



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), KOVÁTS-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

TARLÓS ILDIKÓ szerkesztőségi titkár

Szerkesztőség:
Kodolányi János Főiskola
8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.
06/30/600-9186
tolgyesijdr@gmail.com

HU ISSN 1785-5519

TARTALOMJEGYZÉK

| | |
|--|------------|
| TANULMÁNYOK..... | 5 |
| <i>POHÁNKA ÉVA</i> | |
| BESTAND UND BENUTZER DER BIBLIOTHEK DES BISCHÖFLICHEN RECHTSLYZEUM IN PÉCS ZUR ZEIT DER MONARCHIE..... | 5 |
| <i>PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA</i> | |
| ERZIEHUNG UND BILDUNG ZUR ZEIT DER ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE IN JAZYGIEN | 21 |
| <i>CZAKÓ KÁLMÁN</i> | |
| DER KAMPF UM DIE AUTONOMIE DES UNTERRICHTSWESENS IM ZEITALTER DER ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE..... | 47 |
| <i>HOFFMANN NÓRA</i> | |
| POLITISCHE SOZIALISATION DURCH DIE KULTURVERMITTELNDEN INSTITUTIONEN DER ÖSTERREICH-UNGARISCHEN MONARCHIE | 59 |
| <i>LIPCSEI IMRE</i> | |
| FELSŐ MEZŐGAZDASÁGI ISKOLÁK A TRIANON UTÁNI BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN.. | 71 |
| <i>LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT</i> | |
| AZ ELSŐ MAGYARORSZÁGI ERDEI ISKOLA ÉS PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJÁNAK ALTERNATÍV VONÁSAI | 85 |
| <i>NÉMETH ANDRÁS NÉ FARKAS GABRIELLA</i> | |
| NEVELÉS AZ ERZSÉBET-KULTUSZ ÁPOLÁSÁVAL A NYIRÁDI RÓMAI KATOLIKUS NÉPISKOLÁBAN | 93 |
| KÖZLEMÉNYEK | 106 |
| <i>TRENCSENYI LÁSZLÓ</i> | |
| HUSZONÖT ÉVE TÖRTÉNT..... | 106 |
| <i>BODOSI BÉLA</i> | |
| KURIÓZUM VAGY PARADOXON-E AZ ENTWURF? | 108 |
| <i>ERDÉLYI MARGIT</i> | |
| ÚJ EGYETEM A FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN: A SELYE JÁNOS EGYETEM..... | 114 |
| <i>FÜLE SÁNDOR</i> | |
| A MAGYARORSZÁGI ISKOLAI NAPKÖZI OTTHONOK VÁZLATOS TÖRTÉNETE | 119 |
| <i>HALABUK JÓZSEF</i> | |
| A „KANDÓ-ISKOLA” ALAPÍTÁSA ÉS TÁRSADALOMÉPÍTŐ SZEREPE | 129 |
| <i>KRISTONNÉ BAKOS MAGDOLNA – SZÉLES-KOVÁCS GYULA</i> | |
| TESTNEVELÉS-TANÍTÁS AZ EGRI REÁLISKOLÁBAN (1890-1918) | 135 |

LÁNYI KATALIN

A SZEMLÉLTETÉSRŐL ILLETVE A SZEMLÉLTETÉS ÉRTELMEZÉSÉRŐL
ÉS PEDAGÓGIAI HATÁSAIRÓL 140

MUNKÁCSY KATALIN

A TRÓNÖRÖKÖS MÉRTANKÖNYVE – EGY NÉMET NYELVŰ MÉRTANKÖNYV
MAGYAR VÁROSOKAT ÁBRÁZOLÓ ILLUSZTRÁCIÓKKAL A XVII. SZÁZADBÓL ... 145

SERES JÁNOS

A TESTNEVELÉS TANÍTÁS MÓDSZEREINEK ÉRTÉKELÉSE
AZ EGERI KÖZÉPISKOLÁKBAN (1856-1918) 149

PAKSI LÁSZLÓ

KLEBELSBERG KUNO ÉS A COLLEGIUM HUNGARICUMOK 154

KÖNYVISMERTETÉSEK160

*(Kováts-Németh Mária, Cs. Bányai György, Tölgyesi József,
Bardócz-Tódor András, Németh Andrásné Farkas Gabriella)*

A *-gal jelölt szerzők tanulmányai, közleményei a székesfehérvári Kodolányi János Főiskola és a főiskola fürstenfeldi Oktatási Központja által 2006-ban és 2007-ben szervezett I. és II. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián hangzottak el. E szerzők adatait az akkori helyzetüknek megfelelően közöljük.

E SZÁMUNK SZERZŐI:

BARDÓCZ-TÓDOR ANDRÁS tanár, Budapest; *BODOSI BÉLA főiskolai docens, Eger; *CZAKÓ KÁLMÁN tudományos főmunkatárs, Pannon Egyetem, Veszprém; CS. BÁNYAI GYÖRGY tanár, Székesfehérvár; *ERDÉLYI MARGIT dékán, Selye János Egyetem, Komarno; FÜLE SÁNDOR főiskolai tanár, Budapest-Eger; *HALABUK JÓZSEF főiskolai docens, Budapest; *HOFFMANN NÓRA Ph.D-hallgató, Budapest; KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA egyetemi magántanár, Győr; *KRISTONNÉ BAKOS MAGDA főiskolai docens, Eger; *LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT Ph.D-hallgató, Szombathely; *LÁNYI KATALIN neveléstörténész, Budapest; *LIPCSEI IMRE dékán, Szarvas; *MUNKÁCSY KATALIN főiskolai docens, Budapest; *NÉMETH ANDRÁS NÉ FARKAS GABRIELLA tanár, igazgatóhelyettes, Nyírad; PAKSI LÁSZLÓ tanár, Veszprém; *PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA főiskolai adjunktus, Jászberény; *POHÁNKA ÉVA könyvtáros, Pécsi Tudományegyetem, Pécs; *SERES JÁNOS főiskolai docens, Eger; *SZÉLES-KOVÁCS GYULA főiskolai docens, Eger; TÖLGYESI JÓZSEF főiskolai docens, Székesfehérvár; TRENCSENYI LÁSZLÓ egyetemi tanár, ELTE, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke, Budapest.

Címlapkép:

Trefort Ágoston szobra a róla elnevezett kertben (Budapest)

A borítót és a kötetet tervezte:

Bessenyei János

Nyomdai kivitelezés:

Apolló Nyomda

TANULMÁNYOK

BESTAND UND BENUTZER DER BIBLIOTHEK DES BISCHÖFLICHEN RECHTSLYZEUM IN PÉCS ZUR ZEIT DER MONARCHIE

ÉVA POHÁNKA

RECHTSLYZEUM IM UNGARISCHEN HOCHSCHULWESEN

„A jogakadémiák és joglyceumok speciális felsőoktatási intézetei voltak a magyar jogtanításnak: a gimnázium s az egyetem közötti lépcsőt képző iskolák.”¹ Als Aufgabe haben sie die Vermittlung der Kenntnisse der Staats- und Rechtswissenschaften vorgenommen, sie verfügten aber über kein Recht der Promotion und Habilitation, also mit der Absolvierung dieser Schulen konnte man den Dokortitel nicht erhalten und man bekam keine Ausbildung zum Privatlehrer.² Die ersten Rechtslyzeen entstanden als Mangelersatz in der Ausbildungsstruktur der Universitäten. Nach der Art der Finanzierung kann man staatliche und religiöse Lyzeen unterscheiden, in denen die Vermittlung der Rechtswissenschaften im Rahmen eines zuerst zwei, später drei oder vier Jahre andauernden Kurses erfolgte. Die Tätigkeit der Königlichen Akademien wurde schon im Ratio Educationis im Jahre 1777 geregelt, dann hatte im Jahre 1874 Ágoston Trefort, Minister für Religions- und Unterrichtswesen ihre Satzung vereinheitlicht, und hat eine allgemeine staatliche Aufsicht verordnet, so wurden die Studienregelungen mit dem Unterricht an der Universität in Einklang gebracht. Nach 1870 existierten acht Rechtslyzeen mit religiöser Finanzierung: zwei katholische (in Eger und Pécs), fünf reformierte (in Debrecen, Kecskemét, Máramarossziget, Pápa, Sárospatak) und eine evangelische (in Eperjes).³

DIE HERAUSBILDUNG DES PÉCSER BISCHÖFLICHEN RECHTSLYZEUMS

Die Geschichte des Pécs-er Bischöflichen Rechtslyzeums – mit den Plänen der Universitätsgründung im Zusammenhang gestellt – kann man in Pécs auf lange Jahrhunderte zurückführen. Die erste Universität Ungarns existierte fortlaufend

zwischen 1367 und 1543 in der Stadt, dann aber musste sie nach der türkischen Eroberung ihre Türen schliessen. Nach den Befreiungskämpfen konnte die Bevölkerung endlich aufatmen, dann von der Mitte des 18. Jahrhunderts an wurden die Bestrebungen der Stadt und des Bischofs wiederbelebt, dass Pécs eine Universität braucht. Im 18. Jahrhundert entstanden Pläne nach dem Wunsch der Stadt und der Kirche, aber all diese blieben leider erfolglos. 1785 gab Pécs Platz für die Königliche Akademie Győr, aber im Jahre 1802 wurde sie, wegen angeblichen Vergehen der Studenten, wieder nach Győr zurückverlegt.

Der Bischof Baron Ignác Szepesy (1828–1838), als Vorsitzender der Pécs-er Diözese,^s versuchte den Plan des Hochschulwesens voranzutreiben. Wegen seiner Interesse für die Wissenschaften hat er einen Teil seines Einkommens angeboten und beschlossen eine öffentliche Hochschule für Philosophische und Rechtswissenschaften zu gründen, während er beantragt hat, diese Hochschule als Universität anzuerkennen. Als Sitz der Hochschule wurde das leere Grundstück neben der städtischen Grundschule vorgesehen, in der ehemaligen Iskola-Strasse.⁴ Das Grundstück wurde großzügig von der Stadt dem Bischof angeboten, um die Konzeption der Entwicklung des Unterrichtswesens zu unterstützen. Der unterstützende Oberhaupt wollte das Gebäude der Hochschule in der Nähe des Priesterseminars haben, deshalb hat er das Angebot angenommen, das Gebäude der Hochschule im Garten der Grundschule aufzubauen. Das von József Piatsek⁵ geplante, im klassizistischen Stil, mit Toskansäulen, Dreieckgiebel und einem Stockwerk gebaute Gebäude wurde 1830 fertiggestellt.

Nach der Beendigung der Bauarbeiten machte der Bischof der philosophischen Fakultät der Hochschule am 30. März 1830 bekannt, dass man ab nächstem Schuljahr im Gebäude mit den Religions-, Philosophie- und Rechtsstudien anfangen kann, trotzdem übergab er das Gebäude noch in diesem Jahr der öffentlichen bischöflichen Bibliothek. 1831 funktionierte nur noch die Philosophische Fakultät.

Die öffentliche Akademie mit zwei Fakultäten – Fakultät für Rechtswissenschaften und für Philosophie – konnte mit ihrer Tätigkeit offiziell nur am 1. Oktober 1833 anfangen, dann hat sie ihren endgültigen Platz eingenommen und zwar im ehemaligen Gebäude des Paulinerordens⁶, das Bischof Szepesy vom Komitat Branau selbst erkaufte und renoviert hat. Die Instandhaltungskosten des Instituts wurden von den religiösen Stiftungen und den äußeren Einnahmequellen gesichert. Das Lyzeum funktionierte ohne Unterbrechung bis 1848, dann hat aber das Militär das Gebäude erobert. Bischof János Scitovszky (1838–1848) hat damals der philosophischen Fakultät wissen lassen, dass er die Studien der Rechtswissenschaften trotz der Proteste einstellen muss. Die Philosophische Fakultät wurde zurückgestuft, und zwar zum Priesterseminar, und im Laufe des Schuljahres 1850/51 wurde es ins örtliche Gymnasium eingeschmolzen. Die Bevölkerung der Stadt hat mehrmals versucht, die Hochschule neuzugründen, aber diese konnte ihre Tätigkeit nur im Schuljahr 1865 aufnehmen.

Das Pécser Bischöfliche Rechtslyzeum hat die Rechtsstudien bis 1923 fortgesetzt, dann aber schmolz sie in die Fakultät für Rechts- und Staatswissenschaften der Königlichen Elisabeth Universität ein, die von Pressburg nach Pécs flüchten musste. Damit hörte ihre rechtliche Selbstständigkeit auf.

DIE BIBLIOTHEK DES PÉCSER BISCHÖFLICHEN RECHTSLYZEUM

In unserer Heimat trieb die Spezialisierung des Hochschulwesens die Entwicklung der Fachbibliotheken nach vorne. Im Laufe des 19. Jahrhunderts funktionierte die Mehrheit der Fachbibliotheken nicht als selbständige Institution, als eine Einheit irgendeiner Hochschule, sondern als eine Organisationseinheit der Hochschulbildung und sie übten ihre Aufgaben auch in deren Rahmen aus. Die Grundlagen dieser, mit speziellen Sammelcharakteristika versehene Bibliotheken haben selbst die Benutzer und die Bibliothekaren abgelegt.⁷

Im 2. Abschnitt der Gründungsurkunde des Rechtslyzeums⁸ vom 8. August 1835 hat Bischof Szepesy auf Grund der Regelung zur Gründung des Königlichen Rechtslyzeums von der Ratio Educationis aus dem Jahre 1777 auch um eine Bibliothek gesorgt (193. §)⁹, so hat er die bischöfliche Bibliothek dem Institut angeschlossen. Diese Sammlung wurde im Jahre 1774 von György Klimó, Bischof von Pécs (1751–1777) gegründet und zum ersten Mal in Ungarn für die Öffentlichkeit zugänglich gemacht. So konnten die fachliterarischen Bedürfnisse der Studenten mit Hilfe dieser Sammlung für lange Zeit befriedigt werden.

Im Jahre 1833 wurde im endgültigen Gebäude des Rechtslyzeums eine Bibliothek eröffnet, die auf der zweiten Etage, in den zwei Nebenräumen der mit dem Klostergebäude zusammengebauten Kirche wurde, zu finden war. Der Besitzer der Bibliothek war die Lyzeumsstiftung, die von Szepesy gegründet wurde.

Da nicht alle Quellen zu meiner Verfügung standen und wegen ihrer fortlaufenden Verarbeitung kann ich im Folgenden eine weniger detaillierte Übersicht über den Bestand, Benutzungsgrad, Bereicherung, Bibliothekare und Benutzer der Bibliothek geben. Während meiner Forschungen habe ich das Problem gehabt, dass man auf Grund der Quellen im Pécser Bischöflichen Archiv die zwei Bibliotheken, die von den Stiftungen der Diözese finanziert wurden, nicht voneinander unterscheiden konnte. Dieses Problem zeigt sich vor allem in den Nachweisen des Budgets, ich konnte aber meine Forschungsergebnisse mit den Materialien über dem Lyzeum im Branauer Komitatsarchiv ergänzen. Da es bestimmte Quellengruppen nicht vorhanden waren, konnte ich keine gesellschaftliche und lesegeschichtliche Folgerungen ziehen. Während der Rekonstruktion des Bestandes können die Forschungen hinsichtlich der Bibliotheksgeschichte mit Daten aus dem 19. Jahrhundert bereichert, der Bücherbestand einer Fachbibliothek und eine Sammelpolitik aufgeklärt werden.

DIE BIBLIOTHEKARE

Die vorantreibende Kraft jeder Bibliothek ist natürlich der Bibliothekar, so hat natürlich auch das Rechtslyzeum dafür gesorgt, das entsprechende Personal zu finden; sogar in der zweiten Ratio Educationis (1806) wird großes Wert auf die führende Rolle des Bibliotheksleiters gelegt. Der Bibliothekar bereichert nicht nur mit seinem Fachwissen das Institut, sondern auch durch seine sorgfältige Behandlungsweise.¹⁰

Über die Tätigkeit des Pécs-er Bischöflichen Rechtslyzeums aus dem Reformzeitalter sind nur wenige Daten erhalten geblieben, aber über das Personal der Bibliothek existieren keine Quellen. Authentischen Daten stammen nur von den Zeiten nach der Neugründung. Aus der Bewerbungsanzeige der Zeitung „Sürgöny“ vom 3. September 1865 kommt heraus, dass die Aufgabe der Hilfslehrer nicht nur die Vertretung der kranken oder verhinderten Lehrer, sondern auch die Arbeit als Bibliothekar als Schriftführer ist. Die Dienstvorschrift aus dem Jahre 1874 hat diesen Titel abgeschafft und ihre Aufgaben den vertretenden Lehrern übergeben. Neben dem Unterricht erschien ihre Tätigkeit in der Bibliothek nur als zweitrangig.

Der erste, auch mit Namen bekannt gewordene Bibliothekar war Rudolf Werner, ein allgemeiner und Wechselanwalt¹¹, (22. Oktober 1865. – 22. Juli 1866), ihm folgte Ignác Kuncz, Lehrer der ungarischen Gerichtsverfahren, österreichischen Privatrechte, und der Staatsgeschichte (22. Juli 1866. – 15. Juli 1867). Gyula Lechner, Spezialist des ungarischen Bürgerrechts und Gerichtsverfahrens (15. Juli 1867. – 7. Mai (3. August) 1872), Mihály Hajda, Spezialist der Rechtsphilosophie und Strafrecht (12. September 1872. – 31. Dezember 1873) und Gábor Szigeth war der letzte Hilfslehrer der Rechtsgeschichte und Kirchenrechte (1. Januar 1874. – Ende Juli). Nach dem 10. Paragraph der Dienstvorschrift aus dem Jahre 1874 gab es keine Stelle für Hilfslehrer mehr, ihre Rolle wurde von den Ersatzlehrern übernommen.¹²

Einer der wichtigsten Angelegenheiten war die Position der Bibliothek auf der am 6. Oktober 1874 stattgefundenen Sitzungen an der Juristischen Fakultät. Die ordentliche Arbeit wurde von Emil Bors, Lehrer des Statistik und des ungarischen Verwaltungsrechtes (6. Oktober 1874. – 2. Juli 1876) übernommen. Nach Ende des zweiten Schuljahr hat Sándor Daempff, der Lehrer des ungarischen und österreichisches Privatrechts und Bergwerksrechtes (2. Juli 1876. – Ende der Juni 1879) die Beaufsichtigung in der Bibliothek durchgegeben. Ignác Kosutány hat ihn gefolgt, der die europäische Rechtsgeschichte, die ungarische Verfassungs- und Rechtsgeschichte sowie Religionsrechte unterrichtete (4. Oktober 1875. – Ende Juni 1891).¹³

Die Arbeit wurde von József Kasza, Lehrer des Strafrechts und der Rechtsphilosophie, fortgesetzt, (16. August 1891. – 9. Dezember 1896), dessen Name in vielen Schriften wegen einer heiklen Sache zu finden war. Schon bei seiner Ernennung hat er eine ärztliche Bescheinigung bekommen, dass er wegen seiner

Lungenkrankheit die Ordnungsarbeiten der Bibliothek in den kühlen Räumen voll von Staub nicht verrichten kann. Deshalb hat er zwei Jahre lang darum gebeten, diese Aufgaben auch nicht verrichten zu müssen, aber Prodirektor József Szeredy und Bischof Nándor Dulánszky (1877–1896) haben diese Bitte zurückgewiesen. Sie haben ihre Meinung damit begründet, dass diese Aufgabe zur Lehrerstelle gehören und auch im Vertrag festgelegt sind.¹⁴ Seine Krankheit erschwerte immer mehr seine Arbeit, so hat er im Dezember 1896 wieder darum gebeten, diese Aufgaben durch einen anderen Lehrer verrichten zu lassen.¹⁵

István Késmárky, Lehrer der Kirchenrechte und Rechtsgeschichte, Prediger hat seit dem 1. Februar 1897 die Position des Bibliothekars ohne finanzielle Gegenleistung erfüllt.¹⁶ Am 20. September 1898 hat er einen Brief an Direktor József Szeredy geschrieben, in dem er auf die Aufgaben des Bibliothekars verzichtet. In seinem Antwort teilte er mit, dass die vom Bischof eingestellten Angestellten ohne Grund nicht um ihren Dienstenthebung bitten können.¹⁷ Noch am selben Tag antwortete Késmárky auf ihren Meinungsunterschied hinweisend Folgendes: *„Lemondásom megokolása pedig – eltekintve azon gyakorlattól, hogy ezen intézetnél mindig a legfiatalabb tanár szokott lenni a könyvtárnok – azt hiszem elég indok az, hogy Nagyságod két ízben olyan határozottan fejezte ki megbízhatóságom felett – nem akarom mondani – gyanuját – de legalábbis kétségét, hogy mint önérzetes ember a könyvtárnoki tisztséget nem viselhetem. De nem vállalhatom el a két kulcsos rendszer mellett a vacatióban esetleg törtétekért sem felelősséget, annál kevésbé, mert biztosan tudom, hogy én a könyvtárt annak idején jól elzártam, kulcsát pedig úgy eltettem, hogy ahhoz senki hozzá nem férhetett. Ellenben, hogy a másik kulccsal a könyvtárban benn jártak, amellet a könyvtárban most is látható, mint ott látbatatlanná lett dolgok világosan bizonyítanak.”*¹⁸ Bischof Sámuel Hetyey (1897–1903) hatte seine Einwilligung zur Kündigung am 15. Dezember gegeben, und hat den Prodirektor darum gebeten einen Nachfolger auszunennen.¹⁹

Zwischen dem 22. Januar 1899²⁰ und dem 28. Juni 1912 haben Pál Angyal, Lektor für Rechts- und Staatsphilosophie und Strafverfahren, und letztendlich Ferenc Vasváry (24. September 1912²¹ – 20. Juni 1919) Doktor der Rechts- und Staatswissenschaften die Aufgaben der Bibliothek auf sich genommen. Nach der Jahrhundertwende wurde das System klarer: Auf Grund der 14. § der Strukturregelung des Pécs-er Bischöflichen Rechtslyzeums im Jahre 1900 wird der Bibliothekar von den Lehrern gewählt, und sein Vertrag wurde alle 3 Jahre in der Sitzung des Wirtschaftsausschusses des Lyzeums verlängert. Die Ernennung des Bibliothekars wurde natürlich in jeder Periode mit der Einwilligung des Bischofs in Kraft gesetzt.

Die finanzielle Unterstützung der Bibliothekare ist unterschiedlich: im Jahre 1865 haben sie 200 Forint bekommen, im nächsten Jahr 300 Forint und im Jahre 1868 wurde ihr Gehalt wieder um 100 Forint erhöht. Im Jahre 1880 kann man in

den Dokumenten nur für Ordnungsarbeiten zugeteilte 100 Forint finden. Bei der Ernennung von Késmárky ist es zu sehen, dass er ohne finanzielle Gegenleistung die Arbeit seiner Vorfahren fortgesetzt hat.²² Über einen regelmäßigen Lohn kann man nur ab 1900 lesen (420 Kronen).

