlati értelemben is előkerült a légvédelem (*légoltalom*) fontossága. Ezzel kapcsolatban külön cikket közölt a leventeleányokhoz a Szebb Jövőt! is.³¹

Augusztus 11-én Kokas a következőket közölte a Magyar Országos Véderő Egyesülettel (MOVE): a Leventeleány-mozgalom „kötelezővé tételének előkészítése befejeződött, és az elmúlt két év alatt rendezett tanfolyamokon 3543 leánylevente-vezetőt képeztek ki. Megkezdték az ifjúvezetők kiképzését is. Igen öröndetes módon gyarapodik a csapatok száma. . .”³²

A LEVENTELEÁNY-MOZGALOM TÖRTÉNETÉNEK UTOLSÓ SZAKASZA

A Leventeleány-mozgalom történetéről Horthy kormányzó 1944. október 16-i lemondása, valamint Szálasi Ferenc nemzetvezető hatalomra jutása után igen keveset tudunk. A szervezet történetének kétségkívül ez a legutolsó és egyben legelmentmondásosabb szakasza élesen elkülönül, s *nem* lineáris folytatása az előző időszakoknak. Az alapvető célokkal ellentétben a nyilas hatalom immár nem riadt vissza attól az elképzeléstől sem, hogy a 14. életévüket betöltött leventeleányoknak „fegyverismereti tanfolyamokat” tartsanak. Kétségtelen, hogy ekkor az országban már rendkívülinek tekinthető körülmények uralkodtak, hiszen a közeledő szovjet front már az ország keleti határait fenyegette. Szálasinak és az általa teljesen kiszolgált Németországnak már nem volt elég a fiútagozat tagjainak bevonása, illetve ennek kísérlete a háborúba az egyre inkább nyugatra húzódó nyilas hatalom, illetve Németország védelmének erősítése érdekében. Ugyanis a német-magyar államközi szerződésben százezer leventekorú fiatal átadása is szerepelt a német hadsereg részére katonai utánpótlás céljából.

A főváros szovjet megszállása után a Dunántúl nyilas uralom alatt álló területen a leventeleányok kifejezetten védelmi tevékenységekbe való bevonásának terve azonban olyan nagy fölháborodást keltett, hogy Szálasi kénytelen volt visszakozni. Vajna Gábor belügyminiszter 1945. február 27-én mégis arról számolt be a képviselőknek, hogy már harmincezer levente volt Németországban, s köztük voltak leányok is, akiket szüleik nem szívesen engedtek el. Ezért hatóságilag tíz leventeleány

mellé kénytelenek voltak egy „pótanyát” kirendelni, aki vigyázott rájuk és gyámoltotta őket. Az anyák tiltakozása miatt Szálasi végül le is állította a leventeleányok nagyobb arányú németországi kitelepítését.³³ Így a leventeleányok további ezrei menekültek meg attól a valóságos kálváriától, amit a fiútagozat tagjainak tízezer számra el kellett viselniük útban Németország felé, majd a szovjet hadsereg előretörése és a német kapituláció következtében. Az időközben, 1944. december 3-án ún. Kisegítő Karhatalommá (KISKA) átalakított Leventeintézménnyel együtt Szálasiék megszüntették a Leventeleány-mozgalmat is.³⁴

JEGYZETEK

- 1 A Leventeintézmény hazánkban először tett kísérletet arra, hogy az iskolapadból kikerülő valamennyi, azaz „iskolán kívüli” fiú további testi és lelki nevelését kormányzati szinten megszervezze. A szervezet alapjának az 1921. évi LIII. tc., az ún. testnevelési törvény tekinthető. Tevékenységét a helyi szinten megszervezett leventeegyesületeken keresztül fejtette ki. A leventeoktató, később leventeparancsnok irányításával általában vasárnaponként megtartott leventefoglalkozások célja a „szebb jövő” megvalósítása, vagyis az 1920-ban, a trianoni békediktátum által megcsonkított történelmi Magyarország területi és szellemi helyreállítása volt. A leventekötelezettség az 1939. évi II. tc., az ún. honvédelmi törvény értelmében honvédelmi kötelezettséggé vált, s az intézmény valóságos „félkarú” óriásszervezetként tömörítette nemcsak az iskolán kívüli, hanem az iskolába járó fiúifjúság tagjait is 12 és 21 éves életkor között. A szervezetet az Debreceni Ideiglenes Kormány 529/1945. sz. rendelete szüntette meg.
- 2 Gergely Ferenc–Kiss György (1976): *Horthy leventéi*. Budapest. 217.
- 3 *Szebb Jövőt!* I/42.
- 4 Uo. I/3.
- 5 Uo. II/10.
- 6 Blasszauer Róbert (szerk., bev. 2002): *Az IHNETOV munkanaplója*. Budapest. 74-75.
- 7 Uo. 76.
- 8 *Szebb Jövőt!* II/ 1., 12., 21.
- 9 Blasszauer, 103.
- 10 *Szebb Jövőt!* II/14.
- 11 Uo. II/21.
- 12 Vitéz Dezséry Endre (1943): *Bízzatok a magyar ifjúságban!* Budapest. 170-172.
- 13 Blasszauer, 20.
- 14 Uo. 145.
- 15 Uo. 161.
- 16 Uo. 160.
- 17 Uo. 173.
- 18 Uo. 162.
- 19 Uo. 202.

- 20 Uo. 214.
- 21 *A rendelet szövegét I.: Magyar Rendeletek Tára* 1943.
- 22 *Honvédelmi ismeretek I-II, III-IV, V-VI. rész* (leánytanulók számára). [összesen három kötet] Budapest. 1943.
- 23 Blasszauer, 16.
- 24 A rendelet szövegét I.: *Magyar Rendeletek Tára*, 1943.
- 25 *Leventeleányok ideiglenes foglalkoztatási terve*. [Legalább hét rész] Budapest. é. n.
- 26 Dezséry, 172.
- 27 Kolozsváry Béla (szerk.): *Levente naptár 1944*. H. n., é. n. 36-38.
- 28 Uo. 106-109. Itt részletes leírás is található.
- 29 *Szebb Jövőt!* IV/13.
- 30 Uo. IV/16.
- 31 Uo. IV/18.
- 32 Idézi: Gergely–Kiss, 228.
- 33 Uo. 267-268.
- 34 Blasszauer, 23.

AZ 1. MAGYAR BÁBJÁTÉKOS KONGRESSZUS (1948) ELŐZMÉNYEI.

A. TÓTH SÁNDOR SZEREPE A XX. SZÁZADI EURÓPAI ÉS MAGYAR BÁBMŰVÉSZETBEN

TÓTH GÁBOR SÁNDOR

Az amatőr és professzionális bábművészek, a pedagógusok és egyáltalán a báb-játékkal foglalkozók egységbe tömörítésének a két világháború között két kiemelke-dő alakja volt: Blattner Géza és A. Tóth Sándor. A rokoni szálak Párizsban életre sző-lő barátsággá értek. Blattner Géza groteszk festő Münchenben Hollósy Simonnál és az Állami Iparművészeti Iskolában tanult. A bábművészet is Münchenben érintet-te meg. 1918-tól kezdve megszállottként foglalkozott mindenféle bábstílussal. Felfelé ívelő pályáján a meg nem értés 1925-ben Párizsba kényszerítette, hasonlóan a kivá-ló elődhöz, Orbók Lórándhoz.

A. Tóth Sándor a Magyar Képzőművészeti Főiskolán kitűnően végzett. Lyka Károly megbízta a végzős növendékek vizsgára való felkészítésével. Rudnaynál mint „tanár-segéd” továbbképezte magát, a figurális ábrázolás érdekelte. 1928-ban a Londoni Royal College of Arts-ot látogatta. Portrérajzolásból élt. Párizsban bekapcsolódott a Théâtre Arc-en-Ciel (Szivárvány Színház) munkájába. A Deux flambeaux (Két Fáklya: Blattner Géza és Sulyok Helén) lámpaernyő kisüzem biztosította az anyagi-akat a kísérletező bábszínház munkájához. Az angol királyi ház is a megrendelőik közé tartozott.

1929-es Párizsi Union Internationale des Marionnettes (UNIMA) II. Kongresz-szusán berobbantak a nemzetközi élvonalba. Az avantgárd bábművészet létrehozói a direktor Blattner Géza, Blattner Sulyok Helén iparművésznő, Alexandre Tóth ku-bista-expresszionista festő, vagy ahogyan Blattner visszaemlékezésében 1958-ban Münchenben írja: „A. Tóth erste und beste mitarbeiter war”. A dramaturg Detre Szilárd grafikus, és a kubista festő Fried Tivadar is a sikeres első csoport tagja, de vendégművészként a siker részese lehetett még Marie Wassilieff orosz festő és szob-rás is. A franciák közül mellettük állt Paul Jeanne, az UNIMA egyik alapítója, báb-művész, író, bábgyűjtő. Barátjuk, André Kertész fotózott. Az újságok címlapjára ke-rültek. Ezekből Georges Braque monográfiusa, Maurice Raynal sorait idézem: „*A marionettművészet teljes megújulásának lebettünk tanúi. Most először figyel-tünk fel arra, hogy a marionette önálló művészetet képes létrehozni, és nem kor-látozódik arra, hogy egyszerűen csak utánozza az életet.*”

1930-ban Liege-ben a III. UNIMA Kongresszuson, a Világkiállítás idején Blattner Géza alelnök lett, A. Tóth pedig az UNIMA technikai tanácsosa. Párizsi bábos

oeuvre-je: a La Rue, (Az Utca), Le Chasseur aveugle (A vak vadász), La toute petite maison, (Az ici-pici ház), Affaire d'honneur, (Becsületbeli ügy), Les mains, (A kezek). Ezek a darabok egészen a háborúig műsoron vannak Gaston Baty Montparnasse-i színházában, a Théâtre 1931-ben, Gabriel Emme színházában, Raymond Duncan színházában, a Bábjátékosok Társaságánál; a Théâtre Montparnasse-ban a Rue de la Gaité 31-ben és a Boulevard Montparnasse 106-ban. Közben fest és kiállít a Salon d' Automne-on (Az őszi szalonon), 1929-ben és 1930-ban a Galerie Bonaparte Art hongrois moderne, (Modem magyar művészet) című tárlatán. Ekkor festi egyik főművét, a Bábjátékost. Lyonban a Városházán Bábkiállítás nyílik műveikből.

1931-ben Párizsban megalkotja az Ubul és Elek cserkészbábokat, hazatérve velük a cserkészbábozás, a pedagógiai bábjáték hazai úttörője lesz, amíg be nem tiltják 1948-ban. De a franciák kérik munkáit. Erről ír Léon Chanceler igazgató a Comédiens Routiers 1933-34. évi számaiban. 1932-ben a Pápai Református Kollégium tanára lesz az államosításig. Művészeti szabadiskolát teremt, a cserkészcsapat parancsnoka 1942-ig, amikor is lemond.

Blattnerrel és színházával a kapcsolata folyamatos, levélben mindenben kikéri A. Tóth véleményét, megrendelik az újabb műveket, amelyeket nyaranta Pápáról visz Párizsba. E bábok és a scenika a következők: Paul Jeanne: La Tarantule, La Parade des soldats de bois, (Fakatonák parádéja), 1934. Exposition de la Marionnette et de la Danse kiállítás az Archives Internationales de la Danse palotában. Itt 40 francia és külföldi bábművésszel együtt állít ki: Blattner, A. Tóth, Fernand Léger, Jacques Chesnais. A kiállítást megtekinti Német Antal is.

1937, Párizsi Világkiállítás. La Tragédie de l'Homme (Madách Imre: Az ember tragédiája), először hangzik el franciául Aranyérmet nyernek vele, melyet Paul Valéry ad át. A. Tóth Az egyiptomi színt tervezi már középiskolai tanárként Pápáról. Mindegyik színt más művész tervezi a maga stílusában. További Pápán megvalósult bábdarabok: Ludas Matyi 1931., Vitéz László, A három kívánság 1932., A halász és a hold ezüstje, Díszletek, kesztyűs bábok, játék mind tőle. A bohóc és a békák című előadás a gimnázium országos bajnok tornászcsapatának tagjaival az udvaron már egy performansz. 1932-ben iskolakezdés előtt elmegy Kós Károlyhoz. Az 1933-as Frankel Szalon-beli kiállítását Boldizsár Iván és Szabó Zoltán rendezik. Szabó Zoltán méltatása ma is helytálló. 1931-től országszerte vetített képes előadásokat tart A bábjáték kultúrhistoriája címmel. Összeírta, kik foglalkoznak bábjátékkal, s levelezett velük.

1935-ben létrejött a Művészi Bábjátékok Barátainak Egyesülete, mint az Országos Iparegyesület szakosztálya. Elnök: Jaschik Almos, alelnökök: A. Tóth Sándor, Büki Béla, Szokolay Béla, titkár: Andráscsik Klarisz. Tiszteletbeli elnök: a már francia állampolgár Blattner Géza. 1936 Léon Chanceler éppen Blattner Géza és A. Tóth Sándor hatására kezdett francia földön bábművészeti ismeretterjesztésbe, mert látta benne a lehetőséget az ifjúság szépre, jóra neveléséhez. Az 1933-as gödöllői és az 1937-es holland Jamboree nemzetközi táborvezetőjeként a több nyelven előadott Ubul és Elekkel, népdalokkal nemzeteket békített ki.

Az 1937-ben ismét hazalátogató Blattner Géza újabb próbálkozás tervéről írt A. Tóthnak: „... megalakítjuk a Magyar Bábjátékosok Egyesületét. Te leszel a főtítkár a la Paul Jeanne ... „ Nos, erre még tizenegy évet kellett várni.

1939-ben a 25 tagú magyar KIE küldöttséggel részt vett Amszterdamban az első Ökumenikus Világkonferencián. 1944-es Múbarát-beli képkiállításáról Fülep Lajos és Kállai Ernő is ragyogó kritikát írt.

A háború után örömmel keresték egymást a művésztársak, hogy a remélt békében szabad világ kezdődik. 1947 májusában A. Tóth Sándor javaslatára megalakult a Magyar Szabadszínház Országos Szövetsége Bábjátékos Szakosztálya. A szakosztály a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal karöltve rendezte meg május 27-31. között kétszáz hazai bábjátékos (főleg pedagógusok) részvételével az 1. Magyar Bábjátékos Kongresszust Budapesten. Elnöke A. Tóth Sándor lett, vetítettképes előadást tartott, a Bábjáték kultúrhistoriája címmel. Bemutatta párizsi bábgyűjteményét, műsort adott az Ubul és Elekkel. A kongresszuson, amely A bábjáték, mint szabadművelődés, nevelés és művészet címet kapta, a vitavezető A. Tóth Sándor irányításával az alábbi napirendi és vitapontok kerültek megbeszélésre: 1. A bábjáték mint népművelés, 2. A bábjáték mint gyermeknevelés, 3. A bábjáték mint ifjúsági munka, 4. A bábjáték gyakorlati kérdései, 5. A bábjáték története, 6. A bábjáték esztétikája, dramaturgiája, a hozzá tartozó művészetek. A bábcsoportok bemutatták előadásait.

A vita után a kongresszus határozati javaslatot fogadott el: *„az érdekképviselet megalakításáról, a működési engedélyekről, tanfolyamok tartásáról, az óvónő- és tanítóképző intézetek hallgatóinak bábképzéséről, a bábdarabok és bábfej-, jelmez-, színpad-, és díszlettervek terjesztéséről. A bábosok nevelni akarása és művészi fejlődést akaró szándéka elementáris erővel tört fel ezen a kongresszuson. Művészek és amatőrök szoros egységben, elképzeléseikben a magyar bábjátékszás aranykorának képét vetítették fel. A kongresszuson megjelenik és előadást is tart Balázs Béla”* (idézet: Selmeczi Elektől). Augusztus 5-én Kaposváron A. Tóth az 1. Országos Bábjátékosképző Tanfolyam egyik vezetőjeként előadásokat is tartott Rév Istvánnal, Büky Bélával, Szokolay Bélával, Muharay Elemérrel együtt. 1947-ben jelenik meg Párizsban André-Charles Gervais: Marionnettes et Marionnettistes de France című nagymonográfiája, amelyben kiemelten foglalkozik Blattner Géza kísérleti színházával és A. Tóth Sándorral. Így foglalja össze A. Tóth Sándor bábművészi jelentőségét: *„Ebben az időszakban két alkotás tanúskodik egy új stílus lebetőségéről a bábművészetben. Az első, A férfi bricskával, amely egy 1864-ben Duranty által a Tuileriák kertjében bemutatott darab volt, a második A kezek (Les mains), Pierre- Albert Birot szimbolikus játéka Alexandre Tóth kesztyűs marionettjeivel. Ez a művész – aki hamarosan hazatért Magyarországra, ahol leleményes propagandájával sok barátot nyert meg a bábművészetnek –, egy nap két kesztyűs bábót faragott ki, Ubult és Eleket, akik azóta bolondos kalandjaik folytán az iskolások igazi hőseivé váltak Magyarországon.”*

1948 január 17-én megalakult a Magyar Bábjátékosok Egyesülete, mint a Magyar Művelődési Szövetség tagegyesülete. Elnöke dr. Bevilaqua-Borsody Béla, elnökhelyettese A. Tóth Sándor lett (pápai középiskolai tanári hivatását nem adta fel, ezért nem vállalta az elnökséget – erről is legendák szólnak, az egykori református kollégium megannyi jeles növendéke hivatkozik rá, mint meghatározó mesterére). A vezetőségben helyet foglalt Balázs Béla, Rév István, Farkas Ferenc, Szokolay Béla és több neves, bábjátékot szerető művész. Februárban indult meg a Bábjáték Kultúra, a Magyar Bábjátékosok Egyesülete közlönye.

De a politikai élet hullámai rövidesen átcsapnak a bábjáték mozgalom területére is. A fakultatív vallásoktatás, a bankok államosítása körüli viták elmélyítik a koalíciós ellentéteket. Az 1947-es választás rendkívüli hatást gyakorol a társadalmi szerepüket kereső művészeti ágakra. *„A forradalmi átalakulásban egy időre felszínre vetődött könyöklők hátba támadták a szakembereket és művészeket, akik a kongresszuson világosan megszabták a magyarországi bábjáték valamennyi formájának jövőjét, s az egységfronton nyugvó széles körű nevelőmunka irányát. Megnyergelték azt a szervezetet, amelyet a közös szándék hozott létre... „. Konceptiós támadás éri Büky Bélát, A. Tóth Sándort, Szokolay Bélát, Inczedy Kálmánt, Rév Istvánt. Készülőben van a bábmozgalmat öt csoportra szétosztó ítélet, és ezzel kiátkozzák a „narodnyik, a Rév-féle, a klerikális, a cserkész és levente, valamint a nacionalista-irredenta irányzatokat és az ezeket egyesítő pedagógiai vonalat” is. „Ezt a változást bábművészetünk még ma sem tudta egészen kiheverni.” (Németh Antal, Kós Lajos: *A bábjátszás Magyarországon*. Budapest. 1955.)*

Bizony még ma sem tudta kiheverni. 1996-ban feleségemmel lelkesen segítettünk a fővárosi szakembereknek a pápai polgármesteri hivattal és a Jókai Művelődési házzal karöltve, hogy egy bábtörténeti kiállítást szervezzünk, amely a jubileumi budapesti UNIMA-kiállítás előhírnöke lett volna. A kiállítás Pápán jött létre Blattner kora és köre címmel. Még Jean LucSoulé, a Francia Nagykövetség kulturális tanácsosa is eljött. Június 23-tól 30-ig ez a kiállítás kibővíve már Budapesten a Fészek Klubban várta a külföldieket is a XVII. UNIMA Budapesti Kongresszusa idején.

Sajnos a folytatás 1996-ban sem úgy történt, ahogyan azt vártuk. A művek alatt vagy nem szerepelt felirat, vagy hibásak voltak a címek és a neveket is összecserélték. A külföldi érdeklődőknek én magyaráztam el, ki mit alkotott. A legnagyobb döbbenetre a megnyitó is elmaradt... A tömeg széteszlott. Ragyogó, de tragikus mozzanatokkal teli bábos múltunkat nem mutatták be az érdeklődő külföldnek, így a sajtó sem méltathatta. Arról viszont szerencsére írt egy művészettörténész, hogy miként nem szabad kiállítást rendezni. (Kopócsy Anna: Blattner Géza kora és köre - avagy hogyan ne rendezzünk: kiállítást. *Élet és Irodalom*, 1996. 08. 02.)

Az UNIMA, a bábjátékosok nemzetközi szervezete megbecsülte A. Tóth Sándort. 1969-ben a párizsi kongresszus jubileumán a nemzetközi vezetők dísztaggá választják, elsőként a magyarok közül. 1972-ben ugyanitt már az ő előterjesztésére válik

dísztaggá Rév István, Büky Béla és Lakatos Emília. 1979-ben újabb kitüntetést kap az UNIMA-tól.

Avantgárd bábjainak és konstruktív festészetének hatása más nemzetközi fórumokon is fennmaradt. 1996. június 12-től szeptember 28-ig New Yorkban a Vak vadász és a Fakatona szerzett dicsőséget mesterének a Lincoln Centerben a Bábok és színelőadási tárgyak a 20. században című nemzetközi, száz évet átölelő retrospektív tárlaton. 2001 nyarán Bretagne-ban, egy bábfesztiválhoz kapcsolódó nemzetközi kiállításon szerepeltek művei, ugyanazon év őszén pedig a franciaországi magyar évad, a MagyArt keretében a Párizsi Magyar Intézet szentelt kiállítást a festő- és bábművész A. Tóth Sándornak. A 2000-ben megjelent A. Tóth Sándor monográfiát 2002-ben lefordították franciára. A kötetet az az évi Párizsi Könyvszalomon is bemutatták. 2010-ben Malagán, Picasso születésének 130.évfordulóján, a 20. század elejének 520 jelentős alkotásával tisztelegtek a nagy művész előtt. A Toys of the Avantgard több hónapos kiállításán egyetlen magyar művész alkotásai szerepeltek, A. Tóth Sándoréi: az 1930-as párizsi Arc-en-Ciel-plakátja, Bábjátékos című olajfestménye, négy konstruktív bábja: a Fakatona, A Kislány, a Kezek című darabból az Ördög és a Pierrot.

A tematikus kiállítás a gyermekekhez kívánta közel hozni az avantgárd művészetet. A 600 oldalas katalógusban a Bauhaus tanárának, Moholy-Nagynak az írásában olvashatjuk a véleményét: „Ez vezet az ember modern világának gazdag élvezetéhez.”

1904-től 1980-ig élt közöttünk.

KONFERENCIA

KÖNYVEK BEMUTATÓJA SZEKSZÁRDON

A dunántúli neveléstörténészek számára 2012. június 1-jén második alkalommal rendezték meg a PTE Illyés Gyula Főiskolai Karon az elmúlt másfél évben a régióban megjelent nevelés- és művelődéstörténeti könyvek bemutatóját. Horváth Béla dékán és Kurucz Rózsa dékán-helyettes köszöntője után főiskolai és egyetemi oktatók, könyvtárosok, PhD-hallgatók ismertették a köz- és felsőoktatás-történet, valamint az interdiszciplináris területek körében megjelent könyvészeti anyagot.

Az MTA pécsi és veszprémi neveléstörténeti munkabizottságai közreműködésével megtartott könyvbemutató ezúttal is jelentős szakmai-tudományos érdeklődést váltott ki. Az ismertetett közel húsz kötet között voltak középiskolai évkönyvek, a tanítóképzés múltját valamint a tankönyvkiadást elemző, feltáró tanulmánykötet, emlékkönyv Kamarás István tiszteletére, a Pécsi Tudományegyetem doktori iskolája hallgatói munkáiból összeállított könyv, a magyar és a német testi nevelés örökségét bemutató mű stb. A neveléstudomány határterületei körében ugyancsak számos kötetről, többek között a beás nyelv megőrzéséről, a beszéd- és szövegrögzítésről, a kisebbség-oktatásról, a gyógytestnevelésről szólókról hangzottak el ismertetések.

Kiemelkedően jelentős tudománytörténeti értékű művekként exponálták a köteteket ismertető a Társadalmi nem és oktatás, A nevelés történeti és elméleti alapjai, valamint a Kisebbség-oktatás-politika a Balkánon című műveket. Két kötet a 300 éves veszprémi, piarista alapítású Lovassy gimnázium múltjáról szólt.

A zárszóban Kéri Katalin professzor, az MTA PAB munkabizottságának elnöke azt hangsúlyozta, hogy a régióban megjelent kiadványok jelentős hozzájárulás a hazai pedagógia-történeti könyvészeti irodalomhoz, s a kutatómunka folytatása ígéretes szakmai-tudományos eredményeket hozhat.

Tölgyesi József

MEGEMLEKEZÉSEK

A GYERTYA CSONKIG ÉGETT

EMLÉKEZÉS DR. KOCSIS JÓZSEFRE (1937-2013)

Bármennyire tudjuk, hogy az emberi élet véges, mégis megrendülünk, ha suhint egyet a nagy kaszás. Még inkább így van ez, amikor olyan személy távozik közülünk, mint Kocsis József, akit jól ismertünk és sokra becsültünk.

Rá emlékezve szembeötlőek kollégánk *kiváló emberi és szakmai erényei*: szerény, visszafogott habitusa, szuverén, önérzetes, kritikus alkata, holtig tartó önművelő képessége, elméleti igényessége és értő, következetes, innovatív gyakorlati munkálkodása, a társadalmi-pedagógiai progresszió feltétlen és magas színvonalú szolgálata (42 éven át), meglepően árnyalt és élményt varázsoló szak- és szépirodalmi tevékenysége.

A kaposvári születésű, Pécsen nevelkedő Kocsis József *tanítóként* öt éven át tanít összevont osztályokat a baranyai kistelepülések iskoláiban. *Olasz* községben és *Pécsváradon* – már iskolaigazgatóként – helyi nevelési rendszer kialakítására batorítja tanító és tanár társait a hatvanas évek végén, nevelésszociológiai vizsgálatokon térképezi fel a településen élők hagyományait, szokásait és életviszonyait, hogy ezek ismeretében erősítse az intézmény nevelőhatását. Első tanulmánya a Baranyai Művelődésben jelenik meg 1968-ban, első esszékötetete pedig 1979-ben *Szeptembertől júniusig* címen a Tankönyvkiadónál, hogy azután mintegy 80 publikáció kövesse ezt a szaklapokban. Az említett kötetének vezérfonala: az iskolaigazgató feladata az oktatáspolitikai feladatok és a helyi körülmények egyeztetése útján a távlatok kitűzése, a munkatársak mozgósítása a végrehajtásra, a megvalósítás ellenőrzése, értékelése. Közben a pécsi főiskolán megkezdí és megszerzi a magyar-történelem szakos diplomáját, Szegeden a pedagógiai szakot abszolválja, Debrecenben pedig egyetemi doktorrá avatják.

Kocsis József kemény küzdelmekkel és szép sikerekkel teli *nagy élménye a szentlőrinci gáspári hagyaték* megőrzése és továbbfejlesztése 1981-től 1989-ig, a 20 éven át prosperáló iskolakísérlet befejezéséig. Amikor 1981-ben Gáspár László lemond a kutató-kísérleti és iskolaigazgatói posztjáról, Kocsis Józsefet kéri fel az utódlásra. Ekkor már közel két évtizede ismerik egymást, s a '60-as évek végétől közeli, „egy húron pendülő” munkatársak lettek. Kocsis József *érti és fenntartás nélkül elfogadja* Gáspár László rendszertani elképzelését: a nevelés területeinek az „össztársadalmi gyakorlat” lényegi tendenciáit, alapvető irányait kell „leképeznie”, s ezzel meghaladni az egyoldalú személyiség iskoláját. Miként érti és elfogadja azt is, mi az,

hogy emberi teljesség: gyakorlatközpontú nevelésfelfogás; négy egyenértékű alaptervekenység; tudományos világkép, tantárgyi rendszer, komplex tananyag; értékorientáció és értékközvetítés; probléma-centrikus ismeretelsajátítás; nevelési eredmény stb.

Kocsis József nem azért vállalta az akkor már ország-, sőt Európa-szerte ismert kísérleti iskola folytatólagos szervezését, irányítását, hogy szakadatlanul csodálja azt, hanem, hogy – ha kell –, *további értékkel gyarapítsa*. Így kerül sor a még méltóbb külső környezet kiépítésére, a módszertani kultúra elmélyítésére, az önképzés lehetőségeinek, a belső nyilvánosság fórumainak fejlesztésére, a kutató-fejlesztő munka széleskörű és meggyőző kommunikációjára, az adaptáló iskolák szakmai segítésére.

A szorgos és közös munkálkodás közepette elkészül a *két*, nagyon várt *alpmű* (Gáspár László: A szentlőrinci iskolakísérlet I. és Kocsis József: A szentlőrinci iskolakísérlet II. Mindkettő: Tankönyvkiadó, Bp., 1984.) Megépítik – kizárólag saját iskolai erőforrások felhasználásával – az *orfűi diáktábort*, kitűnő helyet és teret kínálva az erdei iskolai, szabadidős programokra, közéleti fórumokra. Kocsis József – Gáspár László és mások támogatásával – megalapítja a *Kemény Gábor Iskolaszövetséget*, hogy e keretben is tömörüljenek az iskolakísérlet támogatói és azt alaposabban megismerni akaró pedagógusok szerte az országban. Az ő alapítói igyekezetével és főszerkesztői munkálkodásával kel életre az *Embernevelés* című, sokak által kedvelt és haszonnal forgatott országos folyóirat is.

Időközben, miként Gáspár László szentlőrinci munkálkodása idején, *számos „zavarórepülés”* rontja a hangulatot, s olyan gondok súlyosbítják a helyzetet a '70-es évek közepén is, mint a kísérleti tevékenység honorálásának, a sajátos munkaerő-gazdálkodásának, a termelt értékekkel való gazdálkodásnak, a szakigazgatáshoz való viszonyinak – bizonytalanságérzetet és bizalmatlanságot keltő – jogi rendezetlensége. És más se hiányzott, minthogy a párt megyei végrehajtó bizottsága (1976. június 22-én) napirendre tűzze az iskolakísérlet helyzetének értékelését, ahol elhangzik: a kísérlet folytatása csak belső, iskolai igény; az iskola nem illeszkedik a megye köznevelési rendszerébe; 1978-ban *le kell zárni* a kísérletet. Ám a megyei első titkár és az illetékes miniszterhelyettes másként gondolta, hangsúlyozva, hogy az *iskolakísérletet* mindenképpen *folytatni kell*, hogy maradéktalanul megvalósuljon.

Ilyen körülmények között éri meg a szentlőrinci iskolakísérlet a rendszerváltás évét és – ahogy Kocsis József fogalmazott –, *„történelmi balszerencse”*, de a végét is. És úgyszintén ekkor hangzik el a rettenetes kijelentés: „Elég volt a kísérletezgetésből, most már dolgozni kell!”

Kocsis József még nyolc évig az iskola élén marad, hogy azután 1997-ben nyugdíjba vonuljon, egyúttal belső emigrációba is. Hátralévő 16 évét sok munkával tölti: szeretettel és hozzáértéssel *kertészkedik*, másrészt folytatja és elmélyíti *irodalmi munkásságát*. „...*életem sorsfordító élményei, magánéleti válságom, az értékek átrendeződése, az öregedés később, ezek találták meg a versben az alkalmas önkifejezési módot. Ma a kisprózát érzem leginkább magamhoz illőnek. És ha időm*

volna elegendő: a regényt mindenk előtt.” – írta az 1911-ben megjelent Belső tájakon című verseskötetében.

Még van ereje és ideje *saját pályáivét is jellemezni* számos epizóddal és sum-mázattal: „Az én életem nem volt más, mint a baturalommal való ütközések vége-láthatatlan sora. Nem epizódok az életemben, hanem az életem maga.” Ám rös-tellné az egyre szaporodó kései ellenállók sorába beállni, ezért rögzíti: „Valójában engem nem üldözött senki a kádári világban, és sobasem éreztem úgy, hogy üldözöttségben van részem. Ellenkezőleg: szabadnak éreztem magam...” Sohasem kérkedett vele, de tudjuk: mindig elkötelezett baloldali volt, s az is maradt.

Kicsit rejtélyes, de Kocsis József konfliktusos, ugyanakkor fölöttébb termékeny s alkotó pályáján nem hiányoztak a *bivatalos elismerések* sem az Oktatásügy Kiváló Dolgozója kitüntetésétől (1972) a Kiadói Főigazgatóság két nívódíján (1980; 1985), az Apáczai Csere János- díján (1984) és az Arany Katedra-díjon (1997) át a szentlőrinci Díszpolgár címig (2012). A *rejtély kulcsa* talán az, hogy az általa is említett hatalomban nemcsak bürokraták, gáncsvetők és kútmérgezők ityegtek-fityegtek, hanem gondolkodó, gerinces és tisztességes személyek is voltak.

Kocsis József fentebb említett verseskötetében, annak Napraforgó című versében olvasható: „...a vén napraforgó / áll roskatag, / mint aki tudja: / nincs haladék, / s egy csak a gondja: / hogyan, miképp?” A kedves kollégánk, nekem (is) kitűnő harcostársam érezte, hogy „*nincs haladék*”. Ám egyetlen gondja végül is megoldódott... Hátrahagyva, bejezve gazdag és értelmes életét.

Bernáth József

ELEFÁNTTEMETŐ VAGY SORSPARADIGMA. FARAGÓ LÁSZLÓ-EMLÉKÜLÉS

HUDRA ÁRPÁD

Emlékülést tartottak április 15-én az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán abból az alkalomból, hogy 100 esztendőse lenne dr. Faragó László (1911-1966), a 20. századi magyar nevelésügy nehéz sorsú, fontos személyisége, az egyetem egykori jeles növendéke. Az esemény szervezője a Kar Neveléstudományi Intézete, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Kiss Árpád Műhely volt. Az ülés kezdetén a Kar és a Doktori Iskola diákjai dokumentumműsört mutattak be Faragó László életéről, majd egykori tanítványok visszaemlékezéseire, illetve a pedagógia, a pszichológia és a filozófia jeles képviselői elemzéseire került sor. Az ülés alkalmából dokumentumkiállítást is rendeztek.