DER BESTAND

Als Grundexemplare der Sammlung sind die Bände anzusehen, die Bischof Szepesy für die Philosophische Fakultät zwischen 1830 und 1832 gekauft hat; insgesamt 72 Werke, in 154 Bänden.²³ Im Protokoll der Sitzung der Lehranstalt vom 6. Juli 1850 kann man schon Hinweise auf 188 Bände finden, die die Lehrer durch ihre eigene Büchersammlungen ergänzt haben.²⁴

In der ersten Periode des Lyzeums war für die Tätigkeit und Einweitung des Bestandes keine regelmäßige und geplante Sammlungspolitik charakteristisch. Der Bestand wurde nur durch das Erbe von Antal Szalay, dem Kanonikus des Pécs-er Doms am 3. September 1863 erheblich vergrößert: *„Legnagyobb kincsemet, néma barátaimat, szeretett társalgóimat, kedves könyvtáramat hagyom a pécsi lyceumnak, mely tudtommal még csekély gyűjteménynek örvend. Én ugyan kezdettől fogva a gödrei egyházi kerületnek szántam, Saason tartani kívántam, s e célra egy szobát is építtettem, s fenntartásáról is gondoskodtam volna, de miután tudós utódom kiméltlenül könyveimmel elutasított, könyvtáramat a kerülettől keserűséggel megtagadom, miről mind a t. kerületet, mind a mélt. Püspököt annak idejében értesítettem.*

*Jegyzék: Könyvtáram felügyelője részére tőkésitek 100 frtot. Nehogy könyvtáramból némely munkák kiszemeltessenek a püspöki könyvtár részére, mely munkák megszerzésére a könyvtárnak rendelék 50 frtot. – Kelt Pécsset, 1861. december 16.*²⁵

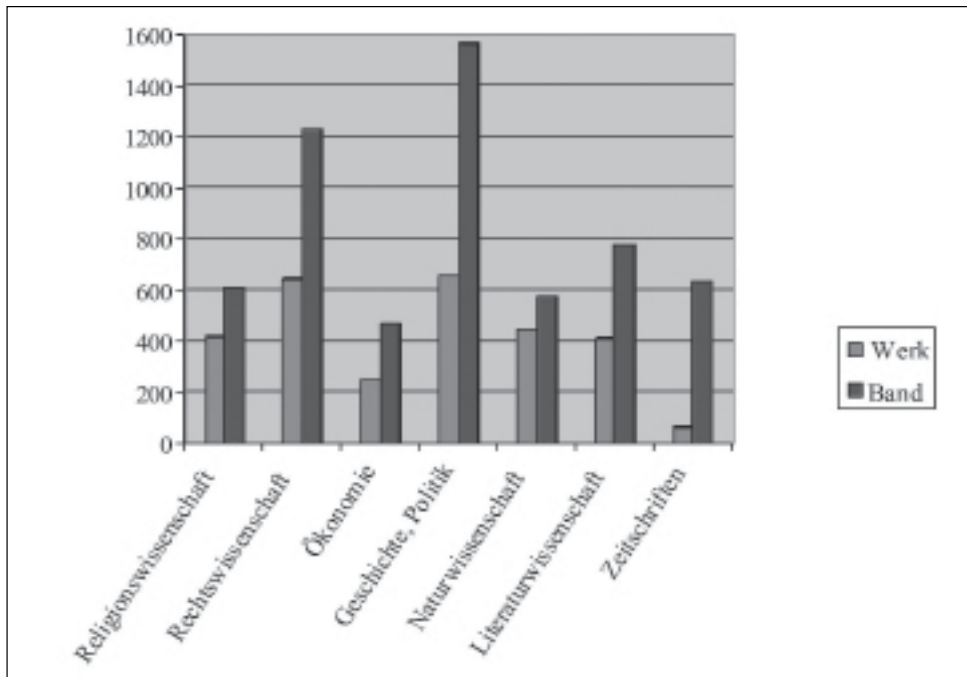
Über die vom Kanonikus übergebene Bände entstand leider kein Verzeichnis, aber in ihnen war ein trockener Stempelabdruck mit dem folgenden Text zu finden: *„e collectione librorum Antonii Szalay cathedralis ecclesiae quinqueecclesiensis canonici”*.²⁶

In einer Vorlegung vom November 1867 sind 2455 Bände und verschiedene Karten zu finden. Ab 1884 waren die Bibliothekare verpflichtet, jedes Ende des Schuljahres einen Bericht über die Bereicherung der Bibliothek des Rechtslyzeums zu schreiben. So konnte man diesen Prozess auch schon mit Zahlen verfolgen. Im Jahre 1898 waren im Bestand 2892 Werke in 5790 Bänden zu finden. Ab 1912 kann man mit Hilfe von Bandbeschreibungen die Bereicherung verfolgen. Im letzten Jahr, 1919 beinhaltet der Bestand 6048 Werke in 11 405 Bänden.

Im ersten Ratio Educationis wurde die Thematisierung der in den Bestand kommenden Bücher in der Interesse der Ordnung in den rechtsakademischen Bibliotheken in 15 Themengruppen vorgeschrieben, die nach Möglichkeit in

getrennten Schränken zu bewahren sind. Den Bestand der Bibliothek vor 1898 kann man mit Hilfe des Ortsplankatalogs²⁷ beschreiben, in dem die bibliographischen Daten der einzelnen Bände der thematischen Ordnung folgend eingetragen sind. Nach der Aufteilung des Protokolls aus dem Jahre 1898 sind die folgenden Disziplinen in der Sammlung der Bibliothek zu finden:

- Religionswissenschaft (Theologie, Kirchengeschichte, exegetische Arbeiten, Kirchenrecht, Patrologie) – 408 Werke in 612 Bänden – 14,03%
- Rechtswissenschaft (römisches Recht, ungarisches und ausländisches Privatrecht, Strafverfahren, Rechtsphilosophie, Gerichtsverfahren, Wechsel- und Handelsrecht) – 644 Werke in 949 Bänden – 22,14%
- Ökonomie (Statistik, Finanzwesen, Nationalökonomie) – 251 Werke in 470 Bänden – 8,6%
- Geschichte, Politik (Rechts- und Staatswissenschaft, Rechtsgeschichte, ungarische und ausländische Geschichte) 653 Werke in 1546 Bänden – 22,45%
- Naturwissenschaften (allgemeine Naturwissenschaft, Mathematik, Botanik-Zoologie, Wirtschaftswissen, Medizin) – 475 Werke in 575 Bänden – 16,32%
- Literaturwissenschaften (Filologie, Belletristik) – 413 Werke in 777 Bänden – 14,19%
- Zeitschriften – 66 Werke in 636 Bänden – 2,27%



Ein Zehntel der Sammlung machten die Werke im Thema Ökonomie sowie die Zeitschriften in verschiedenen Themen aus. Wegen der

Fachbibliothekencharakteristik der Büchersammlung folgen die theologischen und religiösen Arbeiten neben den zahlreichen juristischen Werke, ergänzt mit den Bänden der angewandten und Humanwissenschaften. Grundaussagen der Belletristik und Zeitschriften machen den Bestand noch vielfältiger.

Nach der Untersuchung der Daten der Katalogen kam ich zum folgenden Ergebnis: die Sammlung verfügt nach dem Protokoll aus dem Jahre 1898 über 2909 Werke in 5669 Bänden. Die Hälfte dieser ist in ungarischer Sprache, ein Drittel in deutscher Sprache geschrieben, es gibt auch mehrere lateinische Bände und unter einem Prozent liegen die französischen, italienischen, englischen, kroatischen und griechischen Arbeiten. Die meisten Werke stammen aus dem 19. Jahrhundert und 10% aus dem 18. Jahrhundert. Im Bestand der Bibliothek sind nur einige ältere Bücher zu finden so: 5 Antiquen und 25 Werke aus dem 17. Jahrhundert sind in 33 Bänden zu finden.

Die Aufgabe der Ordnungsarbeiten zog sich bis in die 90er Jahre hin: so hatten die letzten 2 Bibliothekare eine wichtige Aufgabe bekommen. Aus der Zeit vor dem Schuljahr 1898/99 sind im Pécser Bischöflichen Archiv nur ein paar Dokumente erhalten geblieben, aber man konnte diese gut mit den Quellen über dem Rechtslyzeum aus dem Komitatsarchiv von Branau ergänzen. 1901 sind die Ordnungsarbeiten in der Bibliothek unter der Führung von Pál Angyal, und mit Hilfe der Studenten Alajos Wágner, János Kocsis, Ödön Mányoky und des Aushilfspersonals István Sábel begonnen.

Die ausführlichsten Berichte stammen von Ignác Kosutány aus der zweiten Hälfte von 1880 und von Ferenc Vasváry aus 1912–1919, die sehr gewissenhaft eine detaillierte Statistik der Bereicherung und Benutzung erstellen. Ab 1884 hat das Ungarische Königliche Amt für Statistik, ab 1897 die Landesaufsichtsstelle für Museen und Bibliotheken, die Bibliotheken dazu verpflichtet, mehrstufige Berichte zu schreiben.

Im Jahresbuch aus dem Jahre 1915/16 ist ein Bibliothekarbericht zu finden, in dem eine Bildergalerie erwähnt wird, die in den Nebenräumen der Bibliothek – im Bibliothek-, Lese- und Arbeitszimmer – eingerichtet wurde. Nach dem statistischen Bericht beinhaltete diese Sammlung ein Ölgemälde, 15 Farbsteindrucke, einen grauen Metallabdruck, 42 Photos, und 30 Karten.²⁸

BEREICHERUNG DER BIBLIOTHEK

Für die finanzielle Unterstützung der Bibliothek sorgte Bischof Szepesy selbst, und zwar mit Hilfe seiner Stiftung, so konnte das Rechtslyzeum jedes Jahr 100 Forint für den Kauf der Fachbücher ausgeben. Ab 1870 bekam die Bibliothek nach der Verordnung des Ungarischen Königlichen Statthalterrates 300 Forint ausgezahlt, für die Erhaltung des wissenschaftlichen Niveaus: dies bestand aus 200 Forint, die die Szepesy Stiftung angeboten hat und aus 100 Forint, die aus den Gebühren der

Einschreibung stammten. Um die anderen Ausgaben kümmerte sich der Direktor des Rechtslyzeums.²⁹ Diese Summe stand praktisch bis 1900 – manchmal war sie größer, manchmal kleiner – zur Verfügung und wurde mit 100 Forint ergänzt, die man für juristische Fachzeitschriften ausgegeben hat. Von der Jahrhundertwende an standen den Bibliothekaren 600 Kronen, ab 1908 1000 Kronen zur Verfügung, und zusätzlich noch 200 Kronen für den Kauf juristischer Fachzeitschriften.³⁰

Als Unterstützung der Bereicherung und der Erhaltung des wissenschaftlichen Niveaus musste jeder Bibliothekbenutzer ab 1865 eine Bibliothekgebühr von 2 Forint bezahlen³¹, die nach dem 47 § der Strukturverordnung aus dem Jahre 1874 auf 3 Forint erhöht wurde.³² Beim Einschreibungsverfahren der Bibliothek musste man ab 1914 im ersten Halbjahr 6 Kronen Bibliothekgebühr einzahlen.³³

Der Bestand der Bibliothek wurde durch direkten Kauf von Verlagen (Dunántúl Nyomda Rt.) und durch Geschenke bereichert.

Durch Kauf und als Mitgliedsbeitrag gelangen die Exemplare der Sankt Stephan Gesellschaft, der Ungarischen Philosophischen Gesellschaft, und des Pécs-Branauer Museumsvereins in die Bibliothek.³⁴

Eine Wertvolle und geschmückte Gabe erhielt die Bibliothek vom Komitat Branau: in der Sitzung vom 18. Dezember 1893 hat die Komitatsführung die Jubiläumsausgaben von Mór Jókai in 3 Exemplaren bestellt und hat eine Exemplarreihe davon der Bibliothek gegeben.³⁵

Die verschiedenen Verwaltungs- und wissenschaftlichen Organisationen haben auch regelmäßig ihre Publikationen an die Bibliothek geschickt: z. B. die Ungarische Akademie für Wissenschaften, das Landesbüro für Statistik, das Abgeordnetenhaus des Ungarischen Parlaments, die größten Universitätsbibliotheken sowie die einzelnen Ministerien.

Die Namen der weiteren Beschenker wurden nur zu Zeiten von Vasváry in den systematischen Meldungen festgelegt. Privatstifter waren: Miklós Gebauer, Angestellter im Bischöflichen Archiv, Kálmán Rónaky, Vertreter des Präsidenten des Waisenamtes im Komitat, Zoltán Pázmány, Universitätsprofessor in Bratislava. Als Geschenk erhielt die Bibliothek von Frau József Vanicsek, geb. Mária Schultz, aus den Büchern ihres Sohnes, Alfréd Alajos Stoli – der der Heldentote der Rechtsakademie war – die Jubiläumsausgabe von Imre Madách mit dem Titel „Die Tragödie des Menschen“ mit den Zeichnungen von Mihály Zichy.³⁶ Im Laufe des Schuljahres 1915/16 bekam die Bibliothek eine wertvolle Bücher- und Gemäldegabe von Lajos Erreth, Königsrat, pensionierte Direktor der öffentlichen städtischen Krankenhäusern von Pécs. Der Bücherbestand beinhaltete 506 Werke in 997 Bänden, 11 Photos, die in die Bildergalerie der Bibliothek des Rechtslyzeums gelangen.³⁷ Im nächsten Schuljahr schenkte Kálmán Knorr, königliche Tafelrichter in Pécs bei seinem Umzug 102 Werke (in 184 Bänden) für die Bibliothek.³⁸

Die größeren Staaten und ihre Hauptstädte bereicherten auch die Bibliothek der Rechtsakademie mit ihren farbigen Geschenkbänden (z. B. Uruguay, Zagreb, Sarajevo, Montevideo, New York).

BENUTZUNG DER BIBLIOTHEK

Die Bibliothek des Pécser Rechtslyzeums wurde ursprünglich für die Lehrer und Studenten des Institut gedacht. In den Berichten der Bibliothekare konnte man auf Hinweise im Zusammenhang mit verschiedenen Benutzungsproblemen der Bibliothek finden. Die Ausstattung der Räume hat nicht mal das niedrigste Niveau des Komforts erreicht, bequeme Einrichtungsgegenstände, Beleuchtung und Heizung waren nicht vorhanden, so konnte man die Bibliothek für wissenschaftliche Zwecke – besonders zu Winterzeit – nur sehr schwer benutzen. Die Beleuchtung wurde erst 1912 modernisiert. (Natürlich konnte die öffentliche bischöfliche Bibliothek weiterhin von Lehrern und Studenten für juristische oder andersartige Forschungszwecke benutzt werden.)

Die Benutzungsregel der Bibliothek wurde in den vorhandenen Dokumenten nicht aufgefunden. Zwar wurden Hinweise in den Protokollen der Sitzungen an der Juristischen Fakultät antedekt, dass Emil Bors, Andor Lukács und Ignác Kosutány am 27. Juni 1879 mit der Erarbeitung der Regelung beauftragt werden, aber solche Regelung ist bis heute nicht gefunden worden.

Im Oktober 1876 Ignác Kosutány beantragt, dass die Professoren der Juristischen und Staatswissenschaftlichen Fakultät die Bibliothek auch außer der Öffnungszeit benutzen dürfen. Hier finden wir den ersten Hinweis darauf, dass die Räume der Bibliothek außer der Öffnungszeiten mit Schlüssel abgeschlossen waren.

Der Bibliothekar István Késmárky schrieb in seinem Brief am Ende des Jahres 1898, dass nur 2 Menschen das Recht haben, die Bibliothek zu betreten, die gleichzeitig die zwei Schlüssel der Sammlungen bewahren; der eine war selbst der Bibliothekar, der andere wahrscheinlich der Prodirektor. Im Sommer 1898 gab es Probleme mit dem zweiten Schlüssel, das konnte man an fehlenden Bänden der Bibliothek erkennen. Es hat sich nicht herausgestellt, wer mit den Eintrittsregelungen der Bibliothek Missbrauch getrieben hat.³⁹

Die Öffnungszeiten konnten nicht immer gesichert werden, da die Bibliothekare auch ihre Stunden halten mussten. Zu Zeiten von Vasváry war auch dieses Problem gelöst. An Sonn- und Feiertagen war sie morgens von 7 Uhr eine Stunde lang, an Vorlesungstagen im Winter- und Sommersemester morgens und vormittags (abwechselnd zwischen 7 und 10 Uhr) geöffnet.

Die mir zu Verfügung stehenden Dokumenten geben leider kein vollständiges Bild über den Verkehr der Bibliothek. Hier kann man sich nur auf die Jahresendberichte und auf die statistischen Nachweise der Jahreshücher stützen, die die Benutzung nur in Form von Zahlen darstellen. Im 19. Jahrhundert hat man nur die Benutzung

zahlenmäßig gefestigt, ob jemand nur in der Bibliothek das Buch gelesen oder auch ausgeliehen hat, also wie oft man die Bibliothek benutzt hat, wurde nicht detailliert. Mit der Jahrhundertwende wurde der Kreis der Benutzer immer größer: neben den Lehrern und Studenten benutzen auch „Fremde“ die Bibliothek. Ab dem Schuljahr 1913/14 erschienen auch die Leserinnen. Die zur Verfügung stehenden Daten ermöglichen leider nicht, eine lese- und gesellschaftsgeschichtliche Konklusion abzuziehen, da man die Benutzer nicht mit Namen registriert hat, und die Berichte weisen auch nicht mal darauf hin, was für Werke sie ausgeliehen haben.

Die ausgeliehenen Bücher und die unregelmäßig zurückgebrachten Werke bereiteten viele Probleme: nur die Titel der ausgeliehenen und zurückgebrachten Werke wurden in ein Heftchen eingetragen. Diese Notizen waren aber leider sehr lückenhaft. Das Zurückverlangen der ausgeliehenen Bücher hat viele Probleme bereitet. In den Berichten der Bibliothekare kann man mehrere Hinweise finden, dass die Leser mehrmals aufgefordert waren, die ausgeliehenen Bände zurückzubringen: Deshalb gab es auch viele Beschwerden über die Unordnung. Der einzige, mir vorhandene – meiner Meinung nach unordentlich geführte – Bericht zeigt den Verkehr der Bibliothek zwischen 1888 und 1917 seitens der Lehrer des Rechtslyzeums.⁴⁰ Von den Notizen ist zu entnehmen, dass die meisten Lehrer die Fachliteratur des von ihnen unterrichteten Fachs ausgeliehen haben, daneben noch Werke, die ihren Interessen entsprachen; Belletristik war auf ihren Leselisten zu finden, besonders beliebt waren die Werke von Mór Jókai.

DIE AUSSTATTUNG DER BIBLIOTHEK

Die Bibliothek des Rechtslyzeums wurde auf der 2. Etage des Gebäudes des Pécs-er Bischöflichen Rechtslyzeums, im südwestlichen Flügel – neben der Kirche – in zwei Zimmern eingerichtet, von denen das eine als Lesesaal funktionierte.⁴¹

Die Einrichtung und die thematische Einordnung kann man mit Hilfe der topographischen Zahlen folgern: im Protokollbuch aus dem Jahre 1898 kann man die topographischen Zahlen eigener Bände erkennen, denn die Büchersammlung der einzelnen Wissenschaftszweige war auf 4 Gestellen und 3 Schränken zu finden. Die größeren thematischen Einheiten waren auf Regalen mit römischen Zahlen gekennzeichnet gelagert. Deren Unterdisziplin waren nach den Großbuchstaben des Alphabets eingeordnet: Jura – Gestell I., A-L; Sprachwissenschaften – Gestell II, A-C; Naturwissenschaften – Gestell III, A-E; Religionslehre – Gestell IV, A-G; Ausländische Geschichte – Schrank V.; Ungarische Geschichte – Schränke VI-VII.