Rátonyi Róbert egykori tanítvány írásban elküldött, s a centenáriumi ülésen Faragó Borbála által felolvasott megemlékezésében azt írta, hogy életének több száz tanára közül kettő nevére emlékszik, az egyik Faragó Lászlóé, aki a matematikát és a geometriát oktatta a budapesti Széchenyi István Gimnáziumban 1952-től 1956-ig. A névre való emlékezésnél természetesen többről van szó, s Faragó alakjának bemutatása végett is érdemes szó szerint idézni a felolvasottakból. *„A középiskolai diplomám megszerzése óta csaknem 55 év telt el, de emlékezetemben nem halványult dr. Faragó emléke. Élénken emlékszem, amint áll az osztályunk előtt, néz minket a szemüvegén keresztül, arcán mindig a visszafogott mosollyal, mintha egy titokzatos erővel bírna, amellyel agyunkba tekint, és előre látná válaszunkat vagy annak hiányát kérdéseire és elvárásaira. Ő jobban, mint a legtöbb tanárunk, teljesen birtokában volt tantárgyának. Olyan magabiztossággal irányította az osztályát, amely állandó bizalomra ösztönzött engem. Kiállása és a fizikai megjelenése tekintélyt követelt, amelyből ritkán vagy soha nem engedett az osztály előtt. Nincs kétség bennem, hogy nagyrészt dr. Faragó felelős azért, hogy szeretem a matematikát és a geometriát.”* Faragó kedvességét idézi az a történet, amikor a tanítvány a végső szóbeli vizsga során egy geometriai kérdéssel kapcsolatban tudta ugyan a választ, teljes bizonyossággal, de izalmában összezavarodott és rossz választ adott egy ellenőrző kérdésre. Faragó ekkor *„rám mosolygott, mintha egy üzenetet küldött volna, hogy ő tudta, hogy én tudtam a választ, és megkaptam a legjobb jegyet”* – írta Rátonyi.

Boschan Péter (Genf), egy másik széchenyista, immár személyesen osztva meg a hallgatósággal emlékeit Faragóról, ezt mondta: *„Most értjük igazán, hogy az ötvenes évek torzulásai következtében, életünknek egy gyönyörű szakaszában, egy polibisztor, egy nagy humanista szárnyai alatt nőbettiünk fel. Tőle nemcsak*

matematikát, hanem életbölcsséget, emberséget, tisztességet, munkaszeretetet tanultunk, mely mindnyájunk későbbi életében meghatározó volt.” Bemutatta Faragó munkastílusát és szigorú követelményrendszerét, aki az első órán azt mondta újdonsült osztályának, hogy majd munka közben megismerik egymást. Boschan szerint meg is ismerték egymást, Faragó őket, ők Faragót. Részükről azonban ez a megismerési folyamat még ma is tart. Vele kapcsolatos emlékeiket még mindig nem dolgozták fel teljesen. Az egykori diák elmondta azt is, hogy Faragó délutánonként, szabad idejében, különböző csoportban berendelte őket, és a jelenlévők színvonalán kiegészítette vagy elmélyítette az órán tanultakat. Arra törekedett, hogy mindannyiójukból kihozza a lehetséges maximumot. Nemcsak a jókkal foglalkozott, hanem a rá bízott tanulók mindegyikével. A diákok úgy érezték, saját magával ajándékozza meg őket. Boschan ezzel összefüggésben elmondta, hogy Németországban egyszer egy tehetséggondozó konferencián Faragóról tartott előadást. Akkor azt mondta, a tehetséggondozásnak a lényege az, hogy a többieket se veszítse el az ember.

Boschan számos érdekes, olykor talán rendkívüli történetet elevenített fel, amelyeknek nemcsak a bennfentesek számára volt mondandójuk. Szerinte Faragó volt pedagógiai ideálja, mindig szeretett volna ugyanúgy tanítani, mint ő. Bizonyos tekintetben sikerült, teljességében sohasem. Megjegyezte, hogy amikor valamiről gondolkodik, sokszor próbálja kitalálni, mit mondana osztályfőnöke az adott témáról. Szerinte bizonyos esetekben megmondta a véleményét előre. A bolognai rendszerrel például azt írta, hogy káros a szabad tárgyválasztás, az úgynevezett kreditrendszer elfajulása, amelynek következtében az oktatási intézmények szervesen stúdiumok tarka egyvelegévé válnak. Nincs szellemi központjuk, nincs pedagógiai koncepciójuk. Minél több tárgyat tanítani, ez a legfőbb siker. Boschan azt mondta, hogy ő is így vallja ma is, és ezért német hallgatóival el is ment tüntetni a bolognai rendszer ellen.

Bolgár Előd (Münster) arról beszélt, hogy Faragó Lászlót, mint diák, három szerepben élte meg. Mint tanár-pedagógust, mint osztályfőnököt, és nem utolsósorban mint embert. Az első példaként többek között elmondta, hogy Faragó az első órán meg akarta tudni, hogyan állnak a matematikával. Egyúttal kijelentette, felejtse el, amit eddig tartottak a matematikáról. Mindannyian meg fogják szeretni, ez az ő célja. Bolgár szerint be is váltotta ígéretét. Faragó meggyőzte őket, hogy a matematika egyben tudomány és művészet is. Új dimenziók tárultak fel előttük, megtanulták matematikai szemmel nézni a világot. Többen az osztályukban elkapták az úgynevezett Faragó-vírust. Jó néhányan szabadidejükben szinte kizárólag matematikával foglalkoztak. Mint osztályfőnök sokat tett értük, kiállt mellettük. Kritikus helyzetekben egyengette útjaikat a tanárokkal, sőt az egész tanári testülettel szemben is. Igazságos és szigorú volt. Ösztönözni tudta őket egyenként, valamint csoportonként. Respektálták őt, de ő is őket. Büszkéek voltak osztályfőnökükre, de azt hiszi, ő is rájuk – mondta Bolgár. Mint embert is nagyra becsülték, végtelen megértés, jó szándék, segítőkészség sugárzott belőle. Miért tiszteltük és szerettük Faragót? – tette fel

a kérdést. Nagy tudása, kiváló szakmai felkészültsége, egyedi pedagógiai módszere, emberi hozzáállása, igazságossága, őszintesége és rokonszenves stílusa miatt. Végül, mint széchenyista öregdiák, Széchenyi Istvánt idézte, aki azt mondta: „Akkor élsz, ha másokért élsz”. Faragó László tanárunk ebben a szellemben élt és működött. Mint egykori tanítványai, hálásak neki. Az ő életükben ő igen fontos szerepet játszott, sikeres életpályájukat nagy részben neki köszönhetik – mondta Bolgár Előd.

Pataki Ferenc szociálpszichológus, akadémikus szerint volt egy korszak Magyarországon, ezt többek között „fényes szelek” korszaknak nevezik, amikor az életkorok viszonylagossá váltak és nagyon közel kerültek egymáshoz a különböző generációk képviselői. Így érintkezett az én sorsom a Faragó Lászlóval számos ponton – indította el értékelő megemlékezését Pataki Ferenc. Mint mondta, 1945 után Kiss Árpádot (1907-1979), és bizonyos értelemben Szokolszky Istvánt (1915-1968) is ide sorolná. Alakja Németh László Égető Eszter című regényének befejező, elefánttemető-képletét idézi számára. A magyar nevelés története ugyanis tele van ilyen derékba tört, sokat ígérő, csodálatos emberi teljesítmények ígéretét hordozó példákkal. Visszaemlékezése szerint 1946-47-ben két avantgarde-mozgalom indult, az egyik a népi kollégiumok mozgalma volt. Ő abban volt elkötelezve. 47 őszén megindult az oktatás az Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskolán. Itt a szelíd, félszeg, de ugyanakkor hihetetlenül érzékeny, igényes, és minden pórusból műveltséget sugárzó Faragó a maga ikercsillagával, a merőben más karakterű Mérei Ferencsel olyan párost alkotott, amely ezt a főiskolát egyszerre akarta a bölcsészkar megmerevedett tanárképzési szisztémája konkurensévé tenni, először akart Magyarországon felsőfokú pedagógusképző intézményt teremteni, és először akart olyan pedagógiai ethoszt plántálni a diákjaiba, amely új szint jelent a magyar nevelésügyben. Itt egy vadonatúj dolog kezdődött, az általános iskola forradalma, az, hogy a diákok négy elemi után ugyanúgy mentek tovább, s nem különböző típusú iskolákba ágazott el az útjuk. Ennek az ihletnek a szolgálatában született ez a főiskola.

Faragó pedagógusi-tudósi személyiségét Pataki úgy jellemezte, hogy az a maga személyes minőségével elképesztő széles területet fogott át. Nála a neveléstudomány horizontja nyitva volt a szociológia és a filozófia felé, ezek történeti összefüggéseiben is. Ugyanakkor mindig tudta, hogy mi a sui generis pedagógium. Tehát nem vezett el egy általános, spekulatív, társadalmi, filozófiai elmélkedésben a pedagógia sajátosságai. Faragó a lelke volt ennek az intézménynek, személye vonzotta is a tanári karba a java embereket. Öveges professzortól kezdve számos más, a kor kiváló szakembere tanított ezen az iskolán. A népi kollégiumokkal való kapcsolat úgy is realizálódott, hogy létrejött a Nagy László Kollégium, a főiskola népi kollégiuma Kőte Sándor igazgatásával, aki aztán ugyancsak jelen volt a neveléstudományban. Ez azért is fontos, mert azután mindkét mozgalom föloldoztatott ugyanazon az oltáron, nevezetesen a nép kollégiumokat 49 nyarán számolták fel. Faragó és az Országos Neveléstudományi Intézet, ahol egyébként a neveléstörténeti osztály vezetője is volt, amellett, hogy a főiskola igazgatója, egyszerre

esett áldozatul annak, ami ma már mindenki számára világos, hogy milyen tényezők hatására állt elő, és hogyan csapódott le a honi neveléstudományban – mondta Pataki Ferenc. Pataki életében egyébként a pedagógiai főiskola sajátos módon volt jelen, mert – mint megjegyezte –, „ő oda benősült”. Elbeszélése szerint a következő alkalom, amikor összefutottak útjaik, az 1961-ben a fővárosi pedagógiai szemináriumban volt, ahol Faragó a pedagógiai tanszékot vezette, Pataki pedig ugyanott munkálkodott. Utóbbi szerint Faragónak nagyon nagy tekintélye volt a szemináriumban a továbbképzésben. Ez rövid ideig tartó együttlét volt. Innen egyszerre léptek át az Országos Pedagógiai Intézetbe, ahol Faragó nagyon hamarosan megkapta az UNESCO-ösztöndíjat. Kapcsolatát Faragóval akként összegezte, hogy nem dicsekedne azzal, hogy a vele való sokféle találkozás, érintkezés bármilyen folyamatos, közeli, baráti jelleget öltött. Kapcsolatuk valamilyen kölcsönös érdeklődést, és ami Patakit illeti, valami mély megbecsülést eredményezett, és egy csodálatot az emberi teljesítmény és ugyanakkor a bölcsesség, ahogy Faragó a vereségeit, a veszteségeit is méltósággal és embermód tudta viselni. Szerinte igaza van Gorkijnak, a sajnálat megalázza az embert, és Faragó tudta ezt. Nem engedte sajnálatni magát a diákjai által sem. Pataki Ferenc szerint ez a méltóság és önérzet Faragó egyik alapvonása volt, amely minden megnyilvánulásában jelen volt, és olyan tanulsága életútjának, amit mindig, minden módon érdemes megszívlelni.

Faragó Klára pszichológus, egyetemi tanár, Faragó László lánya nem személyes visszaemlékezést tartott édesapjáról, hanem nigériai éveiről (1963-1965) számolt be A köznevelés szervezetének tanulmányozása Budapestről Európán át Nigériáig címmel. Előadásában, mint mondta, arra szeretne rámutatni, hogy Faragó céljaiban, törekvéseiben a filozófiai gondolkodás, a pedagógiai gondolkodás és az emberi lélekkel való foglalatosság, valamint az élet gyakorlati oldala, az iskola, mint szervezet és az iskola, mint a nevelés gyakorlati terepe hogyan képezett szoros egységet. Beszámolója szerint Faragó László eleinte elméleti fizikusnak készült, az elméleti fizikával való foglalatosság azonban nem elégítette ki. Így írt erről Racionalitás és irracionális című 1937-es, pályadíjat nyert munkájában: *„Az ismeret létrejöttét sajátyszerű egzisztenciájában kell szemügyre venni, hogy lehetőségeit és határait felismerhessük. És ekkor kiderül az ész gyengesége, igazi megismerés és belátás szerzésére való elégtelensége. Legalapvetőbb kérdéseinkre, létiink igazi problémáira képtelen feleletet adni. A tudomány pedig éppen az ember létkérdéseire keres feleletet, ezért emberformáló, sorsalakító, nevelő tudománynak kell lennie. A nevelés emberformálást jelent, célja a káoszról rendet, a potenciálisból aktualitást teremteni, a lehetőségek kibontakoztatását elősegíteni. Eredménye igaz emberség”*. Faragó Klára szerint apja a nevelés legfontosabb céljának a nevelés humanisztikus küldetését tekintette. Miben áll a humanista küldetés? A humanizmus egyrészt a sokoldalúan művelt egyént jelenti és ez a humanista műveltség magában foglalja a múlt értékeinek megőrzését, a kultúra folyamatosságának felismerését és fenntartását. Másrészt a humanizmus a nevelést magától értetődő fel-

datának tekinti. A humanista ember kialakítása olyan folyamat, amely állandó neveléssel és önneveléssel valósul meg. Eszme és gyakorlat egyszerre. Harmadrészt a humanista ember egységes világgéppel rendelkezik. Az iskola nem pusztán az ismeretek tárháza, hanem az élet és cselekvés iskolája is, ami világnézetet és szemléletet ad. A nevelés éppen a világnézet-alkakító szerepe miatt személyiségformálás is, amelyben a természettudományos ismereteknek is helyet kell kapniuk. Negyedrész a nevelés nem az egyénre irányul, nem az egyén érdekeit szolgálja, hanem a közösség és a kultúra érdekében végzett munka, célja a műveltség megszerzése.

A kultúra fennmaradásának és fejlődésének előfeltétele az, hogy a szakismeret az általános műveltségre épüljön, magába foglalja a múlt és a jelen ismeretét. Ugyanakkor olyan embereket kell kialakítani, akik egyéni önzésük feladásával elsősorban a nemzet felelős tagjainak érzik magukat, és egyéni érdekeiket csupán a közösségi érdekekkel összhangban kívánják megvalósítani. A szociálpolitika feladata az, hogy a neveléssel magasabb színvonalra emeljék fel az embert, és ezzel gátat vessenek eltömegesedésének. Mindemellett azt is hangsúlyozza, hogy a társadalmi és kulturális valóság felépítmény-jellegű, amelyet befolyásol a társadalmi-gazdasági háttér, és lehetőségeit, céljait az adott társadalmi-gazdasági keretek is meghatározzák. Az iskola az élet és cselekvés iskolája, amely világnézetet ad, és mélyen gyökerezik a kor társadalmi viszonyaiban. E kötöttség megértése és bemutatása céljából sok munkájában történeti szempontból is elemezte például a német, angol, francia, vagy később a szovjet iskolarendszert.