Nach dem Bericht von Ferenc Vasváry hat István Késmárky, der damalige Direktor der Rechtsakademie während der Bestellung eines neuen Bücherbestandes über das Äußere der Bibliothek einen Bericht geschrieben: *„A könyvtár első terme a fal mellett végig futó állvánnyal és ezt megelőző karzattal van ellátva, amely rendszer mellett a legtöbb könyvet lehetett elhelyezni. A most berendezendő*

második teremben ezt azért nem lehet alkalmazni, mert két ajtó és három ablak szakitja meg a falazatot, s így az ajánlott szekrényrendszer jobb.” Der Direktor hat wegen der Höhe der Bücherregale vorgeschlagen, eine Bibliothekleiter zu kaufen.⁴²

Im Schadenbericht der Bibliothek nach dem ersten Weltkrieg hat Ferenc Vasváry die Liste der von Serben verursachten Schaden zusammengestellt, in dem er die mitgenommenen Einrichtungsgegenstände auch erwähnt hat: *„3 db könyvtári állvány, fenyőfából, bátvéddel, barnára mázolva; 16 db különféle térkép; 42 db fénykép, 1 db könyvszekrény, diófából 3 üvegajtóval, politúrozva, gyönyörű régi bútor; 1 db nagyobb és 2 db kisebb asztal, fenyőfából, tölgyutánzatúan mázolva, fiókkal; 1 db olvasó-asztalka, csavar útján irányítható, diófából, 12 db Thonet-féle szék. . .”* Die Soldaten haben nur die gefestigten Bücherregale und einen großen Tisch im Bibliothekssaal übriggelassen.⁴³

NACHLEBEN DER BIBLIOTHEK DES PÉCSER RECHTSLYZEUMS

Die Bibliothek des Pécsér Rechtslyzeums konnte ihre Aufgaben bis zum 20. Juni 1919 versehen, als die serbische Armee einen Bestand von 6048 Werken in 11 405 Bänden beschlagnahmt hat und die Einrichtungsgegenstände – die letzte Glühbirne inbegriffen –, die Archivdokumente als Kriegsbeute mitgenommen hat. Dem rechtswidrigen Raub folgte ein langes Gerichtsverfahren, aber zum Zurückverlangen eines Teiles des Bestandes gab nur 1941 die Möglichkeit, als Südland erobert wurde (Belgrader Universität und Subotica – Weiterführendes Gericht Novisad). Das Besitzrecht des Pécsér Bischoftums wurde auch nach dem II. Weltkrieg nicht verstritten. Aber von den 11 405 Bänden der Bibliothek des Pécsér Bischöflichen Rechtslyzeums gelangten nur 4748 Bände zurück in die Bibliothek der Pécsér Universität.⁴⁴

Die Rekonstruktion des Bestandes der Pécsér Bischöflichen Bibliothek, die Einordnung der Bände ist die Aufgabe der Zukunft, die die Zusammenfassung der heutigen Bandbeschreibungen als Ziel der Arbeit angegeben hat. Die Aufarbeitung der in der Pécsér Universitätsbibliothek vorhandenen Bände läuft schon, so konnte man mit Hilfe der Stempelabdrücke die zurückgebrachten Werke skizzenhaft schon einordnen. Nach der Katalogrekonstruktion kann man vergleichende Untersuchungen im Zusammenhang mit dem ähnlichen, juristischen Fachbibliothekbestand der Zeit starten.⁴⁵

DOKUMENTEN

| | |
|-----|-------------------------------|
| BML | Komitatsarchiv von Branau |
| PPL | Bischöfliches Archiv von Pécs |

LITERATUR

- Bozóky Alajos (1896): A királyi jogakadémiák és katolikus joglyzeumok, In.: *A Felsőoktatásügy Magyarországon*, Budapest
- Bozóky Alajos (1898): *A nagyváradi Királyi Akadémia százados multja 1788-tól 1888-ig*. Száz éves jubileum alkalmából, Nyomatott a Magyar Kir. Egyetemi Könyvnyomdában, 1898, 131–139.
- Hencz Aurél (1981): *Felsőfokú közigazgatási szakemberképzés Magyarországon (1849–1948)*, Szeged
- Horváth Ödön (1903): *Jogakadémiák és jogi vizsgálatok*, Budapest
- Horváth Ödön (1896): A protestáns vallási felekezetek által fenntartott jogakadémiák, In.: *A Felsőoktatásügy Magyarországon*. Budapest
- Kopcsányi Károly (1897): *A Pécsi Jogakadémia multja és jelene*, Kiadja a Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság
- Ladányi Andor (2004): Az egyházak és a felsőoktatás a dualizmus korában, *Századok* CXXXVIII. évf. 2004/1. 3–38.
- A magyar királyi jogakadémiák és joglyzeumok története – Hivatalos adatok alapján*. Budapest, 1873.
- Magyar Zoltán (1927): Jogakadémiák, In.: *A magyar tudománypolitika alapvetése*, Budapest;
- Mezey Barna (1998): Egyetemek és jogakadémiák, In.: *Győri tanulmányok 20. Kötet*, Győr 7–17.
- Mezey Barna (1984): A jogakadémiák 1874. évi reformja, In.: *A jogászképzés a magyar felsőoktatás rendszerében (Jogtörténeti Értekezések 14. szám)*, Szerk. Kovács Kálmán, ELTE, Budapest, 103–120.
- A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1912–1913-iki tanévről*. Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XV. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1913.
- A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1914–1915-iki tanévről*. Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1915.
- A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1915–1916-iki tanévről*. Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1916.
- A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1916–1917-iki tanévről*. Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVIII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1917.
- Pohánka Éva (2007): A Pécsi Püspöki Joglyzeum Könyvtárának kirablása és visszaszerzése (1919–1945) In: *A Pécs gazdasága és társadalma a 18–20. században és a Pécs évszázadai* című, 2005. évi konferenciák válogatott előadásai (Tanulmányok Pécs történetéből. 19.), Szerk. Kaposi Zoltán–Pilkhoffer Mónika, Pécs Története Alapítvány, 2007. 311–322.
- Ratio Educationis (1777) – Magyarország és a társországok átfogó oktatási-nevelési rendszere*, Bécs, Trattner János Tamás, 49.
- Ratio Educationis (1806) – Magyarország és a társországok átfogó iskolai oktatási-nevelési rendszere*, Buda, Nyomtatta a Magyar Királyi Egyetem saját költségén, 351–352.
- Rösler István (1882): Adalékok a kassai kir. Jogakadémia könyvtárához, *Magyar Könyvszemle*, VII. évfolyam, 1882/1, 1–30.
- Szabó Béla (2002): A magyarországi jogoktatás Kossuth Lajos korában, In.: *Európai Magyarországot! Kossuth Lajos és a modern állam koncepciója című országos jogtörténeti konferencia (Debrecen, 2002. október 3–4.) tanulmányai, (Debreceni konferenciák III.)*, Debrecen
- Varga Katalin (2003): Szakkönyvtárak, In.: *Könyvtárosok kézikönyve 3. (Osiris Kézikönyvek)*, Horváth Tibor–Papp István (szerk.), Osiris Kiadó, Budapest, 111–114.

JEGYZETEK

- 1 „Die Rechtsakademien und Rechtslyzeen bildeten die speziellen Institute für den Unterricht der Rechtswissenschaften im Hochschulwesen: sie galten als Übergang zwischen dem Gymnasium und der Universität.”(Übersetzung von mir (É. P.) Mezey Barna (1984): A jogakadémiák 1874. évi reformja, In.: A jogászképzés a magyar felsőoktatás rendszerében (*Jogtörténeti Értekezések 14. sz.*), Kovács Kálmán szerk., ELTE, Budapest. 103.
- 2 Ungarische Fachliteratur über den Rechtslyzeums: *A magyar királyi jogakadémiák és joglyzeumok története – Hivatalos adatok alapján.* Budapest, 1873.; Bozóky Alajos (1896): A királyi jogakadémiák és katolikus joglyzeumok, In.: *A Felsőoktatásügy Magyarországon*, Budapest; Horváth Ödön (1896): A protestáns vallási felekezetek által fenntartott jogakadémiák, In.: *A Felsőoktatásügy Magyarországon.* Budapest; Horváth Ödön (1903): *Jogakadémiák és jogi vizsgálatok*, Budapest; Magyary Zoltán (1927): *Jogakadémiák*, In.: *A magyar tudománypolitika alapvetése*, Budapest; Hencz Aurél (1981): *Felsőfokú közigazgatási szakemberképzés Magyarországon, 1849–1948*, Szeged; Mezey Barna (1998): *Egyetemek és jogakadémiák*, In.: *Győri tanulmányok 20. Kötet*, Győr 7–17. Szabó Béla (2002), *A magyarországi jogoktatás Kossuth Lajos korában*, In.: *Európai Magyarországot! Kossuth Lajos és a modern állam koncepciója című országos jogtörténeti konferencia (Debrecen, 2002. október 3–4.) tanulmányai, (Debreceni konferenciák III.)*, Debrecen
- 3 Ladányi Andor (2004): Az egyházak és a felsőoktatás a dualizmus korában, *Századok* CXXXVIII. évf. 2004/1. 3–38.
- 4 Ihr Name war erstmal Ignác Szepesy Strasse, in der vergangenden Ordnung Leonardo da Vinci, dann vom Jahre 1990 wieder Ignác Szepesy Strasse.
- 5 József Piatsek (1781–1854) war einer der wichtigsten Architekten in der klassizistischen Pécs.
- 6 Heute befindet man dieses Gebäude unter der Nummer 42. in König Strasse, dort funktioniert heutzutage das Gymnasium István Széchenyi.
- 7 Varga Katalin (2003): Szakkönyvtárak, In.: *Könyvtárosok kézikönyve 3. (Osiris Kézikönyvek)*, Horváth Tibor–Papp István (szerk.), Osiris Kiadó, Budapest, 111–114.
- 8 Kopcsányi Károly (1897): *A Pécsi Jogakadémia multja és jelene*, Kiadja a Pécsi Irodalmi és Könyvnyomdai Részvénytársaság. 144.
- 9 *Ratio Educationis (1777) – Magyarország és a társországok átfogó oktatási-nevelési rendszere*, Bécs, Trattner János Tamás , 49.
- 10 *Ratio Educationis (1806) – Magyarország és a társországok átfogó iskolai oktatási-nevelési rendszere*, Buda, Nyomtatta a Magyar Királyi Egyetem saját költségén, 351–352.
- 11 Er lehrte die Rechts- und Staatswissenschaften, Sinnrecht, Strafrecht, Bergwerksrecht.
- 12 Kopcsányi (1897) 81.
- 13 PPL 2461–2463/1879
- 14 PPL 1658/1893 = PPJL 142/1893
- 15 BML VIII. 2. c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 396/1896
- 16 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 21/1897
- 17 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 343/1898
- 18 „Meine Kündigung kann ich folgendermaßen begründen: Erstens verrichtet in diesem Institut immer der jüngste Lehrer die Aufgaben eines Bibliothekars. Zweitens, mein verehrter Herr, haben Sie schon mehrmals angedeutet, dass Sie bezweifeln, ob ich zuverlässig bin, und deshalb kann ich – wenn ich Selbstschätzung habe – die Aufgabe des Bibliothekars nicht verrichten. Ich kann die Verantwortung für die Geschehnisse in den

Ferien nicht übernehmen, und zwar deshalb, weil ich mir sicher bin, dass ich die Bibliothek abgeschlossen habe, und die Schlüssel bei mir gebelten habe, also diese konnte niemandem in die Hände geraten. Mit dem anderen Schlüssel konnte jemand in der Bibliothek gewesen sein; dieses ist in der Bibliothek klar zu sehen, denn einige Sachen sind dort nicht mehr zu finden.” (Übersetzung von mir (É. P.) BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 350/1898

- 19 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 431/1898
- 20 Einsetzung PPL 2728/1898
- 21 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 244/1912
- 22 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 21/1897
- 23 Kopcsányi (1897) 86.
- 24 PPL 1697/1850
- 25 *„Ich übergebe meine liebste Schätze, stumme Freunde, geliebte Gesprächspartner, meine verehrte Bibliothek dem Pécs-er Lyzeum, das nur über eine geringe Sammlung verfügt. Von Anfang an wollte ich sie dem kirchlichen Bezirk Gödre schenken, sie in Saas aufbewahren, und zu diesem Zweck habe ich ein Zimmer bauen lassen, für die Erhaltungskosten gesorgt, aber mein Nachfolger hat mich gefühllos mitsamt meiner Bücher zurückgewiesen, so schenke ich meine Bibliothek nicht dem Bezirk, und dass ich dem oben genannten Bezirk und den verehrten Bischof mitgeteilt habe. Verzeichnis: Für den Betreuer meiner Bibliothek kapitalisierte ich 100 Forint. Damit aus meiner Bibliothek keine Werke in die bischöfliche Bibliothek hinüberwandern, gebe ich zur Besorgung dieser Arbeiten 50 Forint der Bibliothek Pécs über. Den 16. Dezember 1861.*” (Übersetzung von mir (É. P.) Kopcsányi (1897) 86.
- 26 Kopcsányi (1897) 86.
- 27 Katalog der Bibliothek von Pécs-er Bischöflichen Rechtslyzeum.
- 28 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1916–1917-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XIX. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1917. 24.
- 29 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 97/1885
- 30 Die Daten sind aus jährlichen Budgets.
- 31 Kopcsányi (1897) 86.
- 32 Kopcsányi (1897) 155.
- 33 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1914–1915-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1915. 54.
- 34 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1912–1913-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XV. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1913. 36.
- 35 Kopcsányi (1897) 87.
- 36 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1915–1916-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1916. 25–26.
- 37 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1915–1916-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1916. 26–27.
- 38 *A Pécsi Püspöki Joglyzeum évkönyve 1916–1917-iki tanévről.* Szerkesztette: Dr. Késmárky István, XVIII. Évfolyam, Pécs, Dunántúl Nyomda Részvénytársaság, 1917. 24.
- 39 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 350/1898
- 40 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 50. doboz – Ausgeliehenden Büchern des Rechtslyzeum.
- 41 BML VII. 2.c. – A Pécsi Püspöki Joglíceum iratai – 2. Iktatott iratok – PPJL 97/1885
- 42 *„Der erste Raum der Bibliothek ist mit einem Gestell dicht an der Wand gestellt und mit*

- einer Galerie versehen, wo man die meisten Bücher aufbewahren kann. Im zweiten, unter Einrichtung stehenden Raum kann man diese Methode nicht anwenden, denn es gibt hier 2 Türen und 3 Fenster, so ist die Schrankreihe eine bessere Lösung.“ (Übersetzung von mir (É. P.) PPL 1227/1916 = PPJL 61/1916
- ⁴³ „3 Bibliothekgestelle aus Kiefer mit Rückenlehne, braun gestricken; 16 verschiedene Karten; 42 Photos; 1 Bücherregal aus Walnußbaum mit 3 Glastüren, poliert, es ist ein prächtiges, altes Möbelstück; ein größere und 2 kleinere Tische aus Kiefer, mit Eichenmuster bemalt; mit Schubladen, 1 Lesetischchen, verstellbar mit einer Schraube, aus Walnußbaum; 12 Thonet-Stühle...“ (Übersetzung von mir (É. P.) PPL 2080/1921
- ⁴⁴ Weiteres über das Thema: Pohánka Éva (2007): A Pécsi Püspöki Joglyceum Könyvtárának kirablása és visszaszerzése (1919–1945) In: *A Pécs gazdasága és társadalma a 18–20. században és a Pécs évszázadai című, 2005. évi konferenciák válogatott előadásai (Tanulmányok Pécs történetéből. 19.)*, Szerk. Kaposi Zoltán–Pilkhoffer Mónika, Pécs Története Alapítvány, 2007. 311–322.
- ⁴⁵ Rösler István (1882): Adalékok a kassai kir. Jogakadémia könyvtárához, *Magyar Könyvszemle*, VII. évfolyam, 1882/1, 1–30.; Bozóky Alajos (1898): *A nagyváradi Királyi Akadémia százados multja 1788-tól 1888-ig*. Száz éves jubileum alkalmából, Nyomatott a Magyar Kir. Egyetemi Könyvnyomdában, 1898, 131–139.

ERZIEHUNG UND BILDUNG ZUR ZEIT DER ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE IN JAZYGIEN

PALLÁNÉ SZÉNÁSI MAGDOLNA

1. EINFÜHRUNG

Heimatkunde ist heutzutage populär geworden, viele Hobbyforscher retten wichtige Dokumente, Angaben, Sachen, geistige und materielle Überlieferungen ihrer Kultur vor dem Verkommen. Ihnen haben wir viel zu verdanken. Wenn man die Geschichte, sowohl die alltäglichen als auch die politischen und wirtschaftlichen Umstände seiner Vorahren kennen lernt und versteht, kann die gemeinsame Identität, die von Generation für Generation übergebene Kultur aufbewahren, was eine wichtige Voraussetzung für das Weiterexistieren eines Volkes sein kann.

In meiner Heimatstadt Jászberény ist es ebenso. Viele interessieren sich aus Heimatliebe für die Vergangenheit und Volksgut, und Jahr für Jahr wird Vieles entdeckt und zu Papier gebracht. Obwohl hier kaum einer deutscher Abstammung ist, kann es trotzdem interessant sein, aus dem Titel hervorgehender Frage nachzugehen, und zu beantworten, wie sich das Volk Jassen mit seiner besonderen Kultur in der fremden Umgebung etablieren konnte.

Zielsetzung meiner vorliegenden Arbeit ist, darzustellen, wie Erziehung und Bildung in meiner Heimat, in Jazygien zur Zeit des Dualismus war.

Ich bin nämlich der Meinung, dass das Schulwesen eine herausprägende Rolle beim Ausformen der wirtschaftlichen, kulturellen und ethischen Denkweise eines Volkes oder einer Gemeinde spielt. Sollte es sich beweisen, dann sollen wir die Kultur vermittelnde Rolle der Schulen stärken.

1.1. ICH WILL AUF FOLGENDE FRAGEN ZUR VORGESCHICHTE, DANN ZU DER ZEIT DUALISMUS EINGEHEN:

Wie war die Vorgeschichte der Jassen, die ihre Kultur weitgehend ausgeprägt hat und auf die neue Gedanken aufgebaut wurden?

Was hat man aus den alten, ursprünglichen Bestrebungen und Werten des Volks Jassen aufbewahrt, wonach man auch in den alten Zeiten strebte?

Was für Besonderheiten waren charakteristisch auf die Verhältnisse dieses konkreten Gebiets zur Zeit des Dualismus? Wie waren die Möglichkeiten für Erziehung und Bildung damals? Was alles beeinflusste die Verwirklichung der

Landesgesetze an Ort und Stelle? Wie verstand man damals die Landesgesetze und die Kulturpolitik theoretisch und wie verwirklichte man sie in der gegebenen Praxis? Ob unsere Vorahren ihre Möglichkeiten richtig ausgenutzt haben?

1.2. ALS QUELLEN HABE ICH PUBLIKATIONEN VON HEIMATFORSCHERN, SCHULJAHRBÜCHER UND

Zeitungen benutzt.

Die meisten Angaben stammen aus alten Urkunden, Kirchenbüchern, Protokollen der Stadtverwaltung und Steuereinnahmen. Die älteste Urkunde mit Bezug auf die Jassen stammt aus dem Jahre 1239, Kirchenbücher im Jas -Gebiet existieren seit 1675, Protokollen der Stadtverwaltung seit 1696, Schuljahrbücher seit 1822.

Leider sind in dieser langen Zeit viele Dokumente vernichtet, verbrannt worden oder zunichte gegangen, einige davon sind in Sekundärliteratur erhalten geblieben, andererseits werden glücklicherweise immer neue Ergebnisse von Heimat-, und Hobbyforschern entdeckt.

Mit der Forschung der Jassen befassen sich Wissenschaftler in mehreren Gebieten aus mehreren Gesichtspunkten. Unter ihnen befinden sich Historiker, Archäologen, Anthropologen, Geografen, Literaten, Künstler, Wirtschaftsforscher usw. Wenn man alle Ergebnisse zusammenfasst, kann man über den vielseitigen Menschen „Jass“ ein einheitliches Bild gewinnen.

2. JETZT ÜBERGEHE ICH AUF DIE DARSTELLUNG DER VORGESCHICHTE DES VOLKS JASSEN

2.1. DIE ABSTAMMUNG, WELTAUFFASSUNG UND RELIGION BEEINFLUSSTEN IHRE WEITERE ENTWICKLUNG GRUNDLEGENDE.

Zu der Abstammung der Jassen existieren mehrere Auffassungen.

Eine davon ist die des Forschers László Szabó, der meint, dass die Jassen gemeinsam mit den Kumanen gegen die Jahrtausendwende aus dem Gebiet des heutigen Irans auf der Flucht vor den Tataren nach Westen gezogen sind. Damals waren sie noch Nomaden, beschäftigten sich vorwiegend mit Viehzucht. Sie hatten eine eigentümliche Weltauffassung und prägnante Religion, eine auf hohem Niveau integrierte, stabile und herauskristallisierte Kultur, die auf ihr späteres Leben einen großen Eindruck ausübte. Sie waren Zooristen. Ihre uralte dualistische Weltanschauung hatte viele Ähnlichkeiten mit dem westeuropäischen Christentum aufgewiesen, viel mehr, als die Religion ihrer ungarischen Landesleute. Darum hatten sie während der Christianisierung weniger Probleme, als die Ungarn. Ihre Bestrebung, sich der zentralen Macht anzupassen, war nicht durch Konfessionsfragen zerstört worden. Ihre Loyalität und Ruhe gegenüber ihrem

Oberhaupt war und auch blieb während der Geschichte ein charakteristisches Merkmal.

So konnten sie sich aus innerlicher Überzeugung auf das Wirtschaft und friedliche Entwicklung konzentrieren, was ihrem Wohlstand und Gedeihen gut tat.

2.2. DER FRÜHE FEUDALISMUS HATTE EINE RASCHE ENTWICKLUNG FÜR DAS VOLK JASSEN MIT SICH GEBRACHT.

Seit 1237 erfolgte ihr Einsiedeln auf das Gebiet des heutigen Jazygien- Kumanien massenweise. Nach der Aufteilung mit den Kumanen bekamen die Jassen die besseren, fruchtbareren Gebiete zum Wohnen. Dadurch wurde es ihnen versichert, immer genug essen zu können. Die Jassen mussten nie eine Hungersnot erleiden, sie lebten immer schon in Wohlstand. Das ist ein wichtiger Faktor, um ihr Handeln zu verstehen.

Der sich formende frühe Feudalismus verwies auch andere Besonderheiten, die nur für dieses Gebiet von Ungarn charakteristisch waren. Die Jassen durften ihre alten Traditionen bewahren und sie sollten nur dem Palatin, der ihr Oberhaupt war, Steuer bezahlen. Die Bauern waren hier freier, reicher und unabhängiger, als anderswo. Sie konnten ihre Felder nach ihrem selbständigen Beurteilen und Wissen bebauen und das Eigentum bestimmte ihre Lebensweise. Das war eine bürgerliche Auffassung, die meisten anderen ungarischen Gebieten weit vorangegangen und moderner war.

Parallel zu dem Einsiedeln wurden sie systematisch christianisiert. In der frühesten Urkunde wurde 1332 erwähnt, dass es in Jászberény eine Kirchengemeinde existiert. Neben Kirchen wurden pastorale Schulen gebaut, wo im Einklang mit der allgemeinen christlichen Auffassung biblische Kenntnisse, Lesen, Singen von frommen Liedern, eventuell wenig Schreiben unterrichtet wurden. 1472 konnte die Stadt Jászberény ihre neue Kirche in Besitz nehmen, mitsamt der daneben gebauten und später unter den Kindern der führenden Familien beliebt gewordenen Klosterschule.

In den frühesten Zeiten waren also die Umstände für schnelle Weiterentwicklung sowohl aus materiellen als auch geistigen Gesichtspunkten sehr günstig. Im Schulwesen befand sich unser Gebiet auf einem Niveau, wie es in diesen Zeiten zu erwarten war, über einen Rückstand ist gar nichts zu berichten.

2.3. DIE TÜRKISCHE HERRSCHAFT (1536-1684) HATTE EINE NEGATIVE AUSWIRKUNG SOWOHL AUF DIE WIRTSCHAFTLICHE ALS AUCH AUF DIE GEISTIGE ENTWICKLUNG.

Es verblieben zahlreiche türkische Dokumente, aus denen man die damaligen Ereignisse erschließen kann. Oft wurden Volkszählungen gehalten, um die Steuer

zu bestimmen. In der Stadt Jászberény lebten damals etwa 500 Familien, die steuerpflichtig waren. Die Türken waren mit den bezahlten Steuern zufrieden.

Verhältnismäßig hatte man aber auch in den damaligen Zeiten Glück, da die reiche Stadt Jászberény unter dem Schutz des Sultans stand, so wurde sie nicht so brutal verplündert und ausgeraubt, wie andere Städte. Viele sind aus der Umgebung in die Stadt Jászberény geflohen, da anderswo die Kämpfe viel brutaler waren. Es ist zum Beispiel ein Klagebrief erhalten geblieben, in dem man sich darüber beschwert, dass die in die Schule gehenden Kinder von den Türken geschlagen und beraubt worden waren. Das bedeutet, dass man auch in den schwersten Zeiten nicht aufhörte, zur Schule zu gehen.

Es ist in türkischen Dokumenten überliefert geblieben, dass es damals reformierte und katholische Schulen gab, wo man Bibelkenntnisse, Latein, Lesen, Schreiben, Rechnen und andere praktische Wissenswerte unterrichtet wurden. Bei den Franziskanern waren in Jászberény zum Beispiel in den Schulen 8 Brüder und 8 Hilfspersonen beim Unterrichten behilflich. Die hohe Anzahl der unterrichtenden Personen ist ein Beweis dafür, dass Schulwesen für wichtig gehalten worden war.