Faragó Klára szerint az elmondottakból egyenesen következik az, hogy 1945 után Faragó tevélegesen sürgette azt, hogy a demokrácia, mint kultúrállapot megvalósításához megfelelő és átfogó pedagógiai programot dolgozzanak ki konkrét, azonnal megvalósítható lépésenként. Faragó így írt erről ebben az időszakban: *„Állami és társadalmi reformok, még inkább forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik egymást követő nemzedékek lelkébe. Demokráciánk is méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. Demokráciánk tehát nem eredmény, hanem feladat. Nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél.”*

Az előadó szerint bár a politikai rövidlátás és önkény nem tette lehetővé Faragó számára azt, hogy valódi céljait megvalósíthassa, tovább dolgozhasson a demokratikus iskolarendszer kialakításán, hiszen a demokrácia maga is porba hullott, mégis szerencsésnek érezhette magát, hogy nem zárták ki teljesen eredeti hivatása köréből, nem portási állást kapott, mint sokan mások, hanem gimnáziumban taníthatott. Faragó Klára szerint újabb kihívással találkozott 1962-ben, amikor az UNESCO felhívása nyomán elfogadta a nigériai Federal Agent Teachers College-ban a matematikai tanszék vezetését. Itt feladata az volt, hogy a középiskolai oktatásra és nevelésre alkalmas tanárokat képezzen főiskolai szinten, akik hozzájárulhatnak majd ahhoz, hogy a Nigériában bekövetkezett politikai változásokat kövessék az

iskolarendszer területén is. A feladat sok szempontból vonzó lehetett a számára, egy egészen más közegben vizsgálhatta az őt érdeklő, egymással összefonódó problémakört, a köznevelés szervezetét és annak történelmi, társadalmi, kulturális meghatározottságait. Az értelemre ható nevelés segítségével kipróbálhatta egy másik vesszőparipáját, az egyén fejlesztését egy egészen máshogyan szocializálódott, máshogyan gondolkodó közegben. De nem merítette ki erőforrásait az, hogy megbirkózzon az új és szokatlan életfeltételekkel, a család szétválásával, a klímával, az idegen kultúrával, az ismeretlen szervezeti kultúrával és az oktatási feladat újszerűségével. A tőle megszokott roppant munkabírással és önátadással vetette bele magát a maga számára kijelölt feladatokba. Mindennapos tanári tevékenysége mellett számos előadást tartott különböző fórumokon, szakfelügyelői feladatokat vállalt el. Ebben az új közegben, ahol a nevelés szervezeti és személyi feltételeinek a kialakítása az ország jövőjét meghatározó fontos célkitűzés volt, szükségét érezte annak, hogy ebben a folyamatban tevőlegesen is részt vállaljon, tapasztalatait átgondolja, elemezze és közre adja. Faragó László egy máig kiadatlan, kézzel írott tanulmány 42 oldalán éleslátóan elemzi az akkori állapotokat, és az adott gazdasági, történelmi és kulturális feltételeket figyelembe véve jelöli ki az iskolarendszer kialakításának közelebbi és távolabbi prioritásait. Faragó Klára hangsúlyozta, hogy ennek az írásnak néhány részletét kiemelve azt szeretné bemutatni, hogy apja az afrikai közegbe hogyan ültette át és érvényesítette humanista nevelési elképzeléseit, számot vetve az adott társadalmi és gazdasági közeg korlátozó feltételeivel és sürgető igényeivel is. Faragó írásában részletes statisztikai adatokkal alátámasztva elemzi a nigériai iskolarendszer és oktatás akkori helyzetét, értelmezési keretként felmutatva annak történelmi alakulását, s ebből a perspektívából latolgatva a jövő lehetőségeit.

Faragó nézete szerint az oktatás és nevelés, az ebbe történő investálás a gazdasági helyzet felvirágoztatásának az egyik legfontosabb biztosítója. Ott és akkor elsőként arra kellene koncentrálni az erőfeszítéseket, hogy a munkavállalásra tegyék alkalmassá a fiatalokat azzal, hogy szakmára tanítják őket, olyan szakmára, ami képessé teszi őket az ipar és a mezőgazdaság magasabb szinten történő művelésére. A második prioritás pedig szerinte a tanárok képzése, akik később korszerűen tudják képezni a fiatalokat. Oktatás nélkül a fiatalok csak a munkanélküliek számát gyarapítják. A rendszer pedig nem tud mit kezdeni az általános iskolát végzett, szakmával nem rendelkező, a városba özönlő fiatalok tömegével. Az 1962-ből származó írás így jellemezte a viszonyokat: *„Nigériában nemcsak a modern társadalmi berendezkedés és az ősi törzsi szervezeti formák léteznek egymás mellett a békés együttélés viszonyában, hanem természettudomány és fétiskultusz, keresztény és mohamedán hit, primitív bálványimádás, felvilágosítás és gyermekien naiv babonáság is. Tartósnak mutatkozott ez a békés egymás mellett élés.”* Faragó Klára szerint Nigériát azóta pusztító háború, törzsi viszálykodások dúlták fel, katonai kormányok uralkodtak, dúl a korrupció, a jövedelmeket elherdálták, tönkretették az

infrastruktúrát. Iskolába még mindig a lakosságnak csupán a fele jár. Mintha az erőfeszítések, szép tervek ellenére a visszájára fordult volna minden.

Faragó Klára emlékeztetett arra, hogy az előadás kezdetén apjának Racionalizmus és irracionálizmus a mai tudományban című művét idézte. Ebből kitetszett az a meggyőződése, hogy a tudós, aki feleletet próbál keresni az emberiség létkérdéseire, hatással van az emberek világnézetére. Ha tudatosítja magában azt, hogy a világnézet formálásával részt vállal a nevelésben, akkor vállalnia kell a társadalom tevélegyes alakítását is. Ekkor azonban többé már nem a logikus gondolkodás racionális szabályait követő absztrakt eszmerendszerben mozog, hanem kötöttségeit felismerve és feladatait felvállalva kényszerűen átlép a tettek világába. A dolgozószoza biztonságos közegének elhagyása a társadalmi cselekvés felvállalása megnyitja az irracionális világának kapuját, és ezáltal veszedelmes csapdákat rejt magában.

Faragó Klára visszatérve az idézett 1937-es műhöz, ismét a szerzót idézte: *„Világtól elvonult kutató, csendes dolgozószoza, az élet és a világnézet kérdéseiben állást foglalni nem hivatott tudós, már-már ez a múlt fikciója. A tudomány nem jelent tiszta igazságrendszert, minden érzelmi, akarati, egyszóval minden irracionális sallangjától megtisztított és minden egyén feletti kötöttséget levetkőző puszta elmefolyamatot. Éppen nem. A tudományt egzisztenciális kötöttségek fűzik az emberhez, mindez alaposan megrendítheti a racionális tudomány világnézetének alapjait, ugyancsak felszántja az ésszerű tudomány talaját. Ám higgyük el, mindez nem jelenti az ésszel való végleges szakítást, higgyük el, hogy csupán az élet ifjító vizeit eresztjük be a tudomány folyamatába, új nedvkeringést bocsátunk a kiaszóban lévő fába, új vért ömlesztünk a már halódóban lévő szervezetbe. Higgyük el, hogy szükség van a tudományban a lélek irracionális erőire is, hogy ösztönt, intuíciót, életes szemléletet, lényegét felfedő látást, életszerű közvetlenséget nembogy távol kellene tartani határaitól, hanem mindennek segíteni, akarni kell érvényesülését. Ám higgyük el mindezt, de akkor legyünk tisztában vele, hogy veszélyes játékba kezdtünk, szörnyű hatalmakat idéztünk fejünkre, amelyekkel nem lehet kiegyezni és megalkudni, amelyekről nem lehet szabadulni. Tudnunk kell, hogy olyan vizek előtt nyitottuk meg a zsilipeket, amelyek korántsem tápláló, kis vizű patakok, egyre növekvő, mindent elöntő és pusztulással fenyegető áradatnak nyitottunk utat. Előttünk áll az irracionális tudomány, a legszörnyűbb fából vaskarika, a modern szellemnek az ész fölött járt, kacagva visongó haláltánca. Ám eresszük be az irracionális erőket a tudomány országába, de jól vigyázzunk, mert ha kiszolgáltadjuk neki a rációt, szörnyen elbánnak vele, trónfosztottá teszik és kiűzik birodalmából. Elűzik a fényt, a napot, a teremtő világosságot, és kezdetét veszi az éjszaka, a sötétség, a mítosz uralma, az ösztön bacchanáliája. Leáldozik a racionális tudomány napja, és ami marad, a mitikus tudomány csillagtalán éjszakája.”* Faragó Klára hozzátette, ha ez bekövetkezik, az irracionális tudomány csillagtalán éjszakájában a humanista és demokratikus embereszmény is trónfosztottá válik. A különböző gon-

dolatok és nézetek egymás iránti tiszteletét és békés együttélését a társadalmi zavarodottság, a más nézeteket vallók iránti gyűlölet, a döntések irracionális önkénye váltja fel, ahogy azt korunkban Nigérián kívül számtalan más helyen is tapasztalhatjuk.

Kiss Endre filozófus, egyetemi tanár, Kiss Árpádnak, a nevelésügy jeles képviselőjének fia, előadásában egyrészt ugyancsak Faragó Lászlóval kapcsolatos, 1955-56-os személyes élményeiről emlékezett meg, ami – mint mondta –, nem volt sok, de nem is volt kevés, s „talán van valamilyen neveléstörténeti jelentősége is”. Másrészt Faragó Lászlót mint az abszolút pedagógus egyik igen sikeres prototípusát mutatta be. Harmadrészt viszont Faragót egy olyan, az ókori görögökéhez hasonló sorsparadigma részeseként értelmezte, amely alakját Kiss Árpáddal is rokonítja.

A személyes emlékek azokra a vasárnap délelőttönkénti megbeszélésekre vonatkoztak, amelyek voltaképpen előkészítették az 1956. október 1-6-i balatonfüredi pedagógustalálkozót, a szakma később platformként emlegetett „forradalmát”. Faragó László, Zibolen Endre (1914-1999) és Ravasz János (1915-2004) voltak azok, akik ilyenkor meglátogatták Kiss Árpádot. Ez a négy ember nyitott volt a demokratikus átalakulásra, és az előadó szerint ők voltak (más jelentős emberek mellett) a magyar polgári pedagógia. *„Valami bihetetlen élmény volt – idézte fel emlékeit Kiss Endre –, ahogy az a négy ember együtt kávézott vasárnap délelőtt. Öltöny, fehér ing, nyakkendő, kávé, cigaretta és valami olyan kommunikáció, ami tulajdonképpen csend volt. Nem beszélt senki, mert mindenki tulajdonképpen csak egy fél szót mondott, amivel kicsit előre vitte e beszélgetést, és akkor más mondott egy fél szót. Valami egymást érző melegség volt ebben a kommunikációban...”*

Ami tudományosan is a centenáriumi megemlékezésre invitálta az előadót, az a Trencsényi Lászlóval közös „luxusprojektum”, az abszolút pedagógus jelenségének és fogalmának meghatározásán való munkálkodás. Amikor az abszolút pedagógus fogalma megjelent gondolataikban, teljesen nyilvánvaló volt, hogy annak egyik prototípusa Faragó László, mondta Kiss Endre. Idézte a magánál Faragó Lászlónál „Az új nevelés kérdései”-ben (Kiss Árpáddal közösen írt, 1949-ben megjelent munkájukban) talált mondatot: *„Olyan géniusz (mármint az abszolút pedagógus), akinek az emberalakítás vágya jelentette léte középpontját.”* Kiss magyarázata szerint a géniusz tulajdonképpen nem a pedagógiában van, hanem az azon kívüli zsenialitás vagy zsenialitások jelenik, jelennek meg szinergetikusan és szinkrón módon a pedagógiában. Azaz, ezek nem önmagukban keresnek megvalósulást, hanem a pedagógiában. Faragó László ennek a sokféle tehetséget egy nagyon sikeres szintézisben egyesítő abszolút pedagógusnak a prototípusa volt.

Kiss utalt arra, hogy mennyire veszélyes dolog, ha valakinek nagyon sok tehetsége van. Ráadásul ezek a tehetségek másféle szocializációt igényelnek, mutatott rá a zene, a matematika és a filozófia példáin. Kiss Endre a megemlékezésen vetített háttérfénykép alapján arra is felhívta a figyelmet, hogy Faragó László láthatólag Nigériában is boldog volt, „mert az abszolút pedagógust az abszolút pedagógiának

a gyönyöre mozgatja”. Az előadó szerint Faragó gondolatrendszere, mint ahogy ez már korábban is elhangzott, a filozófiára épült fel. Úgy vélte, Faragó alapvető filozófiai hazája tulajdonképpen egy hazai erősen intellektuális marxizmus, egy magyar Frankfurteri Iskola lett volna. Ennek alátámasztásaként rámutatott, hogy Az új nevelés kérdéseinek az első tíz fejezetében „himnikus Nietzsche-kép” található. A korábban elhangzottakra utalva megjegyezte, hogy az ész trónfosztása-gondolat eredetileg Nietzschénél az Antikrisztusban szerepelt.

Kiss a továbbiakban kifejtette, hogy az említett filozófián alapult Faragó pszichológiája. Számára – Kiss Árpádhoz hasonlóan – a pszichológia szinte befejeződött tudomány volt, miszerint, ha a gyereket jól megfigyeljük, akkor mindent tudunk. Ez mindenekelőtt Piaget nézeteire alapult. Az abszolút pedagógus így tett szert abszolút pszichológiai tudásra 1949-ben.

Kiss ezt követően arról szólt, hogy Az új nevelés kérdéseiben, ahogy Pataki Ferenc is említette, többféle szociológia van egymás mellett. Van egyszer a magyar oktatásügy történeti szociológiája. Faragó itt hihetetlenül kegyetlen kritikával ábrázolja az úri osztályok ravaszságát, ahogyan az iskolarendszert privilégiumaik védelmében felhasználták (majd hiányolta, hogy a későbbi társadalmi berendezkedések hasonló képességeiről egyáltalán nem folytak kutatások). A munkában található továbbá egy szociológiai tanártipológia és egy egészen új iskolaszociológia is, amely bizonyos szempontból ellent is mond a Faragó-féle pszichológiának. Kiss szerint ezt a többszörös szociológiát ma is kutatások és projektek alapjává lehetne tenni.

Az előadó ezután tért át exozéjájának harmadik pontjára, a sorsparadigma kérdésére. Faragó László – nemzedéke legjobbjaival, így Kiss Árpáddal is együtt – 1945-ben két felszabadulást akart egymással egyesíteni. Az egyik a világtörténelmi felszabadulás, a másik a gyermek felszabadítása a pedagógiában. Ha elolvassuk Az új nevelés kérdéseit, kiderül, hogy az egy szinte zenei-költői himnusza a gyermekek felszabadításának, ami a történelmi felszabadításnak a feltétele, a történelmi felszabadítás pedig a gyermek felszabadításának lehetővé tétele, mondta Kiss Endre. Ekkor viszont egy görög sorsparadigma alaphelyzet áll elő. Az előadó szerint, mint már el is hangzott, Faragó szociológia felől közelítő hihetetlenül fontos gondolata, hogy az iskoláknak nem egymás mellett kell lenniük, hanem egymás fölött. A magyar iskolarendszer ugyanis egymás mellett működtetett különböző szociológiai funkciójú iskolákat, és ezeket nem lehetett egymásra építeni. Ez volt annak a bizonyos nyolcosztályos általános iskolának az alapkoncepciója, amit többekkel, Kovács Mátéval, Kiss Árpáddal stb. közösen képviseltek, azaz, hogy az iskolákat össze lehessen kötni, legyen közöttük átjárás. Mondandóját végezetül azzal zárta, nem igazán hiszi, hogy Faragó László vesztes lenne. Ahogy rá van írva a közös könyvre, hogy a pedagógia magyar klasszikusai, ez a könyv valóban klasszikus mű, s történeti távlatban is az marad.

BÚCSÚ FEHÉR ERZSÉBETTŐL



Szinte hihetetlen, hogy már nincs köztünk – pedig nem is olyan rég még beszélhettünk vele, és most megtudtuk, hogy a régóta orvosi kezelés alatt álló kedves kolléganő fővárosi otthonában – mert Sárospatakról a fővárosba költözött –, elhunyt. Számos terve lett volna, de azokat már nem tudja megvalósítani. Mi, szakmabeliek is már csak a tudományos munkáját illető, segítőkész szándékú személyére kedves emlékekkel gondolhatunk, aki sokunkat ismert.

Sárospatakon született 1941. április 29-én. Ott élt, és a lehetőségek szerint ott is dolgozott, de tanulmányai időnként más helyekre szőlították. Egerben biológia-földrajz-mezőgazdasági ismeretek szakon végzett az akkori Ho Si Minh Főiskolán (1963), majd biológiát tanult a KLTE-n (1967), pedagógiát az ELTE-n (1977). Ez utóbbin szerzett egyetemi doktori címet (1979) és a neveléstudomány kandidátusa lett (1989).

Szakmai élete kezdetén több helyen dolgozott általános és középiskolában: Mezőcsát, Bodrogolaszi és Sárospatak (1963-); főiskolai docens Sárospatakon a Comenius Tanítóképző Főiskola neveléstudományi tanszékén (1983-), majd főiskolai tanár lett. (1991-). Fő kutatási területe a felvilágosodás- és reformkori nevelés- és művelődéstörténet, ezen belül személytörténet, kollégiumtörténet és a hazai tankönyvtörténet, de foglalkozott a pedagógusképzés múltja és fejlesztési lehetőségei témakörrel, melyekről tanulmányokat és szakkönyveket készített.

A *Pataki nagyasszonyok* (Sárospatak, 1991) című kötetében az olvasó megismerhet néhány pataki nagyasszonyt, személyiségüket és asszonyi életsorsukat. Az érdeklődő bepillanthat (a tartalomjegyzékből idézve) Árpád-házi Szent Erzsébet; A nagy jótevő, Lorántffy Zsuzsanna; A szerencsétlen sorsú Báthory Zsófia; Dobó

Krisztina kalandos esküvője; A remete-professzor felesége: Rajka Teréz; A messziről jött Henrietta; A fejedelem anyja: Zrínyi Ilona; Társbérlő a várban: Mezei Mária; Ország Ilona gyűrűje alapján fordultatos életükbe.

A kis könyvecskét számos kép gazdagítja, és a Képjegyzékben írottakból az adott korszak művelődés- és esztétikatörténeti jellemzőivel is megismerkedhetünk.

Másik könyve *Preceptorok és tanítók / Tanulmányok a tanítóképzés történetéből* címmel jelent meg. Az Előszóban olvasható: *„E tanulmánygyűjteményben a tanítóképzés történel foglalkozó saját kutatásaim alapján közzétett írásaimat foglaltam össze. 1978-1995 között készült tanulmányok ezek. ... Anyagaim a jelenkori pedagógusképzésben jól felhasználható[ak], ... érdekes olvasmányul szolgálhatnak a népiskola történetének, ... a neveléstörténet tágabb területei iránt érdeklődő”* olvasóknak.

E könyvében a sárospataki pedagógia tantárggyal, az első pedagógia tankönyvvel (1797), készüléseinek körülményeivel foglalkozik, és szerzőjéről, Tóth Pápai Mihályról is ír (I.m. 8-10.o.), akinek „pedagógiakönyve a hazai pedagógusképzés tankönyveinek első fecskéje” (I.m.11.o.). Emellett az olvasó megismerhet még számos személyt. A szerző (T.P.M.) írt a tanítás-tanulás folyamatáról és foglalkozott annak módszertanával, de gondolt a szabad idő és a pihenés alkalmazására is – idézi fel a jeles pedagógus munkásságával kapcsolatban.

A könyv végén Fehér Erzsébet így vélekedik: *„Azt hiszem, világosan érzékelhető: a tanítóképzés elméleti és gyakorlati tartalmának alappilléreit jól, körültekintően, szakszerűen és hatásosan kidolgozták elődeink. Ma is ezek alkotják – mutatis mutandis (=a megváltoztatandók megváltoztatásával), változva a változtatandókkal – a tanítóképzés kibagyhatatlan, leglényegesebb törzsanyagát.”* (I.m.114.o.) De több más mozzanatra is rámutat: egyfelől arra, hogy régebben a tanítóképzés elméletben és az oktatás gyakorlatában is „szilárd és szoros egységbe szerveződtek”. A testtan, a lélektan, a neveléstan tanára megfelelően ismerte, hogy saját tárgyával hogyan illeszkedik a többi pedagógiai tantárgyhoz és a tanítóképzés teljességéhez.

Régebben a tanítóképzős oktató munkában minden a népiskolára, a népiskolás gyermekekre, a tanítójelöltek jövődi tanítói munkájára irányult úgy, hogy a tartós elméleti alapokkal a népiskola gyakorlatára készítette fel a hallgatókat. Ez örökség az elődeinktől.

Fehér Erzsébet, méltóan születési helyéhez, elkészítette *A sárospataki tanítóképzés másfél évszázada (1857-2007)* című kötetet. Az eredetileg református tanítókat képző intézményt államosították Először Sárospataki Állami Tanítóképző volt a hivatalos neve, majd Sárospataki Állami Comenius Tanítóképző, később Comenius Tanítóképző Főiskola, és később az átszervezésekkel lett a Miskolci Egyetem Comenius Főiskolai Kara. E köteté egyike a történeti szempontból is kitűnő szakmai feldolgozásainak.

A másik jelentős neveléstörténeti könyve az a „munkajegyzete”, amelyet

Neveléstörténet pedagógusjelölteknek (Tankönyvkiadó, 1989) címmel írt a tanító- és óvóképzős hallgatói számára. Ebben a rá jellemző alapos-sággal, didaktikus szemlélettel dolgozta fel, mutatta be hivatásunk több ezer éves történetét.

Kötetei mellett számos cikke, tanulmánya jelent meg főképpen pedagógiai lapokban, folyóiratokban. Ugyancsak jelentős számú konferencia-előadásai. Tagja volt több pedagógiai társaságnak. Helytörténeti kutatásai során számos olyan epizódot tárt fel, amelyek elfelejtődtek az évszázadok során. Személytörténeti munkásságával ismét az élő emlékezet körébe idézte azokat a már-már elfelejtett pedagógusokat, történeti alakokat, akik kiemelkedő résztvevői voltak koruk társadalmának.

Budapesten hunyt el 2012. január 29-én. Sárospatakon temették el február 17-én.

Fehér Erzsébetet széles körű munkásságának felidézésével megtarthatjuk őt emlékezetünkben példaértékűnek, magunkban mintaként, a tanítói pálya elhivatott és elkötelezett személyeként.

Most mi, ismerősei, kollégái, amint rokonai is, fájó szívvel gondolunk személyére, őrizve az ő emlékét.

Lányi Katalin

KÖNYVISMERTETÉSEK

Donáth Péter (szerk.): Sorsfordító mozzanatok a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből. Bp., Trezor Könyvkiadó. 2012. 256 o. – Ha a magyar oktatástörténet múltját vizsgálja a kutató, nagy eséllyel közelíti meg és választja témáját kizárólag valamely szakmai fejlesztés irányából, és annak mentén vezeti értekezését, legyen az pedagógiai, pszichológiai, módszertani vagy egyéb aspektus. Kevesekben merül fel például egy, a képzés azonos jellegéből – ti. egy közoktatási képzési szakasz horizontján – történő elemzés lehetősége, mert intézménytörténeti relikviákra szorítózással számolnak, s mindamellet okkal merül fel a további kétség: a pusztán levéltári adatgyűjtés során tud-e a kutató olyan tartalmi elemeket felvonultatni, amelyek túlmutatnak az „iskola” kronológiáján, s így nem az íróasztalnak, hanem a közérdeklődésnek ajánlja a tanulmányt.

A tanító- és nevelőképzés múltjáról, közelmúltjáról szóló, Donáth Péter professzor szerkesztésében 2012-ben megjelent 5 tanulmányos kötet ötvözetét adja annak a tudományos szándéknak, hogy egy intézményi (vagy intézménytörténeti) szádra fűzze föl magában a képzőben folyó szakmai és módszertani, valamint történelmi eseményeket, amelyek a tanító- és nevelőképzés evolúciójában befolyással voltak annak további szakmai vagy közösségi életére. Ezen túl a tanítóképzés szemszögéből különösen indokolt és célszerű konkrétan a budapesti főiskola kiemelése, mert a 144 éve alapított mintaintézménytől napjainkig olyan műhelymunka otthona, amely a teljes hazai tanítóképzésre, valamint magára a képzési struktúrára – élen járva az innovációval és meggyőződéssel kiállva a képzés önállóságának megtartásával –, érdemi befolyást gyakorolt.

Az öt tanulmány, amelyek zöme a 2011-ben tartott, ELTE TÓK Tudományos Bizottsága által rendezett konferencián elhangzottak bővített változata, tudományos módszere szempontjából. nem homogén. Míg az első négy tanulmány egy-egy kiemelkedő mozzanat mentén szakmai és neveléstörténeti irányból világítja meg a Kiss János altábornagy utcai oktatás múltját, az ötödik (A Cserny-különítmény rémtettei) témájában, szakmapolitikai jellegében – ám alaposágában semmiképp –, teljesen elüt az előzőektől: magát az épületbirtoklási történetet helyezi el a képzés idővonalában, történelmi csemegeként egyfajta szomorú és brutális farkaskaland epizódjához hasonlóan. A mindegyiket jellemző hitelességhez a fejlesztésekről, a kísérletek előkészületeiről, a képzési önállóság, vagy éppen a profilbővítés koncepcióiról és levelezéseiről készült eredeti dokumentumok felvonultatása, levéltári alaposágú hivatkozások adnak garanciát. Az egyes célkitűzések eléréséhez kapcsolódó iratokra való utalás – a főiskolán tanárként közel 40 éve oktató kötet szerkesztő közreműködésével – tudományos igényességgel vezet be az olykor álláspontok ütközé-

sétől sem mentes szakmapolitikai együttműködések kulisszatitkaiba, a nevelőképzési „backstage”-be.

A NÉGYÉVES KÉPZÉS ISKOLAÚTJA

A közoktatás, újabban köznevelés¹ vertikumában óhatatlanul kialakult egy vitatható szakmai hierarchia, amelyben az elhelyezkedés részben a képesítési hosszról, részben a képző felsőoktatási iskola típusától függ. Többek között akképpen differenciál az íratlan pedagógus köznyelv, hogy milyen minőségű és mennyiségű szakismereti anyag átadása a cél akár a főiskolán/egyetemen történő kiképzéskor, akár a tanításkor nevelendő korosztályban.² Nyilván, az 1975 óta főiskolai szintűvé vált, a cikkben bemutatásra kerülő kísérlet megkezdésekor alig évtizednyi múltú hároméves tanítóképzés kilógott a sorból a négyéves főiskolai tanárképzés, vagy ötéves egyetemi felkészítéshez képest, mégis kicsinyes feltételezés úgy vélni, hogy a kötet *A budai kísérleti négyéves képzéstől az országos tantervfejlesztésig* fejezetében kibontott szakmai innováció pusztán ennek a felkészülési időszaknak a korrigálását célozta volna meg. A fejezetet jegyző két szakember (Hunyady Györgyné, Podráczy Judit) minőségi váltásról beszél, és azt az innovációs menetet és folyamatot mutatja be, amelyhez a képzési időszak egyharmaddal történő megemlése csak az alapvető eszköz volt. Az általános és valóban fontos cél a kor változásaihoz igazodó „korszerű, hatékony és a társadalmi integrációt elősegítő kisgyermekkorai nevelés és nevelőképzés elérése” (9.o).

Az első tanulmány – *Rendszerváltás a tanítóképzőben* –, kellő alaposággal mutatja be azokat a motívumokat és előzményeket, amelyek megfogalmazták a változtatás igényét. Ezek közt említik többek között a Bologna-folyamathoz való későbbi illeszkedés kérdését, vagy az időközben szinte valóban zsákutcássá vált, további kimeneti ponthoz való csatlakozás lehetősége nélküli képzés átalakítását, az értelmiségnevelő funkciónak való megfeleltetés minőségi váltását. Csupa olyan érzékeny pontot – 1986-ban! –, amelyek több tekintetben is elébe mentek, nem pedig követték a problémákat. A szerzőnek azért volt viszonylag „könnyű” dolga az előadása összeállításakor, mert a főiskola szakmai kollektívája a változtatást sürgető társadalmi jelzésekre – mint például a differenciálatlan tömegoktatásból fakadó új közoktatási, vagy az alapkészségek kialakítása iránti fokozott igény; az önképzésre képes, önmagával szemben igényes nevelő alakítása a megváltozott társadalmi körülményekhez, vagy a tanító pályaképe –, manapság használt kifejezéssel, a pedagógus életpálya – perspektívái stb. – egy logikus, valóban innovatív kísérleti folyamat jól dokumentált elkészítésével reagált világos célkitűzésekkel, mérhető kimeneti követelményekkel. A szerző a kedvező irányú oktatáspolitikai változásokat, a minisztérium támogató szellemiségét is megemlíti, amely az új típusú „tantervi irányelvek” révén szinte csak a jogi szabályozásra korlátozta az állami beavatkozást. Utóbbi a '80-as évek közepén azért fontos körülmény, mert míg az állam szakmai autonómia tekintetében korlá-

tozta magát, financiálisan mégis garanciát vállalt egy negyedik évfolyammal történő új képzés megindítására.

A kísérlet utóélete ismert: a tanítóképzés négyéves főiskolává vált – műveltségterületi kiegészítéssel hatodik évfolyamig –, köszönhetően ezt többek között annak a példátlan szakmai összefogásnak, amellyel a társképzők szakmai kollégiuma által létrehozott Országos Tantervfejlesztő Bizottság szoros együttműködésben kidolgozta az új tantervi dokumentumokat.

A kedvező fordulatok között azonban a tanulmány írója nem hallgatja el azokat a problémákat, amelyek leküzdésre vártak, vagy leküzdésével jutottak a tanárképzéssel rokon főiskolai státusba. Például a főiskolai tanárképzés képviselőinek, vagy az OKNT³ albizottságának aggályát a képzés felfelé való terjeszkedésével kapcsolatban – szemben azzal a ténnyel, hogy olyan, a képzés befolyásán kívül eső testületek biztosították szakmai támogatásukról, mint az Ideiglenes Országos Akkreditációs Bizottság, vagy a Nemzeti Bologna Bizottság.

A kötet következő tanulmánya az azonos témakör jogán logikusan követi szerkesztésben a négyéves, 1994-ben diplomával záruló kísérlet bemutatását. A kísérlet kis túlzással említhető laboratóriumi körülményei (vagyis nem általános, hanem válogatott hallgatói csoportokkal végrehajtott, alapvetően a programban való részvételre való felkérés miatt motivált, adott lefolyás alatt és beválás-vizsgálat nélkül, még tanulságait sem összegezve) a generális bevezetéshez még alapos tennivalót kívántak. Az országos bevezetéshez, amely a sikeres kipróbálást követően már elemi szándék volt, hasonló szinten megszervezett és legitimált, a tartalmi és szervezeti kérdések koordinálására és működtetésére létrehozott testületekre volt szükség. Podráczky Judit tanulmánya ezen szervezetek és testületek létrejöttével, munkamódszereivel és tantervfejlesztés folyamatával, valamint tagi nyilvántartásának alakulásával ismeret meg. Utóbbi kicsit bürokratikus részletezőnek tűnhet, ám nem így van, a névsorok túlmutatnak ezen: közel 20 év elteltével is bizonyosságot ad a bizottságokban országosan részt vevő személyek szakmai hitelességéről, hogy munkájukkal, kutatásukkal akkor, vagy azóta beírták magukat a felsőoktatás tanító- és nevelőképzésének tudománytárába, illetve hogy az előzőekben emlegetett támogató kormányzati adminisztrációt említsem, a kormányzati irányítás felső vezetőivé váltak szakmai érdemeik révén.

A Tantervfejlesztő Bizottság (Országos Tantervfejlesztő Bizottság, Országos Programfejlesztő Bizottság) munkájának és szervezeti bontásának bemutatása általános értéket demonstrál. Olyan széles körű szakmai együttműködéssel koordinált feladatokat lát el, amelyek a hazai nevelőképzés egyfajta kamarai együttműködésének is tekinthetőek. A szerző bemutatja azokat az egyeztetési (ajánlási) pontokat, amelyek az egységes felsőoktatási képet – ha úgy tetszik, a képzők közötti problémamentes átjárhatóságot biztosítják, vagy biztosíthatnák. A szaktárgyi gondozás, a főiskolára való felvételhez szükséges szaktudási és alkalmassági kritériumok egységes megállapítása alapvető minőségbiztosítási faktorok, de ugyanennyire fontos, hogy a ké-

pesítési követelmények, a kimeneti pontok révén azonosítható tudás – bármelyik főiskolán is szerzi a hallgató tanítói oklevelét –, definiált legyen. Az együttműködő szakgondozás – kismértékű államigazgatási betekintést adva a kor jogforrásainak kialakításáról –, kormányrendeleti⁴ szinten szabályozta az immár általánosan négyéves tanítóképzést.

A Bologna-folyamattal foglalkozó oktatói szakemberek⁵ egyéb szaklapok oldalain is kiálltak amellett, hogy a megfelelő képzési minőség akkor tételezhető föl és fogadható csak el, ha érvényessége (felkészítési periódusai) generálisan megfeleltethető. Az egységesség, az átjárhatóság, a kreditrendszer tanítóképzésben való érvényesítésének lehetőségei mind olyan szegmensek, amelyek a várható kompetencia és képesítési kör bővítése mellett összhangban voltak az EU-s fejlesztési elképzelésekkel, Podráczy tanulmányában a Humán Erőforrás Operatív Program keretében benyújtható pályázattal, amely a minőségbiztosítás kérdéskörét is feszegeti. Az előbbi időszakban megfogalmazott elvárások épp e pályázat kapcsán kerülhettek vizsgálati fókuszba. Itt a záróvizsgák, a nem egységes (vagy egyáltalán esetlegesen létező) szigorlatok és azok elvárásai, az elmélet-gyakorlat óraszám-kredit relációja, pályakarrier-követés, vagy a később, sőt azóta a felsőoktatásról szóló új törvényben⁶ más képzések jellegét érintő osztott-osztatlan képzés lehetőségei visszacsatolási kérdéssé váltak. Ez jelenleg is folyamatban van, hiszen a konzorciumi résztvevők 2013-ig elemzik – a kifejezés semmiképp nem ironikus értelmében értve – a terveket és a valóságot.