Viele Notizen blieben über einen berühmten Polyhistor Lehrer, namens Máté Skaricza erhalten geblieben. Ihm ist es zum Großteil zu verdanken, dass wir heute so viele Informationen über diesen Zeitraum haben.

In dem Kloster bildeten die Brüder eine Schriftstellerzunft, deren Siegel aufgeblieben ist. Die Tatsache, dass es ein Schriftstellerverein funktionierte, ist ein Beweis dafür, dass die Kultur auf einem hohen Niveau stand und auf die in der Umgebung herumliegenden Dörfer Eindruck ausübte.

Als die Türken aus militärischen Gründen die Plankburg brauchten, wurden die Schulen von dort ausgetrieben. Da die Zeiten für Ackerbau unsicher wurden, verbreitete sich auf den großen Pfützen wieder der Viehzucht. Jászberény wurde in den Türkenzeiten ein Messezentrum.

Mit den sich geänderten Zeiten änderten sich auch die Leute. Ihre Anpassungsfähigkeit hat ihnen geholfen, am Leben zu bleiben. Sie haben sich an die neuen Umstände angepasst, nur so konnten sie weiterexistieren.

Wie es aus dem Gesagten hervorkommt, hat man sogar in ungünstigen Zeiten mit der Bildung nicht aufgehört, man gab nicht auf, eben umgekehrt. Man bestrebe sich nach dem Besseren, wie man konnte. Ohne Optimismus, Hoffnung auf eine bessere Zeit, wäre das unmöglich gewesen. Unsere Vorahren fanden Schulung und Ausbildung ihrer Kinder wichtig. Sie waren lebensfroh und optimistisch.

2.4. NACH VERTRIEBEN DER TÜRKEN LEBTE MAN IN DIESEM GEBIET UNTER ÖSTERREICHISCHEM UNTERDRUCK. (1684-1745).

Die Regierung brauchte Geld, so wurde das Jass-Gebiet am 22. März für 500 000 Rhenus Forint den Marianos Rittern verkauft. Die bisherige Freiheit existierte von einem Tag auf den anderen nicht mehr. Das konnte man nicht erdulden, es kam zu heftigen Aufständen. Folglich wurde verkündet, dass es hier um keinen Verkauf, sondern nur um eine Verpfändung handelte. Darauf begannen die Einwohner des Gebietes Geld zu sammeln. Um die wirtschaftliche Lage zu klären, hat man eine Registrierung gemacht, in der auch die Lehrer, die damals 5 Personen waren, und ihr Vermögen aufgezeichnet wurden. Daraus können wir auf die Verhältnisse schließen. Am 6-en Mai 1745 wurde in dem Gebiet eine Summe von 580 000 Forint gesammelt, und 1000 Husaren ausgestattet, um die Freiheit zurückzuerkaufen. Das meiste Geld wurde von den Einwohnern der Stadt Jászberény gespendet, deren 70 % mit einer Summe des Lösegeldes beigetragen haben. Dafür bekamen sie von der Stadtgemeinde Güter aus den allgemeinen Feldern, Wiesen, Ackerfelder und Weiden, was ihre materielle Unabhängigkeit weiter stärkte. In den Rathausprotokollen wurde alles genau notiert, so die Vermögen Verhältnisse der damaligen Siedlungen im Jass- Gebiet ganz genau zu sehen sind. Im Durchschnitt hatte ein Einwohner etwa 20 Vieh, und von den Meistern und Händlern haben etwa 100 Personen der Geldsammlung beigetragen. Von diesen Meistern steht es aufgezeichnet, dass sie unlängst eingesiedelt sind, dass heißt, es lohnte sich, in dem reichen Jass-Gebiet zu leben.

Die oben dargestellte Geschichte ist ein Beweis dafür, dass die Jassen ihre Freiheit hoch schätzten, und auf die sie nicht verzichten wollten. Freiheitsliebe, Selbstbestimmung, Stärke, Bestimmtheit sind wichtige charakteristische Merkmale des hier lebenden Volkes auch heute. Sie waren eher frühkapitalistische Bürger, so genannte „edle“ Bauerherren, als Lehnbauern. Später, wenn sie ihre Felder hier zu eng hielten, und konnten sich keine neuen mehr kaufen, begannen sie auszuwandern. Sie besiedelten auch in großen Entfernungen liegende Gebiete auf der Großen Ungarischen Tiefebene, um die Hauptstadt und in dem heutigen Transdanubien. Überall bewahrten und verbreiteten sie ihre alten Traditionen, sie waren den Einheimischen in Überlegen. Die Dominanz der Jassen kam in Arbeitsfähigkeit, Organisation und Kultur eindeutig zum Vorschein.

In den oben geschilderten frühkapitalistischen Verhältnissen entwickelte sich das Schulwesen gut geregelt verschlichtend.

1690 kehrten die Franziskaner zurück, und haben ihre Kirche mitsamt Schule und Schriftstellerzunft wieder aufgebaut. 1691 wurde auch die Hauptkirche neu aufgebaut, und erweitert, neben der auch weitere Schulen gebaut wurden. Wie es aus den Aufzeichnungen hervorgeht, beklagten sich die Pfarrer, dass der Unterricht

zu verweltlicht wurde, obwohl die Aufsicht der Schulen in den Händen der Kirche geblieben ist.

2.5. UNTER DER REGIERUNG DER KAISERIN MARIA TERESIA (1740-1780)

ging die Kolonialisierung von Ungarn voran, aber mit Durchführung präziser Regelungen und Vorschriften begann in Schulwesen beruhigende Ordnung zu herrschen. (Ratio Educationis 1777).

Das war auch in Jazygien so. Es wurden neue Schulen errichtet, es wurde bestimmt, dass Mädchen in getrennten Mädchenschulen zu Nonnen gehen sollten, aber wo es unmöglich ist, dort sollen sie mindestens eigene Lehrerinnen in ihren Mädchenklassen haben.

Es wurde verordnet, dass die Gemeinden verpflichtet sind, Schulen zu stellen, und auch das, wie viel Verdienst Lehrer bekommen sollen (1758), und dass neben nicht schreiben und lesen könnenden Beamten Gymnasiasten bestellt werden sollen. In den herumliegenden Dorfschulen unterrichteten immer mehr ausgebildete Lehrer. Es sind Lehrer Namen aus Jászapáti, Alsószentgyörgy, Jászdózsa, Jászfényszaru und Jászberény erhalten geblieben, die an der Ofner Pädagogenausbildungsanstalt ihr Diplom erworben haben.

In der Grundstufe wurde in Muttersprache unterrichtet, und an den Mittelschulen auf Latein oder Deutsch. Letzteres bedeutete in dem zu 80% von Ungarn bewohnten Gebiet ein großes Problem, das von Schulinspektoren oft erwähnt worden war. Das von Pál Dósa in Jászapáti gegründete Gymnasium wurde nach der Ernennung dessen Gründer zum Jász Kapitän und seinem Umziehen nach Jászberény 1779 auch in das Zentrum des Jász-Gebiets platziert. Aus der frühen Geschichte des Gymnasiums sind einige Aufzeichnungen erhalten geblieben. Man weiß, dass anfangs 3 Lehrer und der Herr Direktor die 68 Schüler in drei Klassen des Latein-Gymnasiums unterrichtet haben. Ihr Gehalt ist auch bekannt und noch das, dass einer von den Lehrern nach Ofen in die Lehrerausbildungsanstalt zum Studium geschickt worden war. Aufsicht hatte im Schulwesen der Esztergomer und später der Erlauer Bischof.

2.6. AUS DER REGIERUNGSZEIT VON JOSEPH II. (1780-1790) KANN MAN IM BEZUG AUF SCHULWESEN ÜBER VIEL POSITIVES UND AUCH NEGATIVES BERICHTEN.

Es gab zahlreiche Reformen, und sie umzusetzen, brauchte man viel Geld. Darum verordnete man Volkszählungen, in denen auch die Vermögen Verhältnisse vermerkt worden waren. Auf 73 Seiten in dem Archiv von Szolnok kann man lesen, dass es damals etwa 10 000 Einwohner in der Stadt Jászberény lebten. Die Häuser waren 1-2-3-Familienwohnungen, und die meisten Familien besaßen außer ihrer Wohnung in der Pussta auch ein Gehöft, was aus Haus, Bauernhof

und Hofwirtschaft bestand. Die Leute waren fast gleich reich, zu große Unterschiede gab es keine. Es wurde an den hiesigen Messen über regen Handel berichtet, Teilnehmer waren nicht nur Ungarn, Slawen und Deutsche, sondern auch Griechen, die türkischen Untertanen waren, und hatten das Recht, mit Wein, Weizen, Vieh und Waren aus der Türkei zu handeln.

123 auf Latein verfasste Urkunden mit Bezug auf Schulen sind aus diesen Zeiten erhalten geblieben. Man plante neue Schulen zu bauen, in den schon existierenden Schulen und in dem Gymnasium viel zu modernisieren, umzubauen, aber das Geld reichte leider nicht auf alles aus.

Die Germanisierung hatte Probleme mit sich gebracht.

Es wurde zum Beispiel berichtet, dass wegen ihren mangelnden Deutschkenntnissen wurden Lehrer aufgefordert, sich innerhalb drei Jahren das Deutsch anzueignen, aber das, dass es nicht unproblematisch war, beweist, dass die Schüleranzahl im Gymnasium zum Beispiel 1784 auf 16 gesunken ist.

Und hier soll ein Gegenbeispiel stehen, nämlich, dass die Behörde mit den Lehrern auch zufrieden sein konnte, eine Jászberényer Schule bekam das Recht, die Lehrer aus dem ganzen Jass-Gebiet aus Didaktik zu prüfen.

Gegen die Jahrzehntenwende hatte man mit den Napoleonkriegen schwere Zeiten, hohe Steuern, strenge kaiserliche Regelungen. Damals beschäftigte man sich verständlicherweise weniger mit schulischen Problemen.

2.7. IN DEN REFORMZEITEN UND WÄHREND DER FREIHEITSBEWEGUNG UM 1848 WAREN DIE UMSTÄNDE FÜR KULTUR UND SCHULWESEN ÜBERHAUPT NICHT SO GÜNSTIG.

Man hatte die Bestrebungen, die Grundstufe aus zwei Klassen auf drei zu erhöhen, aber wegen Geldmangel scheiterte bald dieses erfreuliche Vorhaben.

Mitte des 19. Jahrhunderts existierten in Jászberény 13 Schulen, ein Gymnasium und ein Kindergarten. Neben Geld bestand das Honorar der Lehrer auch aus Fleisch, Fett, Weizen und anderer Gaben. Aufzeichnungen von Honoraren sind oft erhalten geblieben.

2.8. NACH DEM NIEDERSCHLAGEN DER FREIHEITSBEWEGUNGEN BEGANNEN SCHWERE ZEITEN FÜR GANZ UNGARN. FREMDE SOLDATEN WURDEN IN GANZ UNGARN, SO AUCH IN JASS- GEBIET UNTERGEBRACHT.

1855 wurde verkündet, dass das ganze öffentliche Schulwesen unter kirchlicher Aufsicht seine Tätigkeit vornehmen soll. Studiengebühren wurden enorm erhöht, sogar in der Unterstufe wurde die Unterrichtssprache in immer mehr Fächern das Deutsch.

Das Jászberényer Franziskaner Gymnasium hatte Privatcharakter und die Unterrichtssprache war das Deutsch. Um dem Geldmangel entgegenzuwirken,

sammelte man in den 10 Gemeinden in dem Gebiet für das Gymnasium 17 570 Forint. Als im Mai 1857 das kaiserliche Ehepaar in Jászberény einen Besuch gestattete, konnte man ihnen über die Eröffnung einer neuen Baumschule, schöne Prüfungsergebnisse, Befreiungen wegen schönen Zeugnissen von den Studiengebühren, hohe Honorare der Lehrer, Theaterstückaufführungen der Gymnasiasten, Darstellen der ersten privaten Mädchenschule, die von einer 16jährigen in Eger ausgebildeten Pädagogin, Fräulein Janka Zirzen geleitet worden war, einen eifrigen Tierarzt, der in seiner Freizeit Bauern und Stadtbürger Veterinäre Kenntnisse unterrichtet hat.

Die Kapitalisierung ging unaufgehalten voran, so konnte man immer mehr bürgerliche Initiativen auch in unserem Gebiet treffen. Dafür sollen hier einige positive Beispiele stehen:

Um die Erziehungsniveau der Lehrlinge zu erhöhen, begann man sie sonntags zu unterrichten. An mehreren Gehöften wurden Schulen eröffnet. Eine Tagung für Lehrer wurde in Jászfákóhalma organisiert, wo ein Rechtsanwalt eine Stiftung zur Belohnung der in der persönlichen Hygiene besten, also saubersten Schüler gründete. Mädchen und Frauenschulen vermehrten sich. Anfangs konnten sie sich nur schwer etablieren, aber sie wurden langsam anerkannt und akzeptiert, begannen zum Stadtbild zu gehören. Solche waren zum Beispiel die 1840 von Károlyné Szél, 1863 vom Herrn József Riszner, dem Klavierlehrer, 1867 von Róza Nagyné Komáromi eröffneten Frauenbildungsanstalten. Mädchen und Frauen hatten viel für die Stadt getan, sie nahmen an verschiedenen Landeswettkämpfen, Chorfestivalen, Handarbeit Ausstellungen mit Erfolg teil. Sie haben Geld gesammelt und der zu bauenden Akademie der Wissenschaften und dem Ungarischen Schriftstellerverband in Budapest geschickt. Aber nur seit dem Jahre 1885 schien der Frauenunterricht wirklich geregelt zu werden, als ein modernes Gebäude für diesen Zweck gebaut worden war, in dem verschiedene Schultypen und Kindergarten Platz gefunden haben. Der Unterricht in dieser Frauenklosterschule war wirklich modern, mit Fremdsprachenunterricht (Französisch und Deutsch). Auf die Gesundheit und körperliche Erziehung wurde ein besonders großer Wert gelegt, die Schülerinnen bekamen 4mal essen, was nach der Vorschrift abwechslungsreich sein sollte, zum Beispiel zu Mittag bekamen sie 4 Schüsseln verschiedener Gerichte und am Abend 2 Gerichte. Jeden Tag wurde spaziert und geturnt. Anfangs war es natürlich ungewöhnlich und teuer, nur die Töchter aus reicheren und aufgeklärten Familien gingen hier. Die Namen und die Ansichten zur Erziehung der Berufstreue Lehrerinnen sind erhalten geblieben.

3. WICHTIGE EREIGNISSE WÄHREND DES DUALISMUS

3.1. DIE ERSTEN ZWEI JAHRZEHNTE

Das Datum des Entstehens der Monarchie (1867) hat keine scharfen Änderungen auf dem Gebiet der Kultur und Erziehung mit sich gebracht, die früher angefangenen Bestrebungen wurden fortgeführt.

Einige Ereignisse sollen hier erwähnt werden, die der Entwicklung einen Vorstoß gaben.

Das Wichtigste ist, dass man Eisenbahn baute. Das hat eine riesengroße Auswirkung auf das ganze Wirtschaftsleben ausgeübt. Man konnte mit den hier produzierten landwirtschaftlichen Waren handeln, und sich in den Kreislauf des Wirtschaftslebens einfügen.

Das hatte Auswirkungen auf das Schulwesen und neue Auffassung von Wissenswerten.

Geschulte Personen wurden daher immer mehr gefragt. Die Kapitalisierung ging in den wirtschaftlichen und geistigen Bereichen miteinander parallel voran. Die Differenzierung und Massenproduktion widerspiegeln sich auch in den Erwartungen gegenüber Schulen und den heranwachsenden Generationen.

Darum wollte man neue Schulen für Landwirtschaft eröffnen (1870 und 1889) und mit dem Ministerium für Landwirtschaft eine Kooperation knüpfen. Es wurden weitere neue Schulen, darunter Handelschulen, Gewerbeschulen mit mehreren Fachrichtungen, auch Privat-, und Mädchenschulen und Kindergärten errichtet, zum Beispiel auch für Juden. 1879 lebten es in Jászberény 864 jüdische Bewohner, davon 112 Schüler, die eine eigene Schule brauchten. 1883 ist es ihnen gelungen, ein großes Grundstück zu kaufen, und darauf eine auch noch heute existierende moderne Schule mithilfe staatlicher und städtischer Unterstützung zu bauen. Eine Tendenz war, den Schulen ein Grundstück, einen Garten, Gemüsegarten oder Baumschule zu sichern, um die Bauarbeiten zu beschleunigen und die Schüler zum Praktizieren zu verhelfen.

In der Erziehung spielten auch andere Faktoren eine Rolle. Zum Beispiel wurden auf bürgerliche Initiative verschiedene Vereine, darunter auch einer für Lehrlinge gegründet.

Auf bürgerliche Initiative sammelte man Geld und Lebensmittel, und schickte sie dort, wo man es brauchte, zum Beispiel den durch Hochwasser leidenden Einwohner von Szeged, für die Vorbereitungen des Millenniums in Budapest, den ungarischen Kulturorganisationen an der anderen Seite der Grenze.

1867 wurde die erste Druckerei mitsamt Buchbinderei und Buchhandlung errichtet, ab dem Jahr 1868 erschienen die ersten Lokalzeitungen und Zeitschriften, das Wochenblatt *Jász-Kunság*, 1872 *Jáskun Figyelő*, 1874 *Jáskun Polgár*, an denen mehrere Gymnasiallehrer und Schüler mitgearbeitet haben.

Das Gymnasium spielte eine hervorragende Rolle im kulturellen Leben des Gebietes. Die gymnasiale Jahrbücher berichteten über das Schulleben immer ausführlich, das mit dem städtischen ganz eng verflochten war. 1868/69 wurde die erste achte Klasse bis zum Abitur geführt, und die Absolventen aus den gesamten 236 durften erstmal weiterstudieren, wofür die Stadt Geld gesammelt hat. Da der für das Schulwesen zuständige Bischof in dem genannten Jahr dem Gymnasium mehr Geld sicherte, wurden mehrere Erneuerungen durchgeführt. Ein Sportgarten, eine Schulbibliothek, Kabinette wurden errichtet, Lehrer wurden zu Weiterbildungen geschickt und dazu haben sie materielle Unterstützung bekommen. Hervorragenden Lehrern wurden Geldprämien gesichert.

1874 wurden Vorlesezirkel gegründet, wo man mithilfe Lehrer und Schüler regelmäßig wissenschaftliche und literarische Abende organisiert, und Theaterstücke aufgeführt hat. Auch zahlreiche Bewerbungen der Lehrer sind aufgeblieben, von denen man viel erlesen kann.

1871 errichtete man einen Kindergarten, zwei Jahre später eine Frauenbildungsanstalt mitsamt einem weiteren Kindergarten. Die Kindergärten und Frauenanstalten wurden ständig kontrolliert, und die, in denen ungesunde Zustände entdeckt wurden, wurden zuerst ermahnt dann zugeschlossen. Darum existierten einige nur für eine kurze Zeit.

Das Gebäude der neu gebauten, 4klassigen zentralen katholischen Mädchenschule war modern, und widerspiegelte die landesweite vorkommende, für den Kapitalismus charakteristische Bestrebung, die Frauen fähig zu machen, zu arbeiten.

Aber auch die Probleme blieben nicht verschwiegen. Man diskutierte davon, dass das Geld reicht nicht auf alles aus, und Schulgebäude sind oft zu klein, zu eng, zu unmodern und ungesund, die Ausstattung ist veraltet.

Die Verschlechterung der Lage des Gymnasiums begann eigentlich damit, dass Franz I. 1822 es aus der Reihe der unterstützten Gymnasien ausgeschlossen hat.

Aus diesen Gründen verließen das Gymnasium Jahr für Jahr mehrere Lehrer. Nur die Einheimischen, oder die blieben, die in jungen Jahren hier gekommen sind. Darum wurde es immer lauter verlangt, das Gymnasium dem Staat zu übergeben, in der Hoffnung, dass man dann mehr Geld zur Modernisierung hat. 1872 sind die führenden Persönlichkeiten in dem Gebiet in dem vorher erwähnten Plan einig geworden. Die Sache ging aber langsam voran. Den Feierlichkeiten zum 100jährigen Bestehen des Gymnasiums (1878/79) wurden zahlreiche und ausführliche Aufzeichnungen gewidmet, die zum Glück erhalten geblieben sind. Es wurde zum Beispiel über Abstammung der Schüler, über Gaben, Unterstützungsvereine, Unterstützungsfonds, Stiftungen zur Aushilfe der armen, aber begabten Schüler berichtet. Zum Beispiel aus den 280 Schülern sind im Jubiläumsjahr 200 Katholiken, 109 aus Gewerbe- und Händlerfamilien, 62 aus Intelligent-, 52 aus Bauern-, 26 aus Arbeitern-, 15 aus Beamtenfamilien. Die Verstaatlichung des Knabengymnasiums begann erst 1885, als es 8600 Forint staatliche Unterstützung

bekam. 1887 wurde der Bauplan des neuen modernen Gymnasiums angenommen und zwei Jahre später wurde das Schuljahr in dem schönen neuen Gebäude eröffnet. Nicht nur von der Stadt, dem Ministerium, sondern auch von Privatspendern wurde Geld zur Verfügung gestellt. Die Ausrüstung und Ausstattung war erstklassig, man begann die Arbeit mit großem Elan. 1896 wurde das städtische durch den Staat unterstützte Gymnasium ganz verstaatlicht. An der Zeremonie hat der Klerus nicht teilgenommen.

Der Zustand der Grundschulen war auch problematisch, und sie entwickelten sich genauso langsam und mit schweren Rückfällen, wie es beim Gymnasium zu sehen war.

In einem 1867 geschriebenen Protokoll wurde der Wunsch formuliert, die Grundschulen auf das Niveau des Zeitalters zu erhöhen, inwiefern es die materiellen Möglichkeiten erlauben. Dem Inspektor nach hätte man fünfte und sechste Klassen, weitere höhere und Grundschulen aufstellen und Mädchen von den Jungen getrennt unterrichten (1875) sollen. Sogar in den Zeitungen (1873) wurde von schlechten schulischen Zuständen geschrieben.

1876 wurde davon berichtet, dass die ersetzten fünften und sechsten Klassen aufgestellt wurden. Anfangs sah es so aus, dass der Lehrer ohne Entgeltung die Arbeit an sich nimmt, aber schließlich ist es gelungen, zu Geld zu kommen, um ihn einen Verdienst zu sichern. Sogar einige Jahre später 1881 hat der zurzeit gegründete Verein für Volkserziehung davon berichtet, dass von den 4200 Schulpflichtigen nur 1343 zur Schule gehen. Nicht nur die Umstände, also Gebäude und Ausrüstung waren schlecht, sondern auch die menschlichen Faktoren verbesserten sich nur sehr langsam. Der Bürgermeister wurde angewiesen, die Sache strenger zu kontrollieren und vor hohem Bestrafen der Eltern wegen Vernachlässigung des Schulbesuches ihres Kindes nicht zurückzuschrecken.