A tanulmány – talán a „tanítóképző” elnevezésből adódóan –, jobbra csak a szakemberek és az érintett hallgatókon kívüliek számára nem közismert szakbővülések (konduktor, csecsemő- és kisgyermeknevelő) szakirányból alapszakká történő váltásának problematikájával is foglalkozik. A képző intézmények közötti hallgatókért való küzdelem burkoltan a szakok fejlesztésével kapcsolatos egyeztetéseket is befolyásolta az aktivitásában. Egy leendő profilváltás vagy -bővítés lehetősége nagyobb erőket, több szakembert mozgatott meg, mint egy viszonylag statikusan beállt rendszer finomhangolása. Ezt Podráczy (2011) is kiemeli: *„Várakozáson felüli volt az érdeklődés és az aktivitás a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak koordinálására szerveződött bizottságban... , sajnálatos módon ennél szerényebb a részvételi hajlandóság mind a tanító, mind az óvodapedagógus szakos bizottságokban.”* Noha nem várható épp a hallgatói létszámmal való állandóan optimista kalkulációk miatt, hogy valamely intézmény ne hagyjon könnyítést vagy kedvezőbb feltételt a létszámkereteinek feltöltése végett, az összegzésben helyesen szögezi le a szerző, hogy a még nem mindenben egységes paraméterek mentén működő hazai tanítóképzésben a „budai képző újító törekvései sorában országos hatású volt, modellértékűvé vált...”.

SZERVEZETI, TARTALMI KIHÍVÁSOK ÉS VÁLASZOK

Ez a fejezet, a kötetben második, lokálisabban kezeli a Budapesti Tanítóképző Főiskolát mint témaalanyt. Kelemen Elemér – a címben talán a sorsdöntő mögöttes tartalomhoz képest kicsit megtévesztően –, egyszerű szervezeti kérdésre utal. *A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karáig* címmel egyfajta szervezeti és névhasználati kanosszajárást sejtet. Biztos, hogy akaratára ellenére van e következtetés, hiszen jelenleg is tanára az intézménynek, tehát a cím mögött rejlő súlyt az iskola falain belül ismerte meg. Tulajdonképpen a bevezetésben említett képzési önállóság kérdése a tét. Mint egy furcsa irodalmi háromszög, oly módon igyekszik megtartani helyét a főiskola a lehetséges, de nem önálló döntésen alapuló helyzetben: maradni önállóan, csatlakozni az ELTE-hez, vagy hagyni a főiskolát beágyazódni a leendő pedagógiai főiskolába.

Kelemen pontosan világít rá a lényegre: a tanárképzés lobbijával került szembe a főiskola. Kicsit leegyszerűsítve azt lehetne mondani, hogy a tanárképzés szakmai presztízse vált kérdéssé. Az Oktatási Minisztérium – amely a felsőoktatási intézmények szintek szerinti⁷ szétválasztására szánta el magát, de aminek révén a két képzési szint szembeállítását indukálta –, Budapesti Pedagógiai Főiskola néven létre kívánt hozni egy új, integrált főiskolát. Az aktuális felsőoktatási intézmény-integrációba az ELTE-ből kiválni vágyó tanárképzés a potenciálisan csatlakozó gyógypedagógiai és tanítóképző főiskolával alkotná az új intézményt. Nyilván, a sodródásban kétséges kari ígéretek ellenére is, a csatlakozó két főiskolának elvesz az emblematikus profiljegye. A szerző részletesen és nagyon érthetően mutatja be, hogy nem pusztán autonómiáról és önállóságról van szó, hanem tovább működő vagy elvesző szakmai kompetenciákról.

A rendkívül gyors lefolyású integrációs döntést végül a tárca álláspontjával szemben a kormány hozta meg. Valószínűleg az ELTE-hez való kapcsolódás mellett, valamint a pedagógiai főiskolával kevésbé azonosulni tudó érvelés eredményeként – sosem rejtve véka alá, hogy a két rossz közül ez a kisebbik –, önálló karként csatlakozhatott a főiskola az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez. A különböző egyeztetésekről készült jegyzőkönyvek, a főiskola középtávú programjának dokumentuma, a levelezések kronológiai idézése, illetve a főiskola küldetésnyilatkozatának szövege – talán nem túlozva mondható –, izgalmasan mutatja be az 1999-ben végződött integrációs csatát.

A könyv negyedik tanulmánya a főiskolai kar immár ELTE-vel való szimbiózisának jelenlegi nevével – a „főiskolai” kifejezését elhagyott, de kari jellegére továbbra is utaló – Tanító- és Óvóképző Karán folyó fejlesztésekkel foglalkozik. Az öt közül ez az egyetlen olyan típusú tudományos tanulmány, amely nem esetleírásról keresztül vezet föl szakmai fejlesztéseket, hanem önálló tudományos cikk a kar jelenlegi oktatásügyi összefüggéseire keresendő/adandó válaszaival. A főiskola mindhárom korosztályra vonatkozó képzési szintjének kutatási eredményeiről informál, ami a ku-

tatói elvonatkoztatottságával – nem mintha érhetné kritika a többi négyet szakmai színvonaláért, sőt... – frissítő hatású. Szociológiai, társadalompolitikai aspektusa, Konrad Lorenz megidézése, a 2011. évi magyarországi közoktatási rendszer változásaira utaló közjogi hálózat gyökeres átalakítása⁸ jól indokolja a további változtatásokba vetett reményt. Nem véletlen, hogy Mikonya György a *Kibívások és válaszok a kora gyermekkori nevelés területén az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán* című tanulmányában még a Pedagógikum létrejöttéről referált.⁹ Ugyanakkor a korábbi tanulmányoknak még a tanítóképzés zsákutcás jellegére reagálva – lévén a kiadáshoz legközelebbi évben jegyzett előadás –, már az egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karával karöltve van lehetőség mesterszakra, sőt PhD-képzésre is jelentkezni az eredményesen végzett hallgatóknak.

A két fejezet négy tanulmányával a szerkesztő egy rendkívül termékeny, mindmáig a hazai tanító-, óvó- és kisgyermekkori képzés tekintetében mérvadó tudományos műhely szakmai ars poeticájával és szakmai attitűdjével ismerteti meg mindazokat, akik a Kiss János altábornagy utcai Kar múltjában és jelenében nem igazán voltak tájékozottak. Az 1869-es alapítástól a mai módszertani központi tevékenységig, vagy a Mikonya György írásában említett „rejtett tantervig” elvezető út hűen kirajzolja azt a pályaképet, ami alapján jogosítványt nyert a budai képző vezető szerepére.

HA A SZÁZÉVES FALAK BESZÉLNI TUDNÁNAK...

A kiadvány ötödik tanulmánya közvetlenül nem illeszkedik a többi négy tudományos környezetébe, egyfajta kakukktojás. Ugyanakkor mégsem az. Épp a fentebb említett rejtett tantervre való hivatkozás teremt értelmezési lehetőséget arra, hogy ami az épület szellemiségében él – legyen az tragikus esemény, amelyért utóbb is annak megtörténte miatt csak az emberi szégyenkezés az egyetlen realizálható érzelem –, az része legyen az ott folyó oktatás történetének. Nem cselekményében, hanem hatásában.

A könyv legnagyobb terjedelmű, több mint 100 oldalas forráselemzését annak szerkesztője, Donáth Péter professzor adja közre rendkívül alapos kutatással a háttérben. A Tanácsköztársaság korabeli oktatásakor megismert „dicsőséges 133 nap” másik, csak a rendszerváltást követően tanított oldaláról villant fel képet alkalmanként borzasztó naturális és brutális leirattal az akkor Mozdony utca¹⁰ 40-ben működő intézményre vonatkozóan. „A Cserny-különítmény rémtettei...” egészen pontosan az 1919. július 19-22. között, akkor laktanyaként használt képző intézetben történt, Cserny József által önkényesen elrendelt és végrehajtott akasztásos gyilkosság és annak vádindítványi, védői és sajtóleirata a decemberi ítélelhirdetéssel zárulóan. A Cserny-féle különítmény önbíráskodásra, a potenciálisan felbukkanó ellenforradalmárok likvidálására szerveződött terrorcsapat. Jóllehet, bárki kerülhetett volna az útjukba, tulajdonképpen valamelyest fatális események sorozata révén lett mártír áldozata Fery Oszkár altábornagy és két alezredes társa az épület alagsorá-

ban történt kivégzésükkor. A korabeli beszámolókból rekonstruált gyilkosság megrendítő. A hozzá kapcsolódó tárgyalás és társadalmi elvárás következménye érthető. A történelmi helyzet, a terrorcsapat működése és szervezeti autonómiájának eltérése viszont már az akkori társadalmi ellenőrzési rendszerben sem volt tolerálható. Mégis megtörténhetett.

Donáth Péter rendkívüli alaposággal tanulmányozta a korhű dokumentumokat, megemlítve és idézve benne – természetesen a leirat középpontjában álló események és peres tárgyalások közepette – a képző intézet laktanyaként való üzemelésének mind nevelési, mind működési szempontból rá nézve kedvezőtlen hatásait. Kiemelése, nagy mennyiségű lábjegyzete több helyütt szinte párbeszédessé teszi az olvasóval az épp részletezett eseményeket. A nyomasztó, de borzasztóan izgalmas történelmi elemzés szépen kiegészíti a megelőző előadásokat.

Összességében megállapítható, hogy budapesti tanítóképzés sorsfordító (sic!) mozzanatait bemutató könyv logikus szerkesztésben egymásra épült négy tanulmánnyal és egy igazi, bár rendkívül tragikus történelmi csemegével keresi a felsőoktatás ezen szakaszának átalakítása iránt érdeklődő olvasóit. Az 1986-ban a budai képzőben indult, és 1994-ben diplomaosztással zárult kísérleti négyéves képesítési időszak a szerzők saját szavaival idézve, a tanítóképzés rendszerváltásáról készült előadástól kezdődően a kötet az ELTE TÓK perspektívájáig áttekintette a szakmai folyamatokat. A roppant érdekes műhelyleirat tartalmával párhuzamosan kiemelten fontos megemlíteni formai és tördelési szempontból, ami napjainkban ritkán tapasztalható: szinte hibátlan a helyesírása a kötetnek, a tömör szerkezete ellenére is áttekinthető szerkesztés pedig az olvasót segítő külön erénye. Noha e recenzió fogalmazója nem kívánja összevetni az egyes fejezetek egymáshoz mért súlyát, s főleg nem a sorrendiséget megállapítani, a három szakasz közül számára mégis az I. fejezet, a Tanítóképző Főiskola fejlesztéseivel, szakmai innovációjával foglalkozó részletes ismertetése talán országos mivolta és hatása miatt, valamint az egykori Mozdony utcai épület tanácsköztársasági történelmi szerepének természetes és tényszerű bemutatása volt rendkívül impresszionális.

Varga Attila

JEGYZETEK

- ¹ A 2011. évi CX. törvény a köznevelésről e kifejezéssel kezeli a közoktatási rendszer alsó és középfokú szakaszait
- ² E tekintetben nem mérvadó az, hogy tantárgy-pedagógiai és lélektani felkészítési terén a „képző” mindig is erős volt. Ebben nem egyszerűen élenjárt a tanítóképzés, hanem az egyetemi szintű tanárképzéshez képest szinte unikális volt. Az egyetemeken annyira a szaktudományi ismeretekre helyeződött a hangsúly, hogy a nyelvi képzésen kívül szinte elenyésző figyelem irányult a tárgy/tantárgy tanításának korosztályhoz illeszkedő módszertanárra.
- ³ Országos Köznevelési Tanács Pedagógusképzési Albizottsága
- ⁴ A 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendelet.

- ⁵ Például Barakonyi Károly (PTE), Szövényi Zsolt (OM), Rádli Katalin (OM).
- ⁶ A 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- ⁷ Egyetemi/főiskolai
- ⁸ A szerző itt a köznevelési, az önkormányzati, valamint felsőoktatási törvényt említi
- ⁹ Noha nem része a kiadás évében íródott tanulmánynak, mára már világossá vált, hogy az egykori főigazgató-helyettese, Kálmánné Bors Irén által 2012-ig vezetett gyakorló általános és középiskolának a Pedagógikum részévé válása illúzió, hiszen fenntartási viták miatt a középiskolai szakasz ebben a tanévben létezik utoljára, annak 9-12. évfolyamainak teljes megszüntetése miatt.
- ¹⁰ Jelenleg Kiss János altábornagy utca

* * *

Németh András: Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciós hatások. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 2012. 112. – Németh András, az ELTE professzora Magyarországon az elsők között foglalkozott a hazai pedagógusképzés történetével, a pedagógus professzió fejlődésével, valamint annak közép-európai kontextusba helyezésével. Legújabb pedagógiatörténeti munkájában a pedagógus szakmák kialakulásának előtörténetétől egészen a két világháború közötti időszakig ismerteti a magyar pedagógusképzés alakulását, definiálja a professzionalizáció kialakulásának európai kontextusban történő megjelenését, formáit.

A kötet hiánypótló munka a pedagógiatörténeti diskurzusban. A pedagógusképzés, valamint a pedagógus szakmai professzió történetéről eddig viszonylag kevés elemzés készült. Az óvóképzés történetével elsősorban Kelemen Elemér és Vág Ottó, a tanítóképzéssel Donáth Péter foglalkozott. Németh András e munkájában – mint azt a szerző a bevezetésben megfogalmazza –, a magyar pedagógus szakmák kibontakozásának, nemzeti sajátosságainak, azoknak a közép-európai fejlődéssel összhangban álló, összehasonlító perspektívából történő elemzésére vállalkozik. A könyv nyolc fejezete és ezek egymással szerves egységbe rendeződő alfejezetei számos nemzetközi és hazai szakirodalmi forrásbázisra hivatkozva adnak széles körű áttekintést a hazai és európai professzió-történeti eredményekről.

A könyv első harmada a magyar pedagógus szakmák és a pedagógus szaktudás kibontakozásának korai szakaszát elemzi, középpontba állítva az alsóbb iskolák tanítóinak és a felsőbb iskolák tanárainak intézményesülési folyamatait. Az első, rövidebb lélegzetű fejezetben áttekintést olvashatunk a pedagógus szakmák kialakulásának 16-18. századi előtörténetéről, vagyis annak korai, – a szerző szavaival élve – „kvázi-professziós” szakaszáról, melyben az iskolai tanítás a teológusmunkába integrálódott, s még nem a világi szakemberek feladata volt. A szerző rávilágít arra, hogy a magyar neveléstörténet-írásban megjelent szakmunkák többsége az iskoláztatás középkortól, egyházi keretek között létező, szélesebb tömegekre is kiterjedő érvényességét természetes tényként, s ez által meglehetősen differenciálatlanul keze-

li. Ezért ebben a részben több hazai forrásra hivatkozva pontosításokkal korrigál. Örvedetes a szerzőnek már az első fejezetben kirajzolódó az a szemlélete, mely szerint a vizsgálandó jelenségeket csakis egy hosszabb fejlődési folyamatban a nemzetközi modellek és a hazai társadalom kultúrájának ismeretében érdemes feltárni és elemezni.

A szerző a második fejezetben a világi pedagógusképzés kibontakozását, a tanári munkát élethivatásként felvállaló világi szakemberek megjelenését és képzésük intézményes kereteinek kialakulását analizálja. Az alfejezetek végigvezetnek a duális intézményrendszer létrejöttén, valamint az ezzel párhuzamosan kialakuló kétfajta pedagógus szakmai professzió kialakulásán, s rávilágítanak a létrejövő szakmai csoportok tudástartalmának egyre élesebb elkülönülésére.

Az intézményesülési folyamatok áttekintését Németh András egy kitekintő fejezettel töri meg. A professzionalizációnak mint történelmi folyamatnak megértése azonban megkívánja ennek közbeiktatását. Ebben a rövidebb lélegzetű kitekintésben a professzionalizáció folyamatának keretében kialakuló magasan iskolázott európai szakértelmiségi tudáselit létrejöttét a 19. századi modernizációs folyamatokba ágyazottan tárgyalja. Összehasonlító perspektívából vizsgálja a szakmások angol, francia és német modelljét.

A könyv következő fejezetei a magyar pedagógusképzés további intézményesülési folyamatait tekintik át. A modern magyar közoktatási rendszer kialakulásával párhuzamosan vizsgálja a tanító- és tanárképzés létrejöttét és annak változásait, valamint az 1848 után kialakuló középiskolai tanári munka világi szakértelmiségi professzióvá válásának feltételeit, annak legfőbb jellemzőit. Külön fejezetet szentel a tanítóképzés bemutatásának, valamint a korszak diszciplínaként elfogadott irányzatainak és azon mértékadó tudományos eredmények ismertetésének, melyek leginkább befolyásolták a néptanítói szakma tudástartalmait. Részletesen bemutatja a közoktatási rendszerek és a tanítói professzió közép-európai fejlődési irányait, valamint az új pedagógiai törekvések háttérében álló tudományos irányzatok hazai receptiójának sajátos vonásait.

A szerző munkáját egy, a kötet terjedelmével szinkronban álló tömör, vázlatos összegzéssel zárja, melynek egyetlen hiátusaként a további kutatásokra történő utalást említeném. A könyv végén álló bibliográfia szerteágazó irodalmi bázisról tanúskodik. Németh András könyvét a professziótörténeti kutatás első hazai, szintetizáló jellegű összefoglalásának tekinthetjük, habár pedagógiatörténeti orientációjánál fogva a professzionalizáció szakmai tudást és képzést átalakító vetületét állítja középpontba, ezáltal kisebb hangsúly kerül a tanítók és tanárok gazdasági, valamint társadalmi szerepvállalására. Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a szerző a professziótörténeti kutatás szempontjából rendkívül értékes, a további kutatások számára is jól használható tudásanyagot tár az olvasó elé.

Nemes-Németh Nóra

Baska Gabriella, Hegedűs Judit, Nóbik Attila (szerk.): A neveléstörténet változó arcai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 2012. 120 o. – A kötet a *Németh András* szervezésében megrendezett nemzetközi workshophoz kötődik. A Szegeden tartott, *A múlt értékei, a jelen kihívásai, a jövő?* címet viselő kétnapos rendezvény célja a neveléstörténet felsőoktatásbeli helyzetének áttekintése, s a szakmabeliek együttgondolkodásának segítése volt a diszciplína tematikai, módszertani és érdekérvényesítő képességének megújítása kapcsán. Ennek mentén került fókuszba a lehetséges fejlődési irányvonalakról való diskurzus és a nemzetközi együttműködések megalapozása. A kötet e szakmai találkozó során elhangzott előadásokat és az együttgondolkodás eredményeit összegzi, s teszi ezt elemző és reflektív módon, így még inkább ráirányítva a figyelmet a megoldásra váró kérdésekre, kihívásokra.

A kötet címválasztása érdeklődés- és figyelemfelkeltő, s különböző értelmezési lehetőségeket kínál a befogadónak, ugyanis a „neveléstörténet változó arcai” vonatkoztatható mind a neveléstörténet-kutatásra és -írásra, mind pedig a tanítására, vagy magára a történeti folyamatok természetére. Az alcím (*A múlt értékei, a jelen kihívásai, a jövő?*), mely egyben a fent említett nemzetközi workshop címe is, ugyancsak alkalmas arra, hogy különféle előfeltevéseket mozgósítson az olvasóban, hogy a kötetet áttanulmányozva egyfajta válaszkeresésre ösztönözzön.

A szerkesztők pár soros előszava nyitja meg a kötetet, ami reflektál a kiadvány címére, a megjelenés körülményeire és célkitűzéseire, majd a könyv tematikailag két nagyobb egységre tagolódik. Az első részben három tanulmány tárgyalja a neveléstörténet aktuális helyzetét nemzetközi szinten, ill. hazai téren a Pécsi, a Szegedi és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, különös tekintettel a tanárképzésre, a pedagógiaszakos képzésre és a doktori iskolai tanulmányokra. E a neveléstörténeti stúdiumok kapcsán fejezetek átfogóan, kronológiai rendre építve, a képzésekhez kötődő részletesebb számadatokat is bemutatva engednek betekintést az adott intézmény működésébe. Az írások közös jellemzője, hogy a szakmai önreflexió tereként működnek, saját intézményesülési folyamataikra, oktatásszervezési irányelveikre reflektálva tekintik át az elmúlt évtizedekben elért eredményeiket, és fogalmazzák meg a jelenre és a jövőre is kiható kihívásokat.

A kötet második része a felsőoktatás egy speciális területére fókuszál, és közvetett módon a neveléstörténeti doktori programok működésébe enged bepillantást. Hat tanulmányt olvashatunk olyan fiatal kutatóktól, akik jelenleg is végzik vagy a közelmúltban végezték pedagógiatörténeti doktori tanulmányaikat. E szövegeken keresztül nemcsak a szerzők kutatási témájával és eredményeivel ismerkedhetünk meg, hanem egyfajta rálátást is szerezhetünk az egyes doktori programok szakmai műhelyeinek módszertani, kutatói attitűdjével kapcsolatban. A továbbiakban a kötet két nagyobb tematikai egységének tanulmányait mutatom be részletesebben, ráirányítva a figyelmet azok lényeges kérdésvetéseire.

Nóbik Attila *A neveléstörténet helyzete a felsőoktatásban* című bevezető tanulmánya ad egyfajta értelmezési keretet a kötetnek, felvetve azokat a fontosabb kér-

désköröket és szakmai kihívásokat, melyekhez a későbbi szövegek is kapcsolódnak, melyekre reflektálnak. A szerző fontosnak tartja a neveléstörténet szerepéről való gondolkodást, tekintettel arra, hogy az elmúlt másfél évszázadban szerves részét képezte a pedagógusképzésnek és a pedagógiai tanulmányoknak, bár ennek nyomán funkciójáról, szerepéről és a képzési struktúrában elfoglalt helyéről eltérő álláspontok alakultak ki a szakmabeliek, az oktatáspolitikai közegéből és a más tudományterületek felől érkezők között. A nemzetközi szakirodalom gyakran tárgyalt témái az elmúlt évtizedek neveléstörténet-írásának fókuszváltásai, a módszertani kihívások és a neveléstörténet és neveléstörténészek megváltozott szerepe is. Míg az első két kérdéskör gyakran kerül elő a hazai diskurzusban is, addig a neveléstörténészek megváltozott szerepével kapcsolatos elméleti viták kevésbé érintették meg a magyar szakmai közösséget. A szerző felhívja a figyelmünket arra is, hogy míg a neveléstörténet-írás önképében az elmúlt évtizedek egyfajta sikertörténetként jelennek meg a kutatások szempontjából, addig a diszciplína tanárképzésben betöltött szerepe nemzetközi és hazai téren egyaránt, egyre inkább leértékelődik. E helyzetkép feltárásához Nóbik Attila olyan elméletalkotók munkáit hívja segítségül, mint *Marc Depaepe*, *Heinz-Elmar Tenorth*, *Roy Lowe* és *Daniel Tröbler*. Rávilágít arra, hogy míg az ezredforduló utáni évek a neveléstörténet-írás szempontjából sikeresnek tekinthetők, sokkal bonyolultabb helyzetképet mutat hazánkban a felsőoktatásban és az akadémiai szférában elfoglalt helye. Bár a neveléstörténeti tartalmak szervesen beépültek a neveléstudományi doktori iskolák programjaiba, és a pedagógia szakos képzésekben is erőteljesen jelen vannak, addig a nemrég bekövetkezett osztatlan tanárképzésre való áttérés több helyütt is erőteljesen korlátozhatja a neveléstörténet pozícióját. A szerző e kérdés továbbgondolására készlet, sürgős helyzetelemzésre és stratégiaváltásra sarkall, s felveti a szakmai érdekérvényesítés útjába álló nehézségekről való gondolkodás szükségességét is. A további szövegek ezt a helyzetképet árnyalják, fejtik fel részletesebben.

Az első tematikai egység második tanulmányában *Baska Gabriella*, *Hegedűs Judit*, *Kéri Katalin* és *Nóbik Attila* mutatja be a neveléstörténet helyzetét a pedagógia és tanár szakos képzésben az ELTE-n, a PTE-en és a SZTE-en. A szerzők az elmúlt két-három évtized folyamatait megragadva elemzik a ma kihívásait és a jövő feladatait. Saját intézményeik kapcsán áttekintik a neveléstörténet érdekérvényesítéséhez szükséges – jó esetben lezajlott – intézményesülési folyamatokat, szervezeti kultúrájuk főbb jellemzőit, jelesebb tisztségviselőiket, a szakmai közösségformálás fórumait. Részletes betekintést nyerhetünk az egyes intézmények képzései kapcsán a tantárgyak és a kimeneti követelmények rendszerébe. Megismerhetjük a neveléstörténeti kurzusok mögött álló szakmai közösségek tudományfilozófiai koncepcióit, s ennek nyomán a neveléstörténeti tartalmak főbb tematikai csomópontjait és metodikai irányvonalait. A szerzők a neveléstörténet tanításának szempontjából reflektálnak az elmúlt évek oktatáspolitikájára, illetve annak nyomán a tanárképzésben bekövetkezett változásokra. A tanulmányt olvasva egyértelművé válik számunk-

ra a neveléstörténet érdekérvényesítő képességének egyenetlen volta, s míg Pécssett a diszciplína stabilan őrzi korábban kivívott rangját és helyét a képzésben, addig a szegedi egyetlen való érvényesülését nagyban nehezíti, hogy nem történt meg a tudományterület intézményesülése, az ELTE pedig kihívásokkal küzd az újrastrukturálódó tanárképzés és a visszaszoruló neveléstörténeti tartalmak kapcsán.

A *Neveléstörténeti tartalmak a magyar neveléstudományi doktori iskolák programjaiban* c. tanulmányban *Kéri Katalin*, *Németh András*, *Pukánszky Béla* és *Szabolcs Éva* mutatja be a PTE, a SZTE és az ELTE neveléstudományi doktori iskoláit, ill. azok neveléstörténeti fókuszú programjait. Átfogó ismereteket közölnek az egyes intézmények képzéseinek struktúrájáról, a szakmai közösségformálás eszközeiről és lehetőségeiről (pl. szakmai műhelyek, konferencia-részvételek), az intézmények közötti együttműködés formáiról (kutatási projektek, publikációk), az egyes doktori iskolák működését meghatározó neveléstörténeti fókuszpontokról. A kötetben megjelenő doktori iskolák és pedagógiatörténeti programjaik sajátos arculattal, kutatói érdeklődéssel és módszertani megközelítéssel jellemezhetőek, ugyanakkor közös ismérvük a nemzetközi és hazai neveléstörténet-írás legújabb irányzatai felé való nyitottság, a multidiszciplináris nézőpont, a leíró neveléstörténeti megközelítéseket meghaladva a problémátörténeti irányultság. Bár intézményenként eltér a neveléstörténet érdekérvényesítő képessége a képzés ezen szintjéhez kapcsolódóan is, előtérbe kerül a neveléstörténeti tartalmak és a történetiség szemléletmódjának beágyazása doktori iskoláik más programjaiba is. A szerzők álláspontja szerint kiemelkedő fontosságú a neveléstörténet doktori képzésben elfoglalt helye, hiszen a felsőoktatásban betöltött szerepét és érdekérvényesítő képességét ez erőteljesen formálja, mondhatni meghatározza. S fontos szem előtt tartani azt is, hogy a doktori iskolák neveléstörténeti programjai jelentős szerepet játszanak a neveléstörténet-írás tartalmi és metodikai megújításában, a felsőoktatásban dolgozók szemléletformálásában.

A kötet a továbbiakban hat tanulmány segítségével ad körképet a SZTE, a PTE és az ELTE neveléstörténeti doktori programjait végző hallgatók (vagy nemrégiben végzett hallgatók) kutatási tevékenységéről.

Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában a Pedagógiatörténeti program végzett hallgatója, *Garai Imre* az Eötvös József Collegium történetét, a hazai felsőoktatásban és a magyar középiskolai tanári professzió fejlődésében játszott szerepét kutatja. E szakmai műhelynek a tagja *Szabó Zoltán András* is, aki az 1924. évi középiskolai törvény parlamenti vitájának diskurzuselemzésével foglalkozik valamint *Pénzes Dávid*, aki a hazai tudományos fokozatszerzés 1948 és 1953 közötti. átalakulását követi nyomon.

A PTE-BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatástörténet programjának hallgatója *Méreg Martin*, aki a történetírás és az autobiográfia kapcsolatával foglalkozik Schultz Imre, a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanárának önéletírása kapcsán; és *Vörös Katalin*, aki a szakoktatás-politika és a modernizáció folyamatait kutatja a 19. század végi Magyarországon.

A SZTE-BTK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Történeti pedagógia, neveléstudomány programjának keretében *Fizel Natasa* két szegedi felsőoktatási intézmény, az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferencz József Tudományegyetem együttműködését vizsgálja, különös figyelmet szentelve azon kurzusoknak, amelyeket a tanárképzőbe járó hallgatók az egyetemen vettek fel.

A tanulmányok részletes áttekintése után érzékelhetővé válik, hogy a doktori hallgatók kutatási témáiban és módszertani megközelítéseiben is az a fajta sokszínűség jelenik meg, amely egyértelműen tükrözi doktori iskoláik kísérleteit és törekvéseit a neveléstörténet-írás tartalmi és metodikai megújítására.

Szűcs Katalin

* * *

Baska Gabriella: Iskola, gyermek és tanítói ideál a 19. és 20. század fordulóján. Gondolat Kiadó, Budapest. 2011. 125 o. (ELTE PPK Pedagógia-történeti Tanszék Közleményei 5.) – A könyv különleges, személyes, érdekes, nyugodtan mondhatjuk, hogy magával ragadó olvasmány. Azon felül, hogy kétségtelenül komoly szakmai értékkel rendelkezik, magas színvonalú tudományos mű, mely a kor néptanítóiról – elvárásokról, feladatokról, társadalmi elfogadottságról, magáról a tanítókutatásról – ad átfogó képet, és eleget tesz egy nagyon fontos, mélyen emberi, ősi igényünknek is: *Mesél nekünk!*

A kötet élénk tárja Budai Elek dési néptanító életét, pályáját és a róla szóló megemlékezéseket. Ahogyan Szabolcs Éva mondta egy előadásában: „*A történetek adják a generációk közti kapcsolatot*”. Ebben az esetben is mindaz a tudományos elemzés, amelyet a téma meghatároz, fellelhető Budai Elek történetének részleteiben.

Akár tanítóként, tanárként, vagy hajdani tanulóként szeretnénk olvasni a könyvet, akár oldalról oldalra haladva hagyjuk magunkat emlékeink és érzelmeik által vezetni, megfogalmazódik bennünk egy misztikus egyéniség alakja, valami földöntúli csoda.

Akinek kedves, jóságos és szeretetre méltó tanító néni, vagy bácsi jutott osztályrészül kisiskolás korában, az ismeri azt az érzést, azt a belső hálás mosolyt, mellyel évtizedek múlva is gondolni tudunk rájuk. Egy kisgyermek számára az írás-olvasás a csodák birodalmába tartozik. Az az ember – tehát a tanító maga –, aki az oda vezető utat mutatja, valamiféle varázserővel rendelkezik. Csodás emlékü tanítóink így válnak lelkünkben égi lényekké!

Mondhatjuk, hogy az idő, a hála és a szeretet sok mindent megszépít. Valószínűleg igaz, ezzel nem szeretnénk vitatkozni. De tudnunk kell, hogy ezek az emberek valóban csodákra képesek: a tudás és a szeretet örök érvényű csodájára, amely életünk végéig elkísér. Mindenki ilyen tanítót szeretett volna magának, ilyet szeretne gyer-

mekeinek, unokáinak, hogy nekik is – ha most még nem is tudják –, de részük lehessen a csodában!

E könyv először alapos tudományos igénnyel bemutatja a néptanítói elvárásokat, feladatokat, lehetőségeket és jövőképeket, majd mindezt mintegy megszemélyesítve a „Csodaországba” vezető égi lény alakját, Budai Elek néptanítói életpályáján keresztül ismerhetjük meg részleteiben.

A századforduló erdélyi protestáns világában az elkötelezett néptanító alakja az emberek tudati és érzelmi világában összeforrott „az örök néptanító”, Jézus alakjával. A visszaemlékezések számtalan momentuma lelhető fel az Újszövetség lapjain a példaadás, példamutatás és az önfeláldozás terén. E korszakban még nem volt általános jelenség a gyermek, illetve a gyermekkor felértékelődésnek elfogadása, bár a törvényi és intézményi hátterek már javában rendelkezésre álltak, de az emberek tudatának megváltoztatásához több időre volt szükség. A gyermek egyéniségként való értelmezésével, az iskola és a család egységként történő kezelésével Budai Elek olyan példát állított, mely valószínűleg hosszú időre meghatározta az érintettek (nem csak a gyermekek) világlátását.

„A tanár belső szabályzása adja meg a külső szabályzók biztonságát. Ezzel újra teremti, újra írja a mítoszt.” – jutnak eszembe Németh András szavai. Bár elengedhetetlen a modernség, szükséges az állandó fejlődés, mégis szem előtt kell tartani a hagyományokat, hiszen könnyen válhatunk talajtalanná, amely egy életen át tartó külső-belső küzdelemhez és meghasonláshoz vezethet.

A példa, a példaállítás! Bár nem szeretünk erre így gondolni, az embergyermekek életük egy bizonyos szakaszában csodásan fejlett kismajmok módjára utánoznak mindent és mindenkit annak arányában, hogy az idő és a tér dimenzióinak függvényében mennyire kerülhetnek közel hozzá. A gyermek sem erkölcsi, sem hasznosság, sem egyéb racionális szempontok szerint nem válogat. Teszi, amit mutatnak neki, úgy, ahogy látja. Ezért a tanítóban kell meglennie a példaállítás igényének és az ezzel járó teljes felelősségtudatnak.

A századforduló szigorú erdélyi protestantizmusában a példakép, az eszmény nem kevesebb, mint Jézus Krisztus maga. Ha egy rövid gondolatmenet erejéig elkalandozunk a vallásfilozófia síkjára, talán mai fejjel is jobban megértjük ennek mindent átható lényegét. E szerint transzcendentális fogalmaknak azokat a tulajdonságokat nevezzük, melyek teljes mértékben (romolhatatlanul) csak Istenben vannak meg, ezeket az ember csak időlegesen, korlátozott mértékben birtokolhatja. Ilyen: a jó, az igaz, az örök, a szép és a szent fogalma, ezek felcserélhetők, egymásnak teljes mértékben szinonimái! Tehát, ha egy ember – esetünkben a néptanító – az Isten fiához, Jézus Krisztushoz kell, hogy hasonlatos legyen, akkor e tulajdonságoknak benne nagyobb mértékben kell meglenniük, mint másokban. Ne a mai fejünkkel akarjunk gondolkodni! Közel 100-150 évvel ezelőtt az akkor élt emberek másképpen látták és másképpen értelmezték ezt a világot. Az ő szemükben ez a fajta megfelelés természetes igény volt, mely egyfajta bizonyosságul szolgált számukra.