Der politische Wunsch, ehrliche, aufgeklärte und anständige Staatsbürger zu erziehen, wurde im Sinne der vorherrschenden normativen Pädagogik klar formuliert. Die leitenden Persönlichkeiten der Stadt sind im Klaren darüber gewesen, dass man die guten Landesregelungen nur im Rahmen der eigenen, örtlichen Möglichkeiten verwirklichen kann. Die Staatsbürger konnten die von oben kommenden Richtlinien nicht immer verstehen oder befolgen. In manchen Familien konnte man auf die Arbeit der Kinder einfach nicht verzichten.

Der 1869 zustande gebrachte Schulstuhl berichtete von schlechtem Zustand der Schulen. Sie haben 1877 ein Ziel vor sich gestellt, nämlich die Grundschulen auf ein höheres Niveau zu bringen. Da die Mitglieder Bürgermeister, Geistige und Lehrer waren, verstanden sie von der Sache viel, und sie konnten auch die anderen überzeugen. Ein Inspektor berichtete zum Beispiel davon, dass 260 Mädchen und Jungen in einem Raum unterrichtet wurden. Dann wurden immer wieder kurzlebige, gutmütige, wohlwollende Maßnahmen eingeführt, aber in der Regel kam etwas dazwischen, und von den positiven Vorstellungen konnten sich nur

wenige verwirklichen, oder nach einer kurzen Zeit scheiterten sie. So wurde zum Beispiel das Offizierhaus zu schulischen Zwecken übergeben, daneben waren Garten, Gemüsegarten und Baumschule angelegt, wo die Schüler ihre praktischen Kenntnisse in Gartenarbeit erweitern konnten. Es war ein Fortschritt im Vergleich dazu, dass es oft aus einem oder zwei dunklen und niedrigen Räumlichkeiten bestehende baufällige Kneipen zu schulischen Zwecken umgebaut wurden. Um diese Jahrzehnte wurden allmählich sowohl in den Siedlungen als auch in Gehöften weitere Schulklassen eröffnet. Fast jedes Jahr wurde irgendwo in dem Gebiet eine neue Schule, oder neue Schulklassen eröffnet, oder etwas modernisiert. Hervorragende Persönlichkeiten trugen zu der Entwicklung immer bei.

Eine weitere positive Bestrebung war der Plan, die Analphabeten zu unterrichten. Es wurde in den Kirchen verkündet, dass Erwachsene Grundkenntnisse in Mathematik, Geschichte und Erdkunde lernen können. Begeisterte Gymnasiallehrer haben die Sache abgewickelt.

1874 organisierte man eine Landeskonferenz für Lehrer in Budapest, wo auch Lehrer aus unserem Gebiet finanziert zugeschickt wurden.

Eine negative Auswirkung übte auf die Entwicklung die Tatsache aus, dass die staatsrechtliche Unabhängigkeit des Jass - Kumanen Bezirkes wegen Zentralisierung 1876 aufgehoben wurde.

Wie es zu sehen ist, waren in der ersten Hälfte des Dualismus sowohl positive Entwicklungen als auch Rückfälle zu konstatieren. Das Bild war recht bunt und widerspruchsvoll. An dem guten Willen mangelte es nicht, wie es zahlreiche Initiativen beweisen. Da es aber an materiellen Möglichkeiten oft fehlte, oder etwas anderes dazwischenkam, scheiterten viele positive Versuche nach kurzer Zeit. Der Kampf für die Entwicklung wurde aber nie ganz aufgegeben.

Im Allgemeinen waren für den gegebenen Zeitraum langsame Fortschritte mit zahlreichen Rückfällen und Abweichungen charakteristisch.

3.2. IN DER ZWEITEN HÄLFTE DES DUALISTISCHEN ZEITRAUMS VERBESSERTEN SICH DIE UMSTÄNDE DES UNTERRICHTSWESENS. DAS HING ZUM GROSSTEIL MIT DEM NAMEN VON HERRN ALBERT APPONYI ZUSAMMEN.

In den letzten zwei Jahrzehnten des Jahrhunderts wurde von der Stadtverwaltung Bauen von zwei Gehöfte Schulen jährlich finanziert. Erweiterungen, Renovierungen wurden auch von den Eltern an sich genommen. Daraus entstanden oft Probleme, weil sie die Schulen ohne Fachkenntnisse gebaut haben, die manchmal innerhalb einigen Wochen zerfallen sind. In Boldogháza, Tápiószék, Hajta, Portelek, Négyszállás wurden insgesamt 12 neue Schulen gebaut, so wurde Einschulung von 1500 Schulpflichtigen gesichert. An diesen kleinen Schulen fehlte es oft eine ausgebildete Lehrkraft, trotzdem waren die Inspektoren mit den Ergebnissen zufrieden, da die unterrichtenden diplomlosen Personen, meistens Bauern mit Begeisterung

ihren von sich selbst aus auf sich genommenen Aufgaben nachgegangen waren. Leider ist der Großteil der Gehöftwelt ohne Schulen geblieben, so zum Beispiel in Borsóhalma, Peres, Tőtevény, Újerdő, Meggyespele, Rét, Szentimre, Csíkos, und Tápió existierten keinerlei Schulen.

In den Schulen gab es typische Probleme mit Hygiene, Sauberkeit und Disziplin. Über Lehrlinge ist es geschrieben, dass sie pünktlicher und gewaschen zur Stunde erscheinen, und sich auf den Straßen anständiger und leiser benehmen sollten. Die Ausstattung ihrer Schule dagegen war in Ordnung.

Am 10. Mai 1896 nahmen auch die Schüler an den prachtvollen Feierlichkeiten des Millenniums, Messen, Tanzveranstaltungen und Reiterkämpfen in dem Jász-Gebiet teil.

Graf Albert Apponyi hielt die Festrede. Um das Millennium war man mit den schulischen Umständen und Ergebnissen trotz Entwicklungen immer noch unzufrieden. Die Schüleranzahl fiel zurück, etwa 55% der Schulpflichtigen gingen nur noch zur Schule. Es mangelte nach wie vor an Schulgebäuden, Lehrern und Rüstung. In den Städten absolvierten 83% der Kinder nur zwei Klassen, von denen 17 % die weiterführende dritte Klasse besuchten. An Stadträndern und Dorfschulen war die Situation noch schlechter, es war üblich, einen zwei Meter langen Stock zu Erziehungs Zwecken zu benutzen.

1881 ist Herr Graf Albert Apponyi in dem Jászberényer Wahlkreis zum Abgeordneten im Parlament erwählt worden. Er vertrat dort die Wähler bis 1933, und in diesen langen Zeitraum konnte er viel erreichen und verwirklichen. Anfangs ging es mit der Entwicklung langsamer, aber später schneller voran. 1893 wurde er zum Ehrenbürger von Jászberény ernannt.

Albert Apponyi war 1906-10, und dann 1917-21 Kultusminister, so kannte er internationale-, und Landesbestrebungen genauso gut, wie Lokalaufgaben. Der ausgeglichene Aristokrat, Polyhistor, Mitglied der Ungarischen Akademie der Wissenschaften und Politiker von großem Format verhalf der kulturellen Entwicklung unseres Gebietes sehr viel. Er wollte die staatlichen Gesetze hier in seinem Wahlkreis verwirklichen. Er hatte einen Freund aus Jászkóhalma, einen Universitätsprofessoren, namens Jenő Czettler, mit dem er an dem Errichten der Pädagogenausbildungsanstalt in Jászberény sehr viel gearbeitet hat. Er hat alle Bestrebungen zur Entwicklung von Schulwesen und Kultur in unserem Gebiet nicht nur offiziell, sondern auch als Privatmensch unterstützt. Seine Parole, es dürfen Siedlungen ohne Schulen, ohne Wissenschaft nicht mehr existieren, hat er von Baronen József Eötvös übernommen und sehr ernst genommen. Als er sein Amt zu bekleiden begann, gab es 5 Volksschulen in Gehöften, und 7 Volksschulen, eine Frauenschule, 1 Kindergarten, 1 Gewerbeschule, 1 Schule für Landwirtschaft und 1 Gymnasium in der Stadt. Da 40 % der Bevölkerung immer noch Analphabeten waren, und die Einwohnerzahl ständig stieg (von 1900-26791 auf 1910- 29675), musste man viel Geld aus dem Staatshaushalt aufopfern, insbesondere in den

gebieten der Großen Ungarischen Tiefebene, so auch in Jazygien. Man begann mit großen Bauarbeiten staatlicher Finanzierung, und bald entstanden standardisierte, gut ausgerüstete Schulgebäude mit zwei Klassenzimmern, einer Wohnung für den Direktor, mit einem Gemüsegarten, Obstbaumgarten, und Baumgarten in 8 Gehöftezentralen

(Borsóhalma, Csíkos, Meggyespele, Peres, Rét, Szentimre, Tötevény, Újerdő) 1906-1908. Es war sehr wichtig, da etwa 30% der Bevölkerung dieses Gebietes in Gehöften gelebt haben. An den damals erschienenen Schultypen nahm ein Beispiel für die Bauarbeiten in den 20 Jahren der berühmte Kultusminister Kunó Klebansberg, der mit den nächsten bedeutenden Bauarbeiten begann. Graf Apponyi war ein guter Freund von Eötvös, aber natürlich nicht das ist der Grund dafür, dass es liberale, sozial empfindliche Änderungen im Kulturwesen eingeführt worden waren. Im Einklang mit den landesweit angestrebten Zielen wurde geplant, an allen Schulen unter staatlicher Aufsicht an dem gleichen, hohen Niveau zu unterrichten.

Das öffentliche Schulwesen wurde von ihm als Minister durch 1907/XXVI. und XVII. sowie 1908/ XLVI. § gesetzlich geordnet und die Grundstufe Gebühr frei gemacht.

Ausgaben des Kultusministeriums änderten sich folgendermaßen:

1869 waren sie 2,5 Millionen Kronen, 1905, 60 Mio., 1908 81 Mio. 360 000 Kronen.

In der Umgebung wurden neue Volksschulen 1906-1908 errichtet, zum Beispiel in Jászárokszallás eine 6klassige Volksschule, in Jászapáti mehrere Schulklassen, und eine Bürgerschule, in Jászfényszaru, Alsószentgyörgy, Felsőszentgyörgy, Jászdózsa, Szentandrás, Ladány, Kísér, Jákóhalma neue Klassen, in Jászberény Wiederholungsschulen mit einem Mustergut.

1917 eröffnete seine Tore die Pädagogenausbildungsanstalt anfangs nur für junge Männer (bis 1947).

Der I. Weltkrieg brach aber allerlei Entwicklung tragischerweise entzwei.

4. ZUM VERGLEICH NEHMEN WIR JETZT DIE ENTWICKLUNG VON JÁSZAPÁTI,

einer kleineren Stadt in dem Jászság unter die Lupe, in der relativ viele Dokumente erhalten geblieben sind. Es ist nicht zuletzt dem weltberühmten Malerkünstler Pál Vágó(1858-1928) zu verdanken, der dort lebte, und arbeitete, viele intelligente Freunde hatte, und mit seiner außergewöhnlichen Tätigkeit von Aufregung sorgte und mit ihm auch die Nachrichten von seiner Stadt oft in Schlagzeilen gelangen sind.

Jászapáti liegt etwa 15 km von Jászberény Richtung Osten entfernt. Hier leben etwa 10 000 Einwohner, fast ausnahmslos katholische Ungarn.

Nach archäologischen Daten ist es sicher, dass eine Kirche an der Stelle der

heutigen schon in dem 12. Jahrhundert existiert hat. Später 1391 wurde an derselben Stelle eine neue Kirche gebaut, und 1825 bekam die katholische Kirche ihre heutige Gestaltung.

Aufgrund mittelalterlicher Gewohnheiten kann man vermuten, dass um die Kirche eine Schule tätig sein konnte, zwar sind konkrete Beweise dafür nicht gefunden worden.

Es ist erwähnt worden, dass die Vorahren der dortigen Menschen auf königlichen Benefizien ihre Siedlungen gegründet haben. Jazygien wurde auf fünf Bezirke aufgeteilt, und Jászapáti verkörperte in sich eine Zentrale aus den fünf. Zu dem Apáti – Bezirk gehörten folgende Siedlungen: Alsószentgyörgy, Kis-Ér, Ladány, Alattyán, Jánoshida, Mihálytelek, Heves-Ivány, Kara, Kocsér, Mizse, Tótkér, Szent-András. Um die Siedlungen existierten Pussten von großer Ausdehnung, wo man Viehzucht betrieb.

Aufzeichnungen sind aus den Zeiten nach dem Vertreiben der Türken geblieben, und unter denen ist nur eine einzige Familie erwähnt (Balla), die auch aus Volkszählungen von früheren Zeiten bekannt waren. Alle anderen Familien, die vor den türkischen Kämpfen erwähnt worden waren, sind verschwunden. Es ist zu vermuten, dass die ursprünglichen Jassen als reine Rasse nicht mehr existieren, einerseits sind sie ausgestorben, andererseits konnten sie ihr Leben mit anderen Nationen vermischt fortfahren.

Desto interessanter ist es zu beobachten, dass ihre Kultur erhalten, gehegt und gepflegt geblieben ist.

4.1. ZUM SCHULWESEN IN JÁSZAPÁTI:

| | | | |
|------|-----------------------------|----|------------------------------|
| 1700 | existierte neben der Kirche | 1 | Klassenzimmer, |
| 1758 | | 2, | |
| 1869 | | 7, | |
| 1885 | | 8, | |
| 1886 | | 9, | |
| 1889 | | 10 | (heute sind es mehr als 20). |

Aus einigen Jahren sind Schüleranzahlen erhalten geblieben. Zum Beispiel 1780 waren 44 Erstklässler, 36 Zweitklässler, 1880 waren sie 830 und heute etwa 1500 Schüler und Schülerinnen.

Die älteste Schule war eine 1758 gebaute katholische Schule, wo noch mit Ofen geheizt wurde, und deren Angelegenheiten vom Schulstuhl verwaltet worden waren. Die Schule hatte 31 Joch Ackerfeld, wo auf einem Teil die Schüler praktiziert haben, ein anderer aber vermietet worden war, wovon die Schule Einkommen gewann. 1784 hatten die Mädchen eine eigene Lehrerin. Sie hatten auch Nonnen als Lehrerinnen.

Aus demselben Jahr ist in einem Protokoll des Gerichtshofes ein Kriminalfall beschrieben, wo ein Schüler der Täter war.

Aus einer weiteren Aufzeichnung ist es vorstellbar, was damals ein Lehrer als Jahresverdienst bekommen hat: von den Eltern der Kinder bekam er 1 Scheffel Weizen, von der Stadt 15 Forint, bestimmte Menge Speck, Butter, Holz, Fleisch und Wohnung. Ab Jahr 1856 bekam man Geld, und zwar 420 Forint pro Jahr, die Summe wurde Jahr für Jahr bestimmt und in der Regel erhöht. Im Jahre 1892 war sie zum Beispiel 500 Forint, die im Vergleich mit den hauptstädtischen Verdiensten sehr niedrig war und dazu kam noch, dass die Gaben allmählich verblieben sind. Nur um die Jahrhundertwende wurde den Lehrern ein von dem Staat vorgeschriebenes Gehalt zuteil.

Hundert Jahre lang existierten diese zwei oben erwähnten Schulen.

1873 baute man eine neue Schule mit 7 Klassenzimmern, und 1910 kam es zu weiteren bedeutsamen Bauarbeiten einer zweiten, großen, modernen Schule. Man nennt sie Krankenhaus Schule, da sie während des Krieges als Krankenhaus funktionierte. Dazu gehörte eine Wohnung für den Direktor und eine kleinere für den Verwalter. Beide Schulen existieren bis heute, natürlich sind sie mehrmals modernisiert worden.

4.2. AUF DEN PUSSTEN BAUTE MAN AUCH SCHULEN, AUS DEN 6 PUSSTEN, EXISTIERTEN AUF ZWEI UM DIE JAHRHUNDERTWENDE EINFACHE EINZIMMERSCHULEN.

Die Einwohner hielten Schulen für teuer, oft beschwerten sie sich wegen zusätzlicher Steuern, die für die Schulen vorausgesehen waren. Ein konkreter Fall aus dem Jahre 1893, wie es ausgerechnet wurde, was Trinkwasser für eine Schule kosten würde.

Es hieß, wie folgt: Das ist sehr teuer, weil man eine kleine Kutsche mit vier Rädern beschaffen, darauf ein Fass von 1 hl legen, 2 Blechbecher sichern soll, aus denen die Kinder trinken können.

Der erste Kindergarten wurde 1900 in einem gestifteten Gebäude eröffnet, die erste Bürgerschule für Mädchen, sowie die für Israeliten 1905 aufgestellt.

Wie es schon früher erwähnt wurde, das Gymnasium wurde 1767 eröffnet, wo anfangs 16 Diözese Pfarrer unterrichtet haben. Aus der ersten Gymnasialklasse von 63 eingeschriebenen Schülern haben nur 13 das Abitur abgelegt, das ein Beweis dafür ist, dass es als ein schweres Gymnasium galt. Unter den ersten Absolventen war eine Frau, die als Privatschülerin das Gymnasium besucht hat.

Das neue Gymnasialgebäude wurde 1912 gebaut, und es wurde nach dem größten Ungarn, Herrn Grafen István Széchenyi ernannt. Die Gemeinde spendete Geld und Grundstück zu Bauarbeiten.

Es wurde Jahr für Jahr von Erweiterungen und Modernisierungen des Gymnasiums berichtet.

4.3. IM ZEITRAUM DES DUALISMUS ENTSTANDEN VIELE LESEZIRKEL, KULTURKREISE, WIRTSCHAFTSKREISE, CASINOS, GEWERBEKÖRPERSCHAFTEN UND ROTES KREUZ VEREIN.

Es wurde immer verzeichnet, wenn etwas Ungewöhnliches passiert ist, zum Beispiel Erdbeben, andere Naturkatastrophen oder Epidemien. So was hatte verständlicherweise eine große Auswirkung auf das Schulleben.

Zeit für Zeit machte man Volkszählungen, vorwiegend, um die Steuerpflicht zu bestimmen, so wissen wir, dass es 1850 1480 Häuser existierten, und es in der Umgebung etwa 400 Gehöfte mit Eigenwirtschaften gab.

Im Vergleich zu Jászberény sind es bis jetzt wenige Aufzeichnungen in Jászapáti gefunden worden. Trotzdem kann man feststellen, dass es zwischen den beiden keine zu großen Unterschiede in den Lebensverhältnissen und Schulwesen bestanden haben.

In Dokumentation des Schulstuhls steht aufgezeichnet, dass das Niveau des Schulwesens um 1910 in der ganzen Region als endlich entsprechend bezeichnet werden kann. Daraus lässt sich vermuten, dass die Lage in unserem Gebiet überall ausgeglichen und beruhigend geordnet sein konnte.

5. JETZT BETRACHTE ICH DIE FRAGE, OB ES IM VERGLEICH ZUR HAUPTSTADT DIFFERENZEN GIBT,

um zu schlussfolgern, ob wir vom Rückstand oder Abweichung unseres Gebietes sprechen sollen.

5.1. IN DER HAUPTSTADT SIND VIELE STATISTIKEN UND ANDERE DOKUMENTE AUS DEM ZEITRAUM DES DUALISMUS ERHALTEN GEBLIEBEN,

und vielleicht mit einer größeren Sorgfalt gefertigt und aufbewahrt als in der Provinz. 1867 startete das Ungarische Zentrale Amt für Statistik mit seiner Arbeit, das unter anderem auch Daten von den Schulen gesammelt hat. Früher funktionierte der statistische Dienst mit der Zentrale in Wien, der die Angaben von den örtlichen Kirchen gesammelt hat. 1869 verordnete man in den Schulen Statistik zu führen, aber es funktionierte sehr problematisch. Seit 1871 gibt es Statistische Jahrbücher, aber die Angaben und Details wurden Schule für Schule unterschiedlich gehandelt. Ein Blick von Ungefähr ist nur zu gewinnen.

5.2. IN DER HAUPTSTADT BEKAMEN DIE LEHRER KEINE PRODUKTE ALS ENTGELTUNG IHRER ARBEIT,

nur Geld. Um 1870 machte das Gehalt in der Hauptstadt 200-600 Forint aus, auf dem Lande war es noch weniger. 900 Forint galten als genug, um ein

Durchschnittlebensniveau einer Familie zu sichern. Sowohl in der Hauptstadt als auch auf dem Lande waren die Lehrer unterbezahlt. Lehrer galten als arm, es gibt Überlieferungen, nach denen Lehrer wegen fehlender Wintermäntel nicht zur Schule gehen konnten. Wohnungsprobleme hatten sie sowohl in der Hauptstadt als auch auf dem Lande. Man berichtete davon, dass sie entweder überhaupt keine Wohnungen bekommen haben oder, dass sie zum Leben ungeeignet war. Die Lage der einheimischen Lehrer war natürlich besser. Man unterrichtete in 22 Wochenstunden, die Stundenzahl war auf dem Lande weniger. Im Durchschnitt hatte man 2 Stunden pro Tag, aber es kam oft vor, dass Schüler nur zweimal pro Woche zum zweistündigen Unterricht gehen sollten. Es ist nicht zu vergessen, dass Kinder damals oft arbeiten sollten. Schulgebühren wurden überall bezahlt, das waren kleine Summen, nur ein paar Forint pro Jahr. In Privatschulen waren die Summen viel höher (bis 100 Forint pro Jahr). Erwartungen gegenüber Lehramt und Direktor waren in der Hauptstadt höher. Strenge Regeln waren dort festgestellt und ihr Einhalten kontrolliert, auf dem Lande konnten die Schulen nicht so wählerisch sein, auf den Gehöften und Dörfern war man froh, wenn jemand den Unterricht auf sich nahm. In der Hauptstadt zum Beispiel sollten Lehrer um Genehmigung bitten, um zu heiraten. Von schrecklichem Unwissen der Lehrer wurde in keinem der beiden Gebiete berichtet. Anderswo, hat ein Inspektor aufgezeichnet, kam es vor, aber nicht in Jazygien, dass Lehrer nicht lesen und schreiben konnten, und in 50 Dörfern nicht einmal die Frage beantworten konnte, wer momentan der König ist, und in welchem Land man eben lebt? Inspektoren in Jazygien waren mit den Lehrern im Allgemeinen zufrieden. In der Hauptstadt war es mit Betonung erwartet, dass Lehrer gut singen und musizieren sollen, um an den Feierlichkeiten mitwirken zu können.

Die Rüstung der Schulen war sowohl in der Hauptstadt, als auch in Jazygien mangelhaft.

In der Hauptstadt berichtete man davon, dass es an Landkarten, Tintenfassern und Tafeln fehlte, dass die Bibliotheken klein und unmodern waren. Die Rate des Verhältnisses Ist-Sein sollte war 1:15. Auf dem Lande dagegen beschwerte man fast immer von baufälligen, engen, dunklen, ungesunden Gebäuden, oder von ihren Fehlen. Die Lage der Bibliotheken war auf dem Lande ebenso fragwürdig, dafür aber gab es verständlicherweise mehr Garten und Praktik. In der Hauptstadt gab es eine größere Auswahl an Privat und Winkelschulen.

6. ZUSAMMENFASSUNG

Die ursprüngliche Kultur, Weltauffassung und Charaktermerkmale des Volks Jassen sind während abwechslungsreichen und schweren Zeiten in großen Zügen erhalten geblieben.

Ihre Freiheitsliebe, Selbständigkeit, Ruhe, Arbeitsfähigkeit, Stärke, organisa-

torische Begabung, Strebsamkeit, Anspruch, Sparsamkeit, Realismus sind auch heute Charakterzüge der Mehrheit der Hiesigen.

Jetzt einiges zur Frage, ob das Niveau der Erziehung und Bildung in Jazygien in dem behandelten Zeitraum im Allgemeinen zeitgemäß und entsprechend war?

Die pädagogischen Ansichten der Erziehung und Bildung des XIX. Jahrhunderts waren von Herbart bestimmt. Der normativen Pädagogik nach waren die Aufgaben der Erziehung und Bildung das Aneignen von dem Einzelnen der bestehenden Normen der Gesellschaft. Die Erzieher, Eltern und alle Erwachsenen hatten die Pflicht, den Willen des Kindes zu brechen, und es gehorsam und passiv zu machen.

Aber diese Ansichten wurden in dem betrachteten Zeitraum langsam überholt. Mit der raschen Entwicklung der Naturwissenschaften und Kapitalisierung der Wirtschaft und Gesellschaft, kam es zu einer Änderung in den bisherigen erzieherischen Erwartungen.

Man verlangte immer öfter nach exakten, naturwissenschaftlichen Methoden zu unterrichten, wirtschaftliche, praktische und naturwissenschaftliche Wissenswerte zu übermitteln.

Die oben aufgeführte philosophische Grundlage widerspiegelte sich auch in den Gesetzen. Man befand sich in einer Übergangsphase, an einer Grenze, wo die alten Ansichten nicht mehr ausreichten, aber auch die neuen haben sich noch nicht ganz etabliert.

Einerseits war es wünschenswert, das Kind nach der normativen Pädagogik zu behandeln, andererseits waren schon einige neuen Werte in die schulischen Materialien einzuführen.

Religion, Passivität, Gehorsam, Anpassungsfähigkeit, Unterworfenheit, Arbeit in der Familie, ein bisschen Lesen, Schreiben, Singen sind erhalten geblieben, aber es gab schon auch neue Erscheinungen zu beobachten. Im Jahre 1868 war das Gesetz inartikuliert, dass Muttersprache, Ungarisch, Schreiben, Lesen, Rechnen, Singen, Naturkunde, Geschichte, Erdkunde, Recht, Jura, und Sport obligatorische Fächer in den Grundschulen sein sollen. Der Staat nahm auf sich immer mehr Verantwortung für die Ausbildung. Finanzierung, Schulpflichtkontrolle, Aufsicht im weiten Sinne und Unterrichtsmaterial wurden von dem Staat, und immer weniger von der Kirche beeinflusst. Das war viel mehr, als die früher verlangten Bibelkenntnisse waren, und die Entwicklung war parallel den philosophischen Änderungen abzulesen. Die meisten, einfachen Alltagsmenschen hielten es überall auch weiterhin für genug, die vorgeschriebenen zwei Klassen zu absolvieren. Wiederholungsschulen für 12-15jährige, sowie 5-6 Klassen waren nicht nur in Jazygien, sondern auch in dem ganzen Land ein genereller Misserfolg. Anzahl der Privatschüler blieb auch bei uns wie anderswo in dem Land niedrig (1-2 %).

Die Schüler, die einen bürgerlichen Beruf erzielten, mussten selbständig und kreativ denken und handeln können. Später, wie die Kapitalisierung voranging, war

diese Eigenschaft in allen Berufschichten zu erwarten. Neue Werte kamen zu den alten.

In Jazygien existierten alle üblichen Schultypen. Im Allgemeinen gab es nur ein paar Jahre Unterschied im Eröffnungsdatum im Vergleich zu der Hauptstadt, aber nicht zu viel.

Der demokratische Gedanke von dem Kultusminister Baronon József Eötvös, nach dem jeder Staatsbürger eine moderne Ausbildung bekommen soll, hat sich auch in unserem Gebiet in Grund-, Mittel-, und Hochschulbereich verwirklicht.

Ob Erziehung und Bildung besser waren, als anderswo in dem Land, war kein Ziel dieser Arbeit darzustellen.

Es ist aber klar geworden, dass die Landesgesetze hier eingehalten worden waren, und in der Verwirklichung viel investiert worden war. Die Menschen von damals bestrebten sich nach bestem Wissen und Gewissen im Rahmen ihrer damaligen Möglichkeiten das Schulwesen zu entwickeln. Es ist unseren Vorahnen nichts vorzuwerfen.

Ich versuchte in meiner vorliegenden Arbeit darzustellen, dass trotz zahlreichen Schwierigkeiten und Rückfällen, gab man Kultur und Bildung nie auf. Das Volk beharrte auf seinen anspruchsvollen Ansichten und kämpfte ständig für bessere Verhältnisse, für eine bessere Zukunft. Die Kultur, die stabile Identität, deren Vermittlung zu den Aufgaben der Schulen gehört, war eine große Hilfe in Kampf für Überleben. Aus Gesagtem kann man schlussfolgern, dass Schulen auch weiterhin stabile Kulturwerte und Identität vermitteln sollen, die einem Volk hilft, weiterexistieren zu können.

ANLAGEN

1.

Überblick zu Erwartungen den Kindern gegenüber im XIX. Jahrhundert in Jazygien:

A. Neben der Schule sollten sie entweder zu Hause oder in einer fremden Wirtschaft arbeiten.

Sie sollten folgende Arbeiten verrichten:

Mit 4-7 Jahren : Gänsehirtin – 30-40 Gänse pro Kind

Mit 7-9 Jahren: Schweinehirtin

Mit 9-12 Jahren: Rinderhirtin

Mit 13-15 Jahren: Bauernknechten- sie galten keine Kinder mehr.

B. Um das Haus halfen die Mädchen ihrer Mutter, die Jungen dem Vater:

Jungen sollten Ställe säubern, um Vieh kümmern, Streubettung und Feldarbeiten machen, Wasser tragen.

Mädchen sollten säubern, Brot backen, Speisen zubereiten, Kirche schmücken, flechten, nähen, weben, melken, ernten.

C. Eigenschaften, was sich Kinder aneignen sollten:

Frommheit, Kooperationsfähigkeit, Gehorsam, Arbeitstüchtigkeit, Ordentlichkeit, Sauberkeit, Anständigkeit, Ehrenbezeugung, Anteilnahme an dem Gemeindeleben.

D. Was alles sollte denn ein gutes Kind an einem Tag machen?

Beten, Gott verehren, Eltern gehorchen, ihnen Freude machen, sich waschen und pflegen, sich sauber kleiden, Danke sagen können, mit Freude zur Schule gehen, sich bestreben, artig und brav zu sein, fleißig lernen und davon erzählen können, ruhig und still sein, nicht schlendern, mit bösen Kindern nicht befreundet sein, um nichts Schlechtes zu lernen, nie streiten, Geschwister lieben.

Lehre: Nur ein gutes Kind wird in der Familie geliebt.

2. NAMEN AUS DER HEIDENZEIT IN DEM JASS GEBIET IN EINER URKUNDE VOM 8. 03. 1323:

Folgende Jass Personen wurden von der Unterjochung des Jass- Landherrn *Keverge* vom König Karl Robert befreit:

Latsán, Ivacsán, Garet, Zakarán, Jaduk.

In folgenden Fällen hat der Vater einen Jass Namen, aber der Sohn schon einen christlichen: *Keskene* und Sohn Jakab, *Subul* und Sohn Demeter, *Beegzán* und Sohn István, *Mogzán* und Sohn Pál, *Chákán* und Sohn András, *Zakarán* und Sohn György, *Keján* und Sohn Demeter, *Kurman* und Sohn István, *Magar* und Sohn György, *Chamaz* und Sohn Péter.

3. BEISPIELE AUS DER JASS-WORTLISTE AUS DEM JAHRE 1442:

Daban horz nahechsa -Guten Tag,Herr Wirt!

| | |
|-------|---------|
| fit | Fleisch |
| dan | Wasser |
| huvay | Heu |
| huuar | Hirse |
| oras | Bier |
| cugan | Topf |
| odok | Löffel |

| | |
|----------|----------|
| tabak | Teller |
| karbac | Gerst |
| carif | Butter |
| baza | Suppe |
| sana | Wein |
| jajka | Ei |
| manauona | Getreide |
| kasa | Brei |
| acca | Wildente |
| saka | Ziege |
| karak | Hänchen |
| kaz | Gans |
| bah | Pferd |
| gal | Ochs |
| fus | Schaf |
| uas | Kalb |
| khevef | Brot |
| gist | Quark |
| dicega | Kuh |
| zabar | Hafer |
| kurajnu | Mühle |
| buca | Käse |

4. GEOGRAPHISCHE ANGABEN:

- Gesamtfläche des heutigen Jass- Gebietes: 185 551 Katastraljoch,
Entfernungen zwischen den Siedlungen 30-40 km, Einwohnerzahl:105 000.
- Ortschaften mit Vorsilbe „*Jász*“ im Jass-Gebiet heute:

Jászberény, Jászapáti, Jászfényszaru, Jászágó, Jászárokszállás, Jászdózsa, Jászkóhalma, Jásztelek, Jászkisér, Jászboldogháza, Jászladány, Jászsószyentgyörgy, Jászfelsőszyentgyörgy, Jászszentandrás, Jászivány.

- Ausser dem Jász Gebiet:
 - Moldawien: Jászvásárhely,
 - Slowakei :Jaszov (Ostrawa),
 - Mitte Ungarn : Jászkarajenő,
 - Nordungarn: Pilisjászfalu

5. WELTAUFFASSUNG UND SELBSTBESCHREIBUNG DER JASSEN:

Man soll fromm und gläubig sein. Gott entscheidet über menschliches Schicksal. Man soll Gott anbeten und befürchten und alle anderen Heiligen und Vorgesetzten auch verehren.

Man soll die Sitte der Eltern und Grosseltern befolgen. Das Wichtigste ist im Leben, anständig zu arbeiten, und das familiäre Vermögen zu vergrößern. Vernünftige Lebensweise wird vom Gott gesegnet. Man soll in der Arbeit und Kindererziehung standhalten. Kinder sind Gottes Geschenk, sie dürfen nicht abgetrieben werden. Vor Gott ist für seine Taten jedermann selber verantwortlich. Man darf nicht lumpen, weil es gerechte Verachtung Gottes und Mitmenschen hervorruft. Die Jassen, die die besten Ungarn sind, bekamen von dem König Privilegien geschenkt. Die Jassen sind fleißig, arbeitsfähig, zielstrebig, präzise, anspruchsvoll, sparsam, die keine Lumperei erdulden.

6. Verhältnisse der Volksschulen im Gebiet Jass-Kumanien um 1868. Pressebericht von György Pirk:

- Vierklassige Hauptvolksschule/ Schüleranzahl :
101, 48, 46, 52- Knaben/pro Klasse - Zwei Mädchenklassen/
Schülerinnenanzahl: 82, 33 – Mädchen pro Klasse
- Gesamtangaben von drei dreiklassigen Gemeinschaftsvolksschulen
/Schüler-und Schülerinnenanzahl pro Jahrgang:
110 Knaben, 120Mädchen, 126Knaben, 86Mädchen,89 Knaben, 84Mädchen
- Eine reformierte Gemeinschaftsvolksschule/ Schüler –und Schülerinnenanzahl:
44 Knaben,161 Mädchen.
- Eine jüdische Volksschule/ Schüler-und Schülerinnenanzahl:
26 Knaben, 20 Mädchen.
- Gesamtangaben von 2 Mädchenerziehungsanstalten/ Anzahl der Schülerinnen:
30-28 Mädchen

Insgesamt eingeschult:1141, davon 542 Jungen, 499 Mädchen, 11 kommen zur Schule aus der Gegend täglich.

Schulpflichtig sind:2857 Kinder.

Ungeschult sind:1727 Kinder (etwa 60%).

Ursachen der unentschuldigten Abwesenheit von den Schülern: Schweineschlachten, Hochzeitfeiern, usw.

Monatlich werden 30-60 Stunden pro Kopf unentschuldig versäumt.

Ab Mai gehen zur Schule nur noch 1/6 der SchülerInnen. Sie besuchen die Schule nur 4-5 Monate lang.

Lehrer sterben früh. Ihr Sterben wird durch schlechten Zustand der Gebäude beschleunigt...

7. *WAS SOLLTE MAN IN DEN SONNTAGSSCHULEN UNTERRICHTEN? ZEITUNGSARTIKEL VON GYÖRGY PIRK:*

- In der Klasse für Landwirtschaft:
schreiben, lesen, rechnen, wirtschaften, imkern, pflöpfen.
- In der Klasse für Handwerk und Gewerbe extra:
zeichnen, korrespondieren, Quittungen, Rechnungen ausstellen.
- In den Mädchenklassen extra:
kochen, backen, Gemüse anbauen, schneiden, Seifen sieden.

8. *EIN NEU ERNANNTER SCHULINSPEKTOR WIRD VON DEM STADTRAT ÜBER DIE VERHÄLTNISSE 1872 SCHRIFTLICH INFORMIERT,*

wo Gehöftschulen stehen, und wie ihre Umgebung aussieht, damit er die Schulen aufsuchen kann. Er wird auch davon informiert, wie viele (mehr, als 1000) und welche Bäume dort in der städtischen Baumschule stehen und dass Kinder dort zweimal pro Woche vom Gärtner unterrichtet werden.

9. *WAS ALLES FEHLT AM HAUPTGYMNASIUM? WAS ALLES SOLLTE REFORMIERT WERDEN? (AUS DEM JAHRE 1872, GESCHRIEBEN VON JÓZSEF VARGA, GEKÜRZT)*

Das Gebäude ist baufällig, ungesund und unästhetisch. Die Ausrüstung ist mangelhaft.

Es gibt zu wenige Räume und keine Wohnung für Verwalter. Man sollte weitere Lehrer anstellen. Das Gymnasium sollte verstaatlicht werden, um mehr Unterstützung zu bekommen.

10. ANGABEN DER 7 INNENSTÄDTISCHEN KATH. VOLKSSCHULEN IN JÁSZBERÉNY 1890:

- 1.- Schüleranzahl in den Klassen der Zentralen Knabenschule:
I.:117 , II.: 86 , III.:90 , IV.: 73 , V. und VI. : -
2. - Schülerinnenanzahl der Klassen der Zentralen Mädchenschule:
I.:111, II.:55 , III.:68 , IV. :40 V. und VI.: -
- 3.- Schüleranzahl in der Stadtrandschule „unten“:
I-II.- Knabenklasse: 90
I-II. -Mädchenklasse: 99
- 4.- Schüleranzahl in der Stadtrandschule „oben“:
I-II. -Knabenklasse: 94
I-II. - Mädchenklasse: 96
5. - Schüleranzahl in der Schule „Heiliger Brunnen“:
I-II. -Knabenklasse:61
I-II. - Mädchenklasse:56
6. - Schüleranzahl in der Schule auf der Kossuth Straße:
I-II. Knabenklasse:124
I-II.Mädchenklasse:107
7. - Schüleranzahl in der Schule auf dem Messeplatz :
I-II. -Knabenklasse: 93
I-II. -Mädchenklasse:104

11. BUDGET DER GRUNDSCHULEN IN JÁSZBERÉNY 1893:

| | |
|--|-----------------------|
| Jahresverdienst von 17 Klassenlehrer | 400-608 F/ pro Person |
| Jahresverdienst von 2 röm.kath.Religionslehrern | 340 F/ pro Person |
| Jahresverdienst der Handarbeitslehrerinnen | 150 F/ pro Person |
| Verdienst des Fachlehrers für Gartenarbeit | 100 F |
| Verdienst von 4 Fachlehrern in der Berufsschule | 400 F/ pro Person |
| Verdienst des Notars in der Berufsschule | 25 F |
| Verdienst des Lehrers in Portelek | 350 F |
| Jahresverdienst von 12 Lehrer auf Gehöften | 525 F/ pro Person |
| Jahresverdienst des ref. Dorflehrers und Kantors | 167 F |
| Jahresverdienst des Lehrers an der ref. Schule | 300 F |
| Jahresverdienst des Lehrers an der Wiederholungsschule | 200 F |
| Jahresverdienst des Zeichenlehrers an der Berufsschule | 50 F |

12. BESTREBTE BERUFE DER LEHRLINGE UND IHRE ANZAHL IN DER BERUFSSCHULE IM SCHULJAHR 1893/94 IN JÁSZBERÉNY:

Schreiner 26, Zimmermann 9, Stiefelmacher 39, Schumacher 18, Friseur 2, Metzger 2, - Fassbinder 2, Tapezierer 4, Kaufmann 17, Rademacher 9, Schornsteinfeger 2, Korbflechter 1, Buchbinder 2, Schmied 14, Mauer 6, Schlosser 17, Lebküchler 1, Drucker 10, Uhrmacher 1, Bäcker 5, Schneider 42, Kürschner 4, Zimmermaler 3, Schneider von Bauernmänteln 1, Gerber 3. *Gesamtanzahl 241.*

LITERATUR

- Belényesi János (1967): *Jászberény iskolázásának és közművelődésének története*. Jász Múzeum, Jászberény.
- Pethő László szerk. (1993): *Jászsági évkönyv*. In: Kiss József: Adatok Apponyi Albert oktatásügyi alkotásaihoz. Jászsági Évkönyv Alapítvány.
- Feitl István-Sipos András szerk. (2004): *Iskolák, diákok, oktatáspolitikai a 19-20. században*. Tanulmányok. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Kocsis Gyula (2002): *Jászfákóhalma gazdaság- és néptörténetéből*. Fodor István Ferenc, Jászfákóhalma, Jászfákóhalmi füzetek 1.
- Pukánszky Béla-Németh András (1995): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rusvay Lajos (2003): *Jászapáti története*. Jászapátiak Baráti Egyesülete.
- Szabó László (1982): *Jászság*. Gondolat Kiadó, Budapest.

DER KAMPF UM DIE AUTONOMIE DES UNTERRICHTSWESENS IM ZEITALTER DER ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE

CZAKÓ KÁLMÁN

EINLEITUNG

Welche Entscheidungen wurden in dem untersuchten geschichtlichen Zeitraum in Bezug auf das Machbare, das Durchführbare und das In-Angriff-zu-Nehmende gefällt? Welche Verantwortungen übernahmen die Akteure und wie arbeiteten sie für ihre Ziele? - Die Rekonstruktion der Vergangenheit nur auf der Grundlage der Dokumente ist im allgemeinen begrenzt, und es ist anzunehmen, dass die früher fixierten Fehler weitergeführt werden, wenn unsere Überlegungen ausschließlich auf Dokumenten beruhen. Die Geschichte der Pädagogik kann dadurch nur reicher werden, wenn man die Entwicklungsprozesse anhand eines vollständigeren Modells analysiert. Meine Ausführungen beruhen auf den Arbeiten von Wilder *Penfield*, Eric *Berne*, Ernst *Haeckel*, Urie *Bronfenbrenner*, Stephan *Ceci*, John Bernard *Lonergan*, Georg *Gadamer*, István *Mészáros* und Ruth *Cohn*.

Die Mechanismen der Speicherung unserer Wahrnehmungen und Erlebnisse haben die Experimente von *Penfield*¹ verdeutlicht. Mit der Stimulation der Gehirnzentren (engl. *brain*) konnte er das Erinnerungsmaterial des Verstandes (engl. *mind*) hervorrufen. Diese Entdeckung von *Penfield* nahm *Berne*² als Basis bei der Beschreibung des dreifachen Ich-Bewusstseins der Persönlichkeit. Seiner Meinung nach formen die etwa bis zum fünften-sechsten Lebensjahr erworbenen Erlebnisse das kindliche Ich-Bewusstsein, welches später durch ähnliche Erlebnisse wieder hervorgerufen wird, wie es *Penfield* durch elektrische Stimulation des Gehirnes hervorgerufen hat. Zum Beispiel Gefühle, wie Hilfsbedürftigkeit oder das Bedürfnis, den Fluchtweg zu kennen, werden in den ersten Jahren gefestigt. Das zweite Bernesche Ichbewußtsein bekam die Bezeichnung „Erwachsenenbewußtsein“, das dritte „Elternbewußtsein“. Wenn wir diese tiefenpsychologische Beschreibung gelten lassen, können wir auch von der Jugend der revolutionären Epoche in der erste Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts annehmen, dass sie immer neue Elemente des Erwachsenen-Daseins und elterlicher Hinwendung zum Nachwuchs hinzugewannen. Dies spielt weiterhin bei der Entstehung von Stimulationen und den Reaktionen darauf eine wichtige Rolle. Der Ausgleich von 1867 und die Epoche des Dualismus beeinflussten die Bereitschaft zum Kompromiß, die letztlich die Oberhand gewann, gleichzeitig ermöglichten sie eine neuartige kämpferische

Verhaltensweise. Dies bietet schon eine pädagogiegeschichtliche Lehre. - Hier bietet sich als Parallele *Haeckels*³ auf die biologische Entwicklung bezogenes biogenetisches Gesetz an.

Seiner Auffassung nach sind die Ereignisse der Stammesentwicklung die fortlaufende Summierung der Änderungen, die sich in der Praxis bewährt haben. Die Entwicklung des Individuums wiederholt seiner Meinung nach die Stammesentwicklung gemäß dessen eigener Qualität. Die Wiederholung spielt sich nicht als ein verkleinerter und beschleunigter Prozeß ab, sondern die wichtigeren Stationen werden quasi im Leben des Individuums reproduziert. - Die historiographische Adaptation des von *Bronfenbrenner-Ceci* publizierten Umweltmodells⁴ kann man auch auf die Geschichte der Erziehung anwenden.

Anhand seiner chronologischen Beziehungen bekommt dieses Modell von seiner pädagogischen Wirkung her ganz sicher einen Platz in unserer Denkweise. In dem Relationssystem⁵ gemäß dem *PPC-t* Modell von *Bronfenner-Ceci können wir jedes persönliche Entwicklungsereignis zwischen zwei Zeitpunkten untersuchen*, wenn wir Person, Prozeß und Kontext zusammen betrachten. Die sich in der Person abspielenden Änderungen stehen mit Prozessen in Zusammenhang, die sich auf irgendwelche Praxis beziehen und deren Zeitabschnitte⁶ wir nicht umgehen können. Diese sind abschnittspezifische Quellen der Einwirkung im Leben der Gemeinschaft. Die Geschichte der Erziehung reiht nicht nur Ereignisse aneinander, sondern betrachtet auch deren Wirkung. Die Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie sollte als historische Erfahrung und pädagogisch wirkungsreiche Epoche in der Geschichte der Pädagogik nicht fehlen. - Nach *Lonergan*⁷ ist die Betrachtung historischer Prozesse das Ergebnis der Einsicht und einer Art intellektueller Arbeit. Die schon erworbenen Kenntnisse führen über sich selbst hinaus. Das tiefere Verständnis wächst mit der ständigen Erkenntniserweiterung, die zu einer Urteilsbildung führt, und zugleich wird der Mensch durch seinen Wissensdurst in Bewegung gehalten. Die Bemühung um das Festhalten der Tatsachen oder ihre noch bessere, korrektive Beschreibung genügt ebensowenig wie die Analyse, die nur auf Dokumentation beruht. Einerseits kann jede Dokumentation das geschichtliche Gesamtbild neu zeichnen. Manchmal stellt sie unsere Erkenntnisse nur geringfügig um, manchmal ordnet sie sie fast vollständig neu. *Gadamer*⁸ betont, dass die Erkenntnis immer neue Begründungen suche und wir jedes schon verstandene Phänomen aufs neue verstehen möchten. Wir sollten uns die Einflüsse bewusst machen. Anhand der wissenschaftlichen Tätigkeit von István *Mészáros* ist der institutionelle, pädagogische Inhalt und Lehrinhalt des ungarischen Schulsystems ein Beweis dafür. Man gelangt zu wahreren historischen Erkenntnissen durch sich ständig rekonstruierende und ergänzende Modelle. Bessere Kenntnisse der Bestrebungen der eigenen Gemeinschaft sind notwendig auch für unsere pädagogische Voraussicht. Noch eine weitere wichtige Bemerkung: *Cohn* trennt in der Forschung der „themenzentrischen Interaktionen“(9)⁹ voneinander das „Ich“,

also die Persönlichkeit, das „Wir“, also die Gruppe, und das Etwas, also das Thema. Die Geschehnisse, die das „ICH“ betreffen, weichen von den Geschehnissen, die das „WIR“ betreffen, ab, und der jeweils Handelnde wird sie anhand eines gegebenen Themas abwägen. Die Möglichkeit des Individuums und der Gemeinschaft ist verschieden in der elanvollen Revolutionsetappe von den Möglichkeiten in der Epoche der Kompromisse, das Abwägen der Erfordernisse und der Ausgangspunkt der Erwartungen sind verschieden sowohl für das Individuum als auch für die Gemeinschaft.

In der Europäischen Union kann man Ähnlichkeiten in den inneren Prozessen einzelner Regionen bei der Entstehung ihrer Autonomie annehmen. Dieser Zeitabschnitt ist gut analysierbar und lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, dass man kein Entwicklungsprozess getrennt von anderen Prozessen untersuchen kann, wenn wir, gemäß den Kriterien authentische Ergebnisse erhalten wollen.

ENTWICKLUNG

I. BEWUSSTMACHUNG DREIER VORAUSSETZUNGEN

Erste Voraussetzung: das kulturgenetische Gesetz trifft hier zu.

Das Leben der Gemeinschaften, das durch menschliche Entscheidungen geformt ist, kann nicht unabhängig vom Entwicklungszustand der die Entscheidung treffenden Person sein. Die individuelle Entwicklung basiert auf der biologischen Entwicklung, die kulturgeschichtlichen Ereignisse der Menschheit beruhen aber auf individueller Entwicklung. Das kulturelle Handeln läßt Grundlagen vermuten. Die also von den biologischen Gegebenheiten ausgehenden Wirkungen kommen in den kulturellen Bestrebungen der Gemeinschaft durch die persönliche Wirklichkeit zur Geltung. Sie entsprechen Bedingungen und realisieren Möglichkeiten. In unserer Analyse können wir uns anhand der Wirkungen auf die Grundlagen beziehen. Jede Entwicklung ist eine Grenzübertretung und somit ein Schranken überwindendes Ergebnis. Für uns ist das untersuchte Ergebnis der Entwicklung (E) die die kulturelle Evolution begründende *Gültigkeit des kulturgenetischen Gesetzes*.

Zweite Voraussetzung: die persönlichen Veränderungen gehen mit Motivationsänderungen einher. Wir nehmen an, dass *das kindliche Bewußtsein sich allmählich um das Erwachsenenbewußtsein und später um das Elternbewußtsein* erweitert. Demzufolge erweitert sich der kulturelle reifere Inhalt, den wir weitertragen, um jene Elemente, die auf der Gefühlsmotivation der Wahrnehmung und der auf Hilfsbedürftigkeit beruhenden Verhaltensweise gründen. Sie beurteilen anhand dessen andere. Sie stellen als Ziel die Realisierung der Absichten sogar durch Grenzübertretung, die wir unter friedlichen, ruhigen Umständen für unaufhebbar halten. Arbeiten wir aber für die Erweiterung der Möglichkeiten der nächsten Generation, drängen wir die unmittelbaren Leistungsziele zurück, die eine Gefahr für

deren Fortbestand bedeuten. Auf dieser Grundlage ist verständlich, dass in Kriegzeiten das persönliche Überleben die stärkste Motivation ist, sich aber unter friedlichen, ruhigen und bedachten Umständen die Motivation für die kommende Generation verstärkt.¹⁰ Die Erfahrung lehrt uns, dass die Erlebnisse der Kindheit bestimmend sind.¹¹ Dies ist der Hafen, wohin wir in unseren Gedanken zurückkehren. Sie sind Beziehungspunkt, hier können wir den Anfang unserer Vorstellungen und grundlegenden Forderungen erahnen.

Dritte Voraussetzung: Die Prozesse in der Entwicklung kann man sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf der Ebene der Gemeinschaft anhand des Umweltmodells untersuchen.

Die wichtigsten Faktoren der Realisierung der Entwicklung sind nach dem Modell von Bronfenbrenner¹² Personen und Institutionen, die Entscheidungen treffen können, die Prozesse der Veränderung und die systemimmanenten Zusammenhänge in dem untersuchten Zeitraum.

II. DIE ENTWICKLUNGSEREIGNISSE DER ÖSTERREICHISCH-UNGARISCHEN MONARCHIE

1. E_{T2}¹³ ENTWICKLUNGSERGEBNIS

Jede Entwicklung, die mit der persönlichen Änderung des Menschen zusammenhängt, beinhaltet die Ereignisse, die aus der Persönlichkeitsänderung hervorgehen. Das Entwicklungsergebnis der Gesellschaft im untersuchten Zeitraum ist die der ungarischen Identität entsprechende Änderung der Erziehung und des Schulwesens innerhalb des Rahmens der Monarchie. Ihre Elemente sind der anpassungsfähige passive Widerstand im Kampf des Individuums und der Gemeinschaft und die Verwirklichung der Reformen während der Entwicklungsereignisse über 51 Jahre.

Die, die zu sich selbst finden, können Verbindungen innerhalb ihrer staatlichen Gemeinschaft aufbauen, sie erbringen persönliche Leistungen und ihre Kompetenz in eigener Sache ist unbestreitbar. Um in Ungarn zu kulturellen Beziehungen, intellektuellen Leistungen und unabhängigen Fachkenntnissen zu gelangen, mußten Bildung, Schulwesen und Erziehung unabhängig von der Regeln des „Reiches“ werden. Wir mußten uns von den unnötigen Bindungen, die wir nicht als integrativen Teil unserer Entwicklung, sondern eher als fremd empfanden, trennen.

Pädagogik dient der persönlichen seelischen Entwicklung und der fortlaufenden Wissensermittlung. Die ungarische Kirche, die ungarische Staatlichkeit und in ihr die Gemeinschaft, das Leben des ungarischen Volkes beinhalten spezifische eigene Elemente, die von den Ereignissen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie abweichen.¹⁴ Eine ganze Reihe von Werken wurden geschrieben, die auf die Entfaltung des Wissens, des seelischen Edelmuten, der Körperkraft und der Entwicklung von Mut und Geschicklichkeit in der ungarischen Gesellschaft zielten.

Wir können von Entwicklungsergebnissen folgender Bereiche in der Zeit der Monarchie berichten: 1. Kindergärten, 2. Volksschulbildung, 3. Bürgerschulen, 4. Volkslehrerbildung, 5. Mittelschulen, 6. Unterrichtsdirektion, 7. Schulunterricht der Frauen, 8. Hochschulbildung, 9. Lehrerbildung.

2. P_R ENTWICKLUNGEN (PROZESSE)

Der von *Berne* erarbeitete Transaktionsanalyse macht klar, dass wir durch Informationsaustausch geformt werden. Wir nehmen auf andere Einfluß und gleichzeitig ändern wir uns in der Transaktion. Moderne Untersuchungen haben es bestärkt, dass die „pädagogisch-psychologische Interaktion“¹⁵ durch die sich in den geistigen Anlagen und Gehirnstrukturen manifestierende dreifache gemeinsame Aktivität des Denkens (kognitiv), der Gefühle (affektiv) und des Willens (conativ) bestimmt ist. Das Individuum steht im Mittelpunkt eines sich erweiternden Systems.¹⁶

Die Epoche der Revolution übte einen sehr starken Einfluß auf die Gefühle und den Willen der ganzen Bevölkerung des Landes aus. Die Autonomiebestrebungen, die sich bis zum kriegerischen Konflikt verstärkten, brachten trotzdem keinen Erfolg. Die Begeisterung konnte nicht alles durchdringen. Die Defizite in der Bildung und der Wirtschaft und das mangelnde Bürgertum waren eine gegebene Realität, und ohne den richtigen Umgang mit den vielfältigen Nationalitäten konnte es keine Entwicklung geben. Nicht der Elan wurde gebrochen, sondern der Geist mußte eine andere Haltung annehmen. Was hätte alles sein können, wenn die Reformepoche weitergegangen wäre? Es kam anders. Der Ausgleich von 1867 war ohne Zweifel ein historisches Ereignis in der Geschichte Ungarns.

Durch Informationsaustausch (Transaktionen) werden die weiteren Entwicklungsetappen sichtbar:

1. Herausbildung der Grundregelung, 2. Ausbildung von Beziehungen und Verbindungen, 3. Orientierung und Entstehung der Autonomie, 4. Verfestigung der Beziehungen unter den Zeitgenossen, 5. Herausbildung von Leistung und sozialen Kompetenzen, 6. Identität und enge Gefühlsbindungen sind entstanden.

Zur Entwicklung des kulturellen Lebens einer Gemeinschaft müssen personelle Bedingungen erfüllt werden. Die Entstehung der Autonomie einer Gemeinschaft ist eine der Entwicklungsetappen. Die Entwicklung beginnt nicht mit der Autonomie und hört auch nicht mit ihr auf. Die Reife einer Gemeinschaft wird in der Ordnung der Beziehungen, in der Solidarität und Verantwortung füreinander sichtbar. Es liegt in der Natur unserer Kultur, dass wir uns gemeinschaftlich bemühen, dass unsere Taten und unsere Denkweise verantwortungsvoll und vernünftig ist und der Gemeinschaft dient.

3.P_E PERSON

Die Einflüsse werden nach persönlichen und entwicklungsfähigen Veranlagungen und Begabungen des Einzelnen aufgearbeitet und nützlich gemacht und so wird Kultur in der Gesellschaft reproduziert und weiterentwickelt.

Die Schlüsselfiguren der Epoche sind uns wohl bekannt. 1867, im Jahr des Ausgleichs, werden Franz Josef zum ungarischen König und Elisabeth zur ungarischen Königin gekrönt. Damit übernehmen sie als Königspaar, Felix Schwarzenberg als österreichischer Ministerpräsident und Alexander Bach als Außenminister die persönliche Verantwortung für die Doppel-Monarchie. In der ungarischen Regierung ist Graf Gyula Andrassy der Führer des ersten verantwortlichen Ministeriums, Ferenc Deák, der kompromissfähige, auf Ausgleich bedachte Staatsman führt auch in der Zurückgezogenheit seine Partei weiter, Baron József Eötvös, Minister für Religion und Unterrichtswesen reformiert das Bildungswesen, und die Tätigkeit von Graf Albert Apponyi und Gyula Wlassics als Kultusminister sind von großer Bedeutung. Als hervorragende Persönlichkeiten treten vor uns István Gyertyánffy für die Einführung der Ausbildung der Lehrer der Bürgerschulen, Janka Zircen für die Einführung der Ausbildung der Lehrerinnen der Bürgerschulen. Ágoston Treffort ruft einen neuen Typ von Gymnasium ins Leben, Aladár Molnár ist Gründer einer Höheren Mädchenschule mit sieben Jahrgängen und Mór Kármán legt die Grundsteine zur universitären Lehrerbildung.

Der Gegner des Ausgleichs, Lajos Kossuth, ist im Exil und klagt Ferenc Deák der Aufgabe der Rechte der Nation an.

Jede historische Epoche ruft eigene Verhaltensweisen hervor. Einige Menschen treten in den Vordergrund, andere werden zurückgedrängt. Beim Kennenlernen der Natur des Kampfes und der benutzten Kampfmittel können wir auch auf das innere Seelenleben der bestimmenden Figuren der Epoche schließen. Die Verleumdung der Epoche der Reformen und der Revolution oder die Bewahrung ihrer Ideen kann kein Selbstzweck sein, wenn sich zu den erreichenden Ziele inzwischen andere Wege eröffnet haben. Die Frage, wie wir weiterleben sollen, der "Modus vivendi", verlangte eine persönliche Entscheidung, Eintracht und gemeinsame Absichten.

4.K KONTEXTE

Eine der soziologischen Handlungen, wie Erziehung, Wirtschaft, Handel, Beschäftigung, Sport usw., ist auch das kulturelle Leben und innerhalb dessen die Bildung, der Unterricht und die Erziehung. Diese sind natürlich Komplexe von Prozessen, entsprechend den Handlungsbeziehungen. In diesem Relationssystem ist das Individuum Teil der Realität und mit diesem Individuum steht ein ständig komplexer werdendes System in Zusammenhang wie Familie, Bekanntenkreis, Institutionen, Ortschaft, Region, Land, Länder-Gruppen, Kontinent, Erdball, etc.

In der Geschichte Ungarns wurden der Unterricht und die Erziehung vom Standpunkt der Kirchen, der Bevölkerung und vom Standpunkt des Staates interpretiert. Abweichend von dieser Definition hat das Bildungswesen, als Teil der Administration, die Aufgabe¹⁷, von der Epoche der Monarchie an bis in unsere Tage, das Bildungssystem vom politischen Gesichtspunkte des Staates aus zu begründen und funktionsfähig zu erhalten.

Obwohl die Kontexte des Praxissystems des Unterrichts und der Erziehung endlose Reihen bilden, können wir sie in folgender Weise gekennzeichnet¹⁸ gruppieren und erweitern:

1. Im persönlichen Kontext

a. in Konfliktsituationen

1. Wenn es nicht nötig ist, schüren wir keinen Konflikt; wenn es zielgerecht erscheint, vermeiden wir den Streit

2. Im objektbezogenem Kontext

1. Es sollen genügend ungarische Fachleute ausgebildet werde

2. Es sollen genügend Steuergelder für die Ausgaben zur Verfügung stehen

3. Das Erreichen der politischen Freiheit ist ein Ziel, das man nicht wegen Möglichkeiten der eigenständigen Entscheidungen aufgeben darf

4. Wenn notwendig ist, muß man Kompromisse schließen, um das Bestmögliche zu erreichen

5. Das Unterrichtssystem ist zu erweitern

6. An der Administration soll jeder sachverständig teilhaben, abgesehen davon, welche Muttersprache er spricht

3. Im normativen Kontext:

a. Recht:

1. Es müssen neue Gesetze verabschiedet werden

2. Die Macht muß im rechtmäßigen Rahmen handeln

3. Die Emanzipation muß durch Rechtsmittel unterstützt werden

4. Den Staatsbesitz muß man erweitern, dazu ist die entsprechende Rechtslage zu schaffen.

5. Das eingeführte Gesetz muß entsprechend sein, oder wenn es nicht zweckmäßig ist, muß man es ändern, um die Macht zu erhalten

b. Tradition:

1. Weiterer Ausbau der ungarischen Traditionen durch Mitwirkung ungarischer Verantwortlicher, die Entscheidungen treffen

2. Bewahrung von früheren Ergebnissen, man muß nicht alles im ungarischen Unterrichtswesen von vorne anfangen

c. Religion:

1. Die Toleranz der Religionen besagt die Zulassung der Ausübung der Religion von anderer

d. Mode:

1. *Die Bewegungen der Epoche sind zu achten*
2. *Man muß sich um die ständige Modernisierung bemühen*

e. Moral:

1. *Der als richtig erkannten Aufgabe muß man sich trotz Schwierigkeiten nähern, sogar nach mehreren Jahren neu beginnen*

d. Praxis:

1. *Weiterentwickeln überall, wo es möglich ist*
2. *Wenn sinnvolle Entwicklung früher stehen geblieben ist, sie neu anfangen*
3. *Ständige Führung, um die Prozesse in den richtigen Bahnen zu halten*

4. In sozialen Kontext

a. Hilfsbereitschaft, Elemente der Solidarität, der Subsidiarität

b. Soziale Dienstleistungen, Dienstleistungen der Versorgung, des Arbeitswesens und des Gesundheitswesens

c. in der Praxis

1. *Zusammenarbeit mit der Macht nur auf den Gebieten, wozu sie uns ausdrücklich verpflichtet, sonst das Recht des passiven Widerstandes üben*

d. in der Ausübung der Macht:

1. *In der Gemeinschaft muß man nach ausgedebntem Verfügungsrecht und Aufsichtsrecht verfahren*
2. *Für Erhaltung der Macht so viel Freiheit geben, wie nötig, und soviel Forderungen stellen wie möglich ist*
3. *Für Ungarn ist nicht das Wichtigste, Großmacht zu werden*

e. es ist wichtig, dass jeder zufrieden mit seiner Lage ist und dass jeder gemäß seiner Identität leben kann

f. die Position des Verlierers muß man akzeptierbar machen

g. die Unterstützung neuer Gruppen kann für den Machtausübenden nützlich gegenüber seinen Feinde sein

5. Im situativen Kontext

a. in einer Lage, welche an ein Ereignis gebunden ist

1. *Die durch den Ausgleich erzwungene Unterordnung in der Monarchie muß man nicht mit allen Mitteln sichtbar machen*
2. *Bedingungen stellen, um die mögliche Unterstützung zu erreichen*

b. in unerwarteter Lage

1. *Die Prinzipien des zentralen Regierens befolgen*

c. nur scheinbare Zusammenarbeit ist erlaubt, wenn es keinen Schaden verursacht

6. Im kommunikativen Kontext*a. Minoritäten betreffend**b. Nationalität, Ethnie**c. Speziellen Gruppenbedürfnissen entsprechend***7. Im sprachlichen Kontext***a. Muttersprache, Sprache der Mehrheit**1. Nur soviel Terrain der ungarischen Sprache geben, wie nicht zu vermeiden ist**2. Deutsch als Sprache der Verwaltung zur Akzeptanz bringen**3. Das Ungarische wird nicht Unterrichtssprache**4. Die Nutzung der Muttersprache als Hilfssprache erlauben**5. Nach Möglichkeit die Muttersprache als Bedingung der Unterstützung zu verlangen**6. Vertrautheit in der Muttersprache für die Weiterbildung verlangen**b. Rechtssprache, Sprache der Verwaltung**c. Unterrichtssprache**1. Wenn nötig, interpretieren wir das Ungarische als Hilfssprache, um es im Unterricht zu benützen**2. Sprache der alltäglichen Kommunikation***5. T₁ - T₂ DER UNTERSUCHTE ZEITRAUM 1867 BIS 1918
(LEBENSABSCHNITT VOM ZEITPUNKT EINS ZUM ZEITPUNKT ZWEI)**

Bis zum Jahre 1867 wurden viele Momente im Bewusstsein der Nation festgehalten, auf die sich die Entscheidungsträger sich berufen konnten.¹⁹ Aus der Literatur als Beispiel das Zitat: „der Ungar lebt, Buda steht noch“²⁰.

Die Österreichisch-Ungarische Monarchie²¹ selbst ist durch den Ausgleich von 1867 entstanden. Der österreichisch-ungarische Ausgleich veränderte die Struktur des Habsburgischen Reiches und bestand bis zum Jahre 1918. Nach dem verlorenen I. Weltkrieg kam ein mit neuen Bewegungen reich bestücktes Zeitalter.

III. VERALLGEMEINERUNG UND FOLGERUNGEN

Die bessere Kenntnis der Geschichte der Pädagogik unterrichtet und erzieht selbst. Ein Aspekt der über die Jahrhunderte andauernden Einflußnahme ist die bessere Kenntnis der Bestrebungen und Kämpfe unserer Vorfahren. Die historischen Erfahrungen werden nach überlegter Zusammenfassung zum Erfahrungsmaterial der Erziehung und zur Grundlage unserer Voraussicht.

Die Initiativen waren manchmal sehr kurzlebig, gute Vorstellungen sind im ungarischen Unterrichtswesen oft zu Fall gekommen. - Für die zeitliche Übersicht über die Entwicklungsprozesse öffnet sich eine neue Möglichkeit aus der Perspektive

des „ICH“, des „WIR“ und des „ETWAS“ = Thema, um neue Schlußfolgerungen zu ziehen. In Bezug auf das „ICH“ können die Gefühle, die persönlichen Bedürfnisse, Wünsche, das Streben nach Gewissheit sowie Stärken und Schwächen untersucht werden. Schlüsselfiguren der Geschichte werden dabei in den Vordergrund gestellt. In Bezug auf das „WIR“ können wir das Konkurrieren, Sympathie und Antipathie, Hilfe gebende oder Hilfe verhindernde, solidarische oder attackierende Prozesse, Wachstum oder Verminderung analysieren. Im Fall des „Etwas“ können wir die zu lösenden Aufgaben, die Beantwortung aufgetauchter Fragen, Problemlösungen, die Erfüllung gemeinschaftlicher Bedürfnisse, das Erlangen von Erfahrungen oder Einflüsse durch neue Informationen untersuchen. In der Kürze konnten wir diesen Weg nicht zu Ende gehen, diese Arbeit kann nur darauf hinweisen, dass wir auch einen von der dokumentierenden Schauweise abweichenden Weg gehen können, um die Lehren aus der Geschichte der Pädagogik aufzudecken.

Nach der gegen die Türken verlorenen Schlacht von 1526 bei Mohács war unsere Eingliederung in das Reich der Habsburger nicht Ausdruck der Bestrebung die zwei Länder zu einem Land werden zulassen.

Eigene Bestrebungen wurden auch in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie nicht von uns aufgegeben. Die Welt hat sich für Ungarn nicht in der Zeit der Monarchie geöffnet, aber die Möglichkeiten haben sich durch kräftige Entwicklung der Wirtschaft und des Bürgertums bedeutend erweitert.

Kampf ist immer ein „gleichzeitiger“ Prozess. Mit den Prozessanalysen vom individuellen und gemeinschaftlichen psychologischen Standpunkt aus können wir Schlüsse in Bezug auf Defizite ziehen, die durch historische Dokumentation nicht in Erscheinung treten würden. Ergänzung wird durch die gleichzeitige Analyse der Ereignisse möglich. Die Motivation erleuchtet die verfaßten Ziele, beschreibt die Absichten, wie man Hürden überwindet, und in Kenntnis der Kraftquellen können wir uns sogar Chancen des Erreichens der Zielsetzungen ausrechnen. Aus Inhalt und Ziel des Kampfes läßt sich die Zeitdauer der Prozesse bestimmen. Das Umwelt-Modell kann etwas über die Wirklichkeitsnähe der Bestrebungen, der Zielsetzungen und der verwendeten Kontexte aussagen, Widersprüche in den Dokumenten aufdecken, aber das Modell sollte niemals zur Verfälschung der Fakten verwendet werden.

Die Revolution konnte die Macht nicht an sich binden, doch wurde im bürgerlichen Zeitalter der Monarchie die Entwicklung des Unterrichtswesens innerhalb der politischen Realitäten, wenn auch unter großen Verlusten, unter Änderung der Akteure und mit veränderten Bestrebungen erreicht.

Die vielfältige Bevölkerung des Karpatenbeckens bewahrt viele historische Kämpfe in ihrem Bewusstsein. Alle Regeln, Orientierungen, die Autonomie, Beziehungen, Sachverstand und Zuständigkeit fixieren nur Teilergebnisse, sie dienen als Ausgangspunkt weiterer Ereignisse. Die historisch-politischen Änderungen übertreten einmal auf dem einen und einmal auf dem anderen Gebiet ihre

Grenzen. Unterdessen verändert sich der Grad der Kohärenz zwischen Ländern und Volksgruppen. Unsere Beobachtungen sind auch für kulturelle und Minderheiten beziehungsweise Mehrheiten betreffende Prozesse in der europäischen Union gültig. Demnach kann man die Zeugnisse der Ereignisse in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie als Muster betrachten.

BEMERKUNGEN

- 1 Penfield, W. (1891-1976), aus Kanada stammender amerikanischer Nervenarzt. Siehe Genaueres unter <http://particle.physics.ucdavis.edu/bios/Penfield.html>
- 2 Berne, E. (1910-1970), aus Kanada stammender amerikanischer Arzt und Psychiater. Begründer der Richtung der Transaktionsanalyse mit Persönlichkeitspsychologie und Psychotherapie.
- 3 Haeckel, Ernst (1834-1919) deutscher Naturwissenschaftler, vergleichender Anatom, auf Grund der Morphologie formulierte er das biogenetische Grundgesetz, das besagt, dass die Individualentwicklung eines Lebewesens (Ontogenese) eine verkürzte Rekapitulation der Stammesgeschichte (Phylogenese) darstellt. 1903 schrieb er so: „die embryonale Entwicklung ist im Grunde genommen ein Auszug aus dem Prozess der Stammesentwicklung.“ Folglich ist jede neue Entwicklung in der Geschichte eine Art Fortschritt, der auf de früheren Schritten aufbaut.
- 4 Bronfenbrenner, U. (1989): *Ecological systems theory*. In: Petermann, F., Kusch, M., Niebank, K. (1998): *Entwicklungspsychopathologie*. Beltz, PVU, Weinheim. S. 51
- 5 Bronfenbrenner, U., Ceci, St.J. (1994): *Natur-nurture reconceptualized in developmental perspective. A bioecological model. Psychological Review, 101 (4)*, 568-585. Kap.3.: *Process-Person-Context-Time-Model*. In: Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G., Noam, G. (Hrsg.) (1999): *Klinische Entwicklungspsychologie*. Beltz, PVU, Weinheim. S.83 und <http://www.ediuoc.es/libroweb/2/llibre/2-30htm> und http://en.wikipedia.org/wiki/Stephen_J._Ceci
- 6 Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G., Noam, G. (Hrsg.) (1997): *Klinische Entwicklungspsychologie*. Beltz, PVU. S. 179.
- 7 Lonergan, Bernard (1904-1984) aus Kanada stammender Philosoph und Theologe. Angeführte Werke (1958): *Insight. A Study of Human Understanding*. Philosophical Library, New York. Hier beschreibt er die Allgemeine Empirische Methode *GEM.*-(1972) *Method in Theology*, Darton, Longman and Todd, London.
- 8 Gadamer, H.-G. (1900-2002) deutscher Philosoph, http://en.wikipedia.org/wiki/Hans-Georg_Gadamer
- 9 Cohn, R.: http://www.tzi-schweiz.ch/cms_tzi
- 10 Gadamer, H.-G., und Vogler, P. (Hrsg.): *Neue Anthropologie*, 7 Bände Stuttgart 1972 ff und <http://www.jens-drebenstedt.de/parrots/abgabe/handaufzucht.html>
- 11 Éva Fahidi schreibt in ihrem Buch „Anima Rerum“ ebenso wie Imre Kertész, György Konrád und Mária Ember, die alle als Trauma die Ereignisse ihrer Kindheit erlebt haben und ihre Erinnerungen aus der damaligen Sichtweise beschreiben. „Überflüssiges Leiden“, „die Geschichten müssen ausgesprochen werden“. Sie sehen in Friedenszeiten das Zur-Ruhe-Kommen darin, dass die „nachfolgende Generation den Schrecken erkunden soll“, „ich beschreibe es meinen Enkeln“, wenn es gelingt, so es ist ein „Geschenk des Schicksals“.
- 12 $E_{T2} = (P_r \ P_e \ K)_{T1-T2}$, wo $T2$ die Prozeßentwicklung in dem zweiten Zeitpunkt, P_r = Prozeß, P_e = Person. K = Kontext, $T1-T2$ = Zeitdauer zwischen dem ersten und zweiten Zeitpunkt ist und feine nichtlineare und nichtadditive Funktion bedeutet.

- 13 E= Prozessergebnis in T_2 Zeitpunkt
- 14 Mészáros, I., Németh, A., Pukánszky, B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris. Budapest. S. 301-365.
- 15 Huitt, W. (2003): *A systems model of human behavior*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- 16 Bronfenbrenner, U. (1989): *Ecological systems theory*. In: Vasta .R. (Ed.): *Annals of child development*, 6 (S. 187-251) Greenwich. CT:JAI.
- 17 Magyar Nagylexikon 14. kötet (2002): *Osztrák-Magyar Monarchia*. Budapest, Magyar Nagylexikon Kiadó, S. 73.
- 18 Diese Aufstellung stellt die Inhalte der Erlasse in dem Unterrichtswesen der untersuchten Epoche dar. Alphabetisch werden die Gebiete der Kontexte gekennzeichnet, die nummerierten Punkte zeigen ihre zeitliche Erscheinung.
- 19 Die ersten ungarischen Universitäten kommen aus kirchlichen Initiativen zustande. Es gab Zeiten als Wiener Magistri in der Universität von Óbuda/Altöfen dozierten. Die Universität ließ sich auf der Synode repräsentieren. Jahrhunderte lang studierten Ungarn auf ausländische Universitäten, ebenso lehrten und forschten berühmte Professoren in Ungarn. Zeitgenössische Ideen und Strömungen waren zeitgleich auch hier präsent, neben spezifischen ungarischen Lehrinhalten und Büchern. Dank ihrer geschickten Heiratspolitik können die Habsburger 1477 das Niederlande und Burgund, 1504 Kastilien, 1516 Aragonien, 1526 Ungarn, Böhmen, Mähren und Schlesien als Teil ihres Reiches nennen. In der Begründung der europäischen Hegemonie spielt Maximilian I. (+1519) eine herausragende Rolle. Das Reich erreicht seine volle Blüte unter Karl V. (+1558). Die Habsburger unterliegen Preußen im Kampf für die Einheit des deutschen Reiches. Nach dem Ausgleich mit Ungarn tragen die Habsburger den Titel eines Kaisers und Ungarischen Königs. In der ungarischen Reform-Epoche (erste Hälfte des XIX. Jh.) argumentieren die Reformer damit, dass Ungarn trotz jahrhundertelanger Abhängigkeit nicht in das Habsburgerreich eingeschmolzen worden ist.
- 20 Zitat aus der Elegie *Mobács*, geschrieben 1824 von dem ungarischen Dichter Károly Kisfaludy (1788-1830).
- 21 Magyar Nagylexikon 14. kötet. (2002). *Osztrák-Magyar Monarchia*. Budapest, Magyar Nagylexikon Kiadó, S. 295

POLITISCHE SOZIALISATION DURCH DIE KULTURVERMITTELNDEN INSTITUTIONEN DER ÖSTERREICH-UNGARISCHEN MONARCHIE

HOFFMANN NÓRA

Die Geschichte der Erziehung und Bildung fasst politische Bildungsstrategien, didaktische und axiologische Prinzipien der Erziehung und weitere Aspekte des gesellschaftlichen Systems der Bildung aus der Perspektive der jeweiligen Zeit zusammen. Die Ermittlung von Strategien, Mechanismen und Faktoren, die das Bildungswesen beeinflussen, bietet die Chance an, aus den Erfahrungen der Vergangenheit für die Gegenwart oder für die Zukunft zu lernen. In der Aufarbeitung des vielfältigen Themenspektrums des Bildungswesens lässt es sich erkennen, dass manche Phänomene durchaus allgemeingültig, manche spezifisch für die jeweilige Zeit wirken. Unter diesem Aspekt der Differenzierung wird die Zeit der Österreich-Ungarischen Monarchie aus der Perspektive der politischen Sozialisation in dieser Arbeit untersucht.

Die Frage, was unter der politischen Sozialisation einer Zeit verstanden wird, kann unterschiedlich beantwortet werden. Sucht man Bildungskonzepte, die für die formellen und informellen Einrichtungen des Bildungswesens geplant sind, dann findet man Strategien und Modelle der politischen Bildung. Die politische Sozialisation erfolgt demzufolge unter geplanten Maßnahmen der politischen Bildung. Je nach Definition wird aber unter politische Sozialisation auch Inhalte und Mechanismen verstanden, die in den alltäglichen Begegnungen von Menschen, in Nutzung von öffentlichen und privaten Institutionen und durch Erfahrungen des Einzelnen insgesamt stattfinden.

Politische Bildung und politische Sozialisation sind nicht zu trennen. In den Programmen der politischen Bildung ist das eine Bildungsziel die Beteiligten politisch zu sozialisieren. Konzepte, Formen der politischen Bildung sorgen dafür, dass die politische Sozialisation stattfindet. Die politische Sozialisation erfolgt aber nicht nur unter organisierten Bedingungen. Folgt man zum Beispiel die Aussage von Kurt Gerhard Fischer, der behauptet, dass politische Bildung „so alt ist, wie das Menschengeschlecht“ (Sander, 2005. 13. S.), dann wird es klar, dass für Fischer die politische Bildung nicht nur die vorgefertigten strategischen Pläne der Fachleute bedeutet. Bei ihm findet man eine weit gefasste Definition, die besagt, dass an der politischen Bildung auch weitere gesellschaftliche Systeme, die das Zusammenleben einer Gemeinschaft gliedert, beteiligt sind. Politische Bildung kann aber auch mit strengeren Kriterien definiert werden, in denen unterschiedliche Aspekte der

Zielsetzung der politischen Bildung hervorgehoben werden. Es geht diesbezüglich um Zielsetzungen, die versuchen die bestehende Ordnung des politischen Systems aufrecht zu erhalten, Konzeptionen die sich für die Herrschaftslegitimation einbringen. Solche Programme werden vor allem für das Schulwesen und für den außerschulischen Bereich geplant. Weitere Ziele können erwähnt werden wie Neuhumanismus, Mission und Re-education. Programme, die solche Ziele folgen, streben an, in erster Linie die Gedanken, Werte für die Identifikation mit der bestehenden Ordnung zu fördern. Ziele wie Mündigkeit und Professionalisierung setzen sich vor allem für Handlungsdispositionen und Handlungskompetenzen der Bürger ein, um die Menschen zu aktiv agierenden Mitgliedern einer politischen Gemeinschaft zu erziehen (*Sander, 2005. 15-21. S.*).

In dieser Analyse zu dem Prozess der politischen Sozialisation zu der Zeit der Österreich-Ungarischen Monarchie wurde aus den neuen Überlegungen der Sozialisationstheorien ausgegangen. Diese Analyse setzt sich daher nicht die Aufgabe, mögliche Tendenzen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der schulischen politischen Bildung aufzuzeigen. Hier wird es von den Theorien der politischen Sozialisation ausgegangen, die immer souveräner behaupten, dass die tatsächliche politische Sozialisation weniger in den institutionalisierten Formen der Gesellschaft, sondern viel mehr in den primären Umgebungen des Kindes, nämlich in der Familie und in den Beziehungen zu dem direkten sozialen Umfeld stattfindet (vergl. *Kéri, 1987; Somlai, 1997*). Dazu soll die Frage geklärt werden, wie das Umfeld der Zeit der Österreich-Ungarischen Monarchie zu beschreiben ist, und der vorgefundene Zustand welche möglichen Prägungen in dem politischen Verständnis der Menschen hinterließ.

Trotz des gewählten Forschungswegs muss betont werden, dass der Schule als Träger der politischen Sozialisation eine wichtige Rolle zugeschrieben werden kann. Die Schulen hatten ab der Neuzeit eine der wichtigsten Aufgaben, die Menschen politisch zu integrieren (*Sander, 2005. 13-14. S.*). Dementsprechend folgten die Schulbildungskonzepte die eine der oben genannten Zielsetzungen, die Herrschaftslegitimation. Ein Beispiel dafür kann die Bildungspolitik von Maria Theresia genannt werden. Die absolutistische Erzherzogin von Österreich und Königin von Ungarn aus dem 18. Jahrhundert formulierte unter den allgemeinen Zielen ihrer absolutistischen und aufgeklärten Politik, dass das Schulwesen sehr wichtige Staatsinteresse ist. Sie lies die Schulpflicht (6-12 Lebensjahr) einführen, somit gab der Staat der Bevölkerung eine existentielle Perspektive und vermittelte, dass das Reich das einzig Gute ist, in dem man leben kann. Den Begriff „politikum“ bezogen auf das Schulwesen, hat ebenfalls Maria Theresia geprägt. Sie verstand darunter, dass die Bildung und Erziehung, vor allem deren Instrument das Schulwesen von staatspolitischen Interessen für die Machterhaltung sind (*Pukánszky, 2005*) Fischer belegt ebenso mit seinem Fazit die machterhaltende Funktion der Schulen: „abgesehen von Ausnahmen fand politische Bildung

regelmäßig in der Geschichte ihr Selbstverständnis und ihre Funktion in der Anpassung an bestehende Verhältnisse, sei es durch Wissensvermittlung, durch Verhaltenslehre oder durch Gesinnungsbildung“ (Sander, 2005. 14. o.), dafür war der Vermittlungskanal die Schule bestimmt. Geht man nur davon aus, dass das Schulwesen der Herrschaftslegitimation diene, kann man nur eine einseitige Prägung bezüglich des politischen Verständnisses der Bürger des Österreich-Ungarischen Monarchie feststellen. Eine weitere Analyse im Bereich der öffentlichen und privaten Räume der Menschen ist unerlässlich, um ein differenzierteres Bild des politischen Verständnisses zu entschlüsseln.

Der Versuch, die Konturen des politischen Verständnisses der Menschen der K.u.K. Zeit darzustellen, erfordert eine differenzierte und interdisziplinäre Betrachtungsweise von der Erziehungsgeschichte. Die Ergebnisse von weiteren Bereichen der Sozialwissenschaften und der Geisteswissenschaften sollen in den Feststellungen berücksichtigt werden. Gerade die geistigen Errungenschaften der Monarchie-Zeit hat maßgeblich dazu beigetragen, und gleichzeitig gefordert, dass die Funktion und die Natur der menschlichen Denkstruktur differenzierter betrachtet werden. Diese Errungenschaften trugen zu einem Wendepunkt des Denkens bei. Die Tatsache, dass durch die psychoanalytischen Thesen von Sigmund Freud neue Wege der menschlichen Erkenntnis ermöglicht wurden, erklärt das Phänomen, warum das Interesse der Forschung, die Mentalität der Menschen der jeweiligen Zeit zu beschreiben, von einer sozialen Ebene auf die Psychologische verlagert hat (Burke, 2004. 75-78. S.). Der neue psychologische Aspekt der Betrachtung weist darauf hin, dass Ergebnisse der Ermittlungen differenzierter sind, wenn geistes- und sozialwissenschaftliche Ansätze gemeinsam herangezogen werden.

Demnach kann u. a. eine Zeitperiode aus geisteswissenschaftlichem Aspekt beschrieben werden und der Frage nachgehen, ob Philosophen die Zeit mit einer pessimistischen oder optimistischen Grundhaltung darstellen. Somit kann die Zeitperiode der Monarchie als Zeitalter des Scheiterns beschrieben werden. Aus dieser Hinsicht wäre die Zeit des Österreich-Ungarischen Monarchie wegen ihrer ungelösten Probleme der Nationalitätenfrage oder die parteipolitische Kämpfe zwischen den liberalen und konservativen Kräften eine Zeit des Pessimismus, des Zerfalls. Über diese Entwicklungen kann in den Schriften von Schopenhauer und Nietzsche (Störig, 1997. 401-433. S.) gelesen werden. Liest man aber im Briefwechsel zwischen den zwei großen Literaten Thomas Mann und Albert Ehrenstein die Meinungen über die Kultur und die intellektuelle Atmosphäre der Städte Berlin und Wien, zeigt sich ein viel positiveres Bild über die Monarchie, besonders über Wien aus. Albert Ehrenstein fragt Thomas Mann, ob er bei der Gründung einer literarischen und künstlerischen Akademie in Berlin behilflich sein könnte. Thomas Mann erwiderte die Anfrage mit einer kritischen Antwort, in der er zugeben musste, dass die Realisierung der Idee in Wien nicht nur größere

Chancen, sondern auch eine stärkere Daseinsberechtigung hätte. Nach Mann hätte Wien eine feinere Kultur und eine tolerantere Zivilisation (*Mádl*, 1969. 53. S.)

Als Neue Kulturgeschichte (Burke 2004) wird von den Kulturtheoretikern diese interdisziplinäre Betrachtung genannt. Die Kulturtheoretiker (*Elias*, 1992; *Bourdieu*, 1973; *Foucault*, 1973; *Bachtin*, 1995) gehen von den geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschungen aus, und berufen sich auf das Paradigma des erweiterten Kulturbegriffes. Unter Kultur werden demnach nicht nur die wohlbekannten Kanons verstanden, anhand deren man sich über eine Zeitperiode in allgemeine Formulierungen begibt. Die Kultur fasst darüber hinaus auch solche Indikatoren zusammen, die durch ihre Existenz und Funktion über die Kultur und die Gestaltungsprinzipien insgesamt ein umfassendes Bild geben. Dieser anthropologische und psychologische Ansatz der Kulturgeschichte lässt einen zu durch die Brille der Symbole und der Tätigkeitsfelder die Kultur einer Epoche interpretieren.

Versucht man also das politische Verständnis der Menschen der Österreich-Ungarischen Monarchie zu rekonstruieren, sucht man weniger nach Strategien der politischen Bildung, sondern nach Tendenzen und Phänomenen der modernen Gesellschaft, um Basis und Kontext der politischen Sozialisation zu verstehen.

POLITISCHE SOZIALISATION

Theorien, die den Prozess der Sozialisation zu beschreiben versuchen, auch wenn sie in der Beschreibung des Prozesses ein differenziertes Bild repräsentieren, gehen aus einem System aus, das drei wichtige Beteiligte integriert, und ebenso die Interdisziplinarität der Betrachtung widerspiegeln. Der eine ist *die Person* selber, die je nach Theorie mit einer aktiven oder passiven Rolle in den Sozialisationsprozess involviert ist. *Die Struktur der modernen Gesellschaft* ist die zweite, die hauptsächlich – besonders nach der klassischen Betrachtung der Kulturgeschichte – von den Historikern und Soziologen beschrieben ist, sowie *das soziale Umfeld* als drittes sind die Elemente des komplexen Sozialisationsprozesses (*Somlai*, 1997. 13-20. S.). Besonders seit den 30er Jahren des XX. Jahrhunderts wurde dieses Modell von der Frankfurter Forschungsgruppe angewendet, die sich sehr oft auf den Freudismus bezogen hat. Themen wie Autoritätsprinzip, Vorurteile und familiäre Erziehung waren als Beispiele in ihrem Fokus. Ebenso ging Norbert Elias nach Themen, die die Entwicklung der Gesellschaft mit der Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen in Zusammenhang gebracht hat (*Elias*, 2000). Demnach liegt die Sozialisation an der Schnittstelle zwischen der Soziologie, der Anthropologie, sowie der Psychologie.

Es ist ferner allgemein bekannt, dass die Erziehung, die Bildung und die Kultur insgesamt für die Entwicklung einer Persönlichkeit mit planvollen aber gleichzeitig auch mit unabsichtlichen Einwirkungen verantwortlich sind. Diese Entwicklung, die

Sozialisation, umfasst Prozesse, die Handlungsbezüge, Handlungsstrategien, sowie Handlungsorientierungen, soziale Identität, nach denen das Individuum handelt, vermittelt. Das Verhalten der Einzelnen wird anhand der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur erfassbar. Die Sozialisation trägt dazu bei, dass die Grundlagen zur Herausbildung einer Werteordnung der Gesellschaft definiert werden.

Es kann also festgehalten werden, dass im Dreieck der Person, der gesellschaftlichen Struktur und das soziale Umfeld prägen sich die erwähnten Handlungsbezüge und Identitäten. Die kulturelle Prägung des Individuums gestaltet im Folgeprozess die Gesellschaft. Dazu verwendet man Inhalte und Mechanismen, die einem im Sozialisationsprozess vermittelt wird.

Dem Schulwesen als Strukturelement der Sozialisation wurden mehrere gesellschaftliche Funktionen als Inhalte zugeordnet. Es sorgt einerseits mit seinen grundlegenden Funktionen der Qualifizierung