Ennek fényében Budai Elek dési néptanító a 19-20. század fordulójának erdélyi, kisvárosi körülményei között az a mitikus hős volt, aki legjobban testesítette meg az adott kor értékvilágát. Képes volt ennek továbbadására. Küldötté vált övéi között, igazi tanítóvá, prófétává, szentté. Abban a korban ez a gondolatmenet természetesen tartozott hozzá a mindennapi élethez, mert biztonságot, állandóságot, örök értékeket képviselt.

A szerző írásának további részében részletesen ismerteti forrás-feldolgozási módszereit és ennek eredményeit, mellyel mindezt alapos pedagógiai és pszichológiai tudományossággal elemzi és értékeli, igazolja számunkra.

Életünk során sok-sok szakirodalmi művet olvasunk el különféle célokkal, ezek tartalmát szükség szerint megtanuljuk, feldolgozzuk, azaz saját hasznunkra konvertáljuk. Ám kevés olyan részlettel találkozunk, amely személyesen érinthet meg, adhat erőt és lendíthet bennünket tovább.

Szívesen ajánlom Baska Gabriella művét nemcsak mint nagyszerű pedagógiatörténeti írást, tanítótörténeti tanmesét, hanem saját önképünk, egyéni értékvilágunk fejlesztésére, és mint a ránk bízott felnövekvő generáció értékrendjének kialakítására szolgáló egyfajta kézikönyvet is.

Berzsenyi Emese

* * *

Langerné Buchwald Judit: A reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban. (PhD értekezés) Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézete. Pápa, 2010. 206 o. – A kötet a Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola Pedagógusképzés Pedagógiája alprogramjában készült PhD értekezések sorozat harmadik köteteként jelent meg a kiadó azon céljával, hogy Zsolnai József neveléstudományi programja minél szélesebb szakmai körben ismertté váljon.

A szerző kutatása során arra kereste választ, hogy milyen tényezők akadályozhatják a reformpedagógiai iskolakoncepciók és az alternatív iskolák elterjedését a közoktatásban, illetve a feltárt korlátozó tényezők alapján milyen változtatások szükségesek a pedagógusok képzésében és továbbképzésében ahhoz, hogy ezek a koncepciók a jelenleginél nagyobb mértékben terjedjenek el a közoktatásban.

Az értekezés pontosan megfogalmazott címe sok kérdőjelet és érdeklődő gondolatot generál az olvasóban. Mit értünk alternativitás alatt az oktatásban? Mely koncepciók és milyen mértékben vannak jelen a hazai közoktatásban? Mik gátolják elterjedésüket? Melyek ezek megjelenésének és elterjedésének történeti aspektusai? Milyen tényezők befolyásolják, hogy egy pedagógus úgy dönt, hagyományostól eltérő programot kíván választani? A pedagógus dönt?

A könyv elsőként a kutatás során alkalmazni kívánt fogalmakat (reformpedagógia – alternatív pedagógia, reformiskola – alternatív iskola) határozza meg, megvizsgálva ehhez a neveléstudományi terminológia használatát és a fogalom elhatárolását. A kutatás ismerethátterének megalapozásaként áttekintést ad a külföldi és a hazai reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák magyarországi megjelenéséről és elterjedéséről. A helyzetelemzésből kiindulva a kutatás céljaként azt tűzi ki, hogy feltárja, mi az oka a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók közoktatásban tapasztalható kismértékű reprezentáltságának, s ehhez E. Skiera kutatásai nyomán feltárt elterjedési utak közül kiválasztva a leghatékonyabbat, az egyes iskolák és azok pedagógusainak kezdeményező-készségét, nyitottságát a választásra, változtatásra. Ezért indokolt volt tematikailag két úton a folytatni kutatást. Az egyik fókuszban a pedagógusok és a pedagógusképző intézmények vannak. Vizsgálja a tanítók, tanárok reform- és alternatív pedagógiai koncepciókkal kapcsolatos ismereteit, nézeteit, véleményét, másrészt háttértudásuk forrását a tanító- és tanárképzésben. Négy, a közoktatásbeli elterjedtség alapján kiválasztott reform- és alternatív pedagógiai koncepció vizsgálatát végzi el (a két reformpedagógiai iskolamodell: a Waldorf- és a Summerhill-iskola, a két alternatív iskolakoncepció: a Scuola di Barbiana és az Értékközvetítő és képességfejlesztő program). Vizsgálja a pedagógusok ezen koncepciókkal kapcsolatos ismereteit, a kiválasztott koncepciók helyét és szerepét a tanító- és tanárképzésben. A pedagógusok választását befolyásoló tényezőként vizsgálja a koncepciók recepcióját a neveléstudományi szakirodalomban. További cél, hogy feltárja azokat a tényezőket, melyek az egyes koncepciók elterjedését befolyásolják.

A hipotézisek is e vizsgálódások mentén kerültek megfogalmazásra: többek között megállapításokat rögzít a felsőoktatás tanító- és tanárképzési programoknál a vizsgált témakörre fordított időről; honnan származik a pedagógusok tudása és milyen az ismeretek mértéke, mélysége, forrása mivel függ össze a forrása; a kiválasztott koncepciók elterjedése milyen összefüggésben van azok ismertségével, a sajtóban történt megjelenésével. E célkitűzések megvalósítására és a megfogalmazott hipotézisek igazolására sokféle módszert alkalmaz a szerző: dokumentumelemzést használ a felsőoktatási intézmények tanterveinek elemzésére, tartalomelemzéssel tárja fel a koncepciók sajtóbeli recepcióját, írásbeli kérdőívet (mellékelve a kötet végén), attitűdvizsgálatot és metaforaelemzést alkalmaz a gyakorló pedagógusok ismereteinek, véleményének feltárására. A mintavétel ugyan nem törekedett a reprezentativitásra, a vizsgálat szempontjából fontos változók előtérbe helyezésével (120 rétegzett mintavétellel kiválasztott pedagógus), azonban végzettségük, munkahelyük, szakmai tapasztalatuk szerint sokszínű a megkérdezettek köre.

A vizsgálatok jól strukturáltan kerültek kifejtésre, minden fejezet végén találunk összegzést, és a vizsgálatok eredményeinek bemutatását jól szerkesztett táblázatok is segítik. Az eredmények összegzéséhez elérve azt olvashatjuk, hogy a vizsgálat elején megfogalmazott hipotézisek a legtöbb esetben igaznak bizonyultak. Bebizonyosodott, hogy az egyik korlátozó tényező a képzésben rejlik, miszerint a pe-

dagógusjelölt csekély arányban és inkább elméleti jellegű ismeretet kap a reform- és alternatív pedagógia témaköréből. Továbbá az is igazolódott, hogy a pedagógusok ismerete a reform- és alternatív pedagógiákkal kapcsolatban kevés és felületes, és a pedagógiák szűk körére korlátozódnak. Ezért inkább tévhitek, feltételezések közül inkább azt részesítik előnyben, amelyik pozitív a neveléstudományi irodalomban, és csak kis mértékben térnek el a hagyományos iskolától. A szerző ezért a reform- és alternatív programok elterjedését a témával kapcsolatos ismeretek bővítésében és elmélyítésében látja, mely a tanító- és tanárképzés illetve a továbbképzések során valósítható meg. Rámutat arra, hogy az elméleti ismeretek átadása mellett nagyobb arányban kell a metodikai-didaktikai megközelítést, a mindennapi iskolai gyakorlat bemutatását szerepeltetni a képzések során. Így juthatunk el odáig, hogy a reform- és alternatív pedagógiai koncepciók nagyobb mértékben elterjedve igazi választási lehetőséget jelentsenek a pedagógusok, közvetve a szülők és a gyermekek számára.

Az értekezést elolvasva, ha további részleteket szeretnénk megtudni, és a téma mélyebb ismeretszerzésre ösztönöz, akkor forrásként nagyon részletes irodalomjegyzéket is találunk a kötet végén.

Németh Andrásné Farkas Gabriella

* * *

Albert Sándor: És megcsináltuk! A szerző kiadása, Komárom. 2012. 102 o. – Az egyetemalapítás mindegyik évszázadban különösen fontos tudományos, társadalompolitikai tett volt. Kortól függően állam- és vallási érdekek, nem egyszer a kettő ötvözetete, s hozzájuk kapcsolódóan aktuális tudományos igények, néha személyes ambíciók motiválták létrejöttüket. A múlt századunkban és az azóta történt egyetemalapításokban már annyi érdek halmozódott fel, hogy alig lehet kibogozni, közülük melyik az, amelyik döntő érvnek számított. Az érdekek halmaza közül nyilvánvalóan – a különböző megközelítések, nézőpontok alapján – többfelét is az első helyre lehet(ne) sorolni. Nyilvánvalóan, mindegyik egyetemalapítás-történetben meg lehet találni (s a neveléstörténészek meg is találták/találják) azt a néhány társadalom- és tudománytörténeti aspektust, amelyek lehetővé tették létrejöttüket.

A Kárpát-medencei egyetemalapítások és történetük jól dokumentált, feltárt, és a pedagógiatörténet számára evidencia. A középkelet-európai rendszerváltozás után soha nem tapasztalt mennyiségben jöttek létre (szinte évtizednyi idő alatt) egyetemek, főiskolák. Az bizonyosnak tekinthető, hogy létrejöttükben társadalmi szükségletek, állami akarat, érdekcsoportok törekvései, régiós lokálpatrióta és egyéni ambíciók egyaránt fellelhetők.

Közismertek azok a történések, amelyek az országhatárunkon túli magyarlakta régiók felsőoktatás-alapítási törekvések során jelentek meg, bármelyik régiót is néz-

zük. S aligha kell szemérmesnek lennünk abban, hogy ezekben ott találjuk a hazai politika nyílt vagy látens szerepét. Az uniós nyitottság adta lehetőséggel élve természetes módon kaptak/kaphattak „hátszelet”, segítséget (akár nemzetiségpolitikait, akár tudományosat, pénzügyit, szakoktató-kínálatot stb.), s egyik szomszédos nemzetállam sem térhetett ki az elől, hogy magyar oktatási nyelvű főiskola/egyetem jöjjön létre.

A különbözőképpen „visszhangosított” egyetemalapítások közül időbeli előzményei, valamint publicitása, „az érte történő megküzdés” okán, majd az alapítását követő belső és a külső hatások által befolyásolt események miatt a komáromi Selye János Egyetem története különösen figyelemre méltó. Szlovákiában több egyetemen is működött/működik magyar nyelvű tagozat (kar, tanszék stb.). Azonban évtizedeken áthúzódóan volt szándék, sőt: akarat és igény arra, hogy a felvidéki magyaroknak legyen önálló magyar anyanyelvű egyeteme. És lett!

Aki ennek történetét megírta, Albert Sándor, a szlovák (benne a felvidéki magyar nemzetiségi) oktatás és politika jeles személyisége, volt parlamenti képviselő, aki számos szakmai és közéleti tisztséget töltött be. Kötetének párhuzama: az objektivitás és a szubjektivitás. Ugyanis ő (természetesen, mások közreműködésével, de mint a tett motorja), nem csak „megcsinálta” az egyetemet, hanem első rektoraként jelentős szerepe volt abban, hogy az új, széles képzési kínálatot nyújtó intézmény jelentős számú hallgatót tudott felvenni már az első, a 2004-2005-ös tanévben (Az első tanévben 648 hallgatójuk volt. – 51.o.) Ez a több év alatt végzett politikai, szakmapolitikai, szakmai szervező munka eredménye volt.

Albert Sándor kötetében konzekvensen mutatja be azt az utat, amelyet meg kellett tennie neki és munkatársainak, s hogy melyek voltak azok a buktatók és sikek, amelyek elvezettek a Selye János Egyetem alapításához.

Az, hogy kötet textusa több kisebb terjedelmű fejezetből áll, arra utal, hogy a „történet” minden egyes mozzanata, fázisa nagy jelentőségű volt az egyetem létrejöttéig vezető folyamatban. Az alcímek kitűnően tükrözik vissza az egyes „állomások” tartalmi vonatkozásait. (Néhány ezek közül, amelyek az egyetemi létrehozása előtti történéseket mutatják be: A parlamenti szavazás; Politika nélkül nincs egyetem; A névadóról; Komárom – Jó választás volt?, Miniszteri biztосként.)

A szerző ténybeli alaposágára jellemző, hogy a Selyét úgy helyezi el a szlovákiai egyetemi palettán, hogy számadatokkal igazolja, létrehozása illeszkedik azokhoz az 1990 utáni egyetem- és főiskola-alapításokhoz, amelyek szinte viharos gyorsasággal hálózták be Szlovákiát. *„... a 90-es évek elején egyre-másra alakultak meg a felsőoktatási intézmények. 1991 és 1992 között 12, majd 1998 és 2006 között újabb hat főiskola jött létre Szlovákiában. Jelenleg (2011 novemberében) 20 közszolgálati, 12 magán és 3 állami felsőoktatási intézmény működik az ötmilliós Szlovákiában.”* (36.o.)

Annak, aki bárhol is legyen e világon, arra vállalkozik, hogy egyetemet szervez, alapít, nemcsak a szakmai munkával együtt járó kritikákkal, véleményekkel kell

megküzdenie, hanem a róla, személyéről vélekedők „háttérzörejével” is, mert aki „történelmet csinál”, aligha kerülheti el, hogy ne csak a reflektor fénye, hanem néha az árnyéka is rávetüljön (Mint írja: *„Nem voltam felkészülve arra, hogy vidéken az ember életét nemcsak saját maga irányítja, hanem a helyi közvélemény is. . . Ezt Komáromban sokan felsőfokon, mondbatnám egyetemi szinten üzik.”* – 37.o.)

Albert Sándor erős identitás- és hivatástudatára, szellemi és lelki erejére vall az, hogy meg tudott küzdeni ezekkel, és be tudta bizonyítani, hogy nem a „forgács” a lényeges az alkotó munkában, hanem a kész mű: az egyetem létrejötte, működtetése. Műszaki szakember lévén, s kellő politikai, szervezői, köz- és felsőoktatási tapasztalatával, személyiségéből adódó meggyőző készségével, dinamizmusával, kapcsolatrendszerének működtetésével a magyar oktatási nyelvű Selye János Egyetem egy magyar ember alkotása, s ez még akkor is leírható, ha tudjuk, az egyetemalapítás a világon mindenhol csapatmunka eredménye.

A kötet további részében (*Az első lépésektől az Epilógusig*) bontakozik ki az egyetem első éveinek eseményei, majd az az időszak, amikor „megbicsaklott” az intézmény történetének, szakmai munkájának felfelé ívelő szakasza. Túlzottak voltak az elvárások? A szerző szerint igen is, nem is. Az kétségtelen, amint ennek hangot is ad, egy új intézmény szakmai-tudományos teljesítményének optimumát egy fél évtizednyi idő végén (az akkreditációs eljárás során) aligha lehet elvárni. Inkább a trend érdemel(ne) figyelmet, azt kell(ett volna) elemezni, jók-e az irányok, megfelelően alakulnak-e a hallgatói és oktatói létszámok, folyamatos-e a minősített oktatók számának növekedése, megfelelően szélesedett-e a kapcsolatrendszer, és a Selye milyen távlati elképzelésekkel épül be a szlovákiai felsőoktatási rendszerbe. Ehelyett új vezetés, elbocsátott pedagógusok, zilált belső viszonyok jellemzik az intézményt – immár Albert Sándor nélkül, és az ő sikeres munkáját is megkérdőjelezve.

Az, hogy az egyetem így vagy úgy, immár nem egyetemi jelleggel, de működik, az ottani magyarok sikere. Nemzettársaink létrehoztak egy olyan intézményt, amely itthonról is befogadja a hallgatókat. Sikere azonban elvitathatatlan: itt, a Kárpát-medencében az egykor (még a Monarchia idejében) volt magyar egyetemek reinkarnációját láthatjuk a remélhetően, évtizedekre, talán évszázadra szóló létében.

* * *

Végezetül egy szubjektív megjegyzés. A kezdeti években közel fél évtizeden át óradó oktató voltam a Selyén, s ezért mindig figyelemmel kísérem az egyetemről szóló híradásokat, legyen az könyv, újsághír, net-információ, vagy éppen baráti beszélgetés során elhangzó. De azért is, mert anno akkor a kitűnő vezetők, a szakmailag jól felkészült kollégák és a tanulást első helyre emelő hallgatók együtt teremtették meg azt az atmoszférát, amelyben feledhetetlenül jó volt dolgozni. Ezúton is köszönöm mindannyiuknak az akkori kollegialitást, az intellektuális élményt.

Tölgyesi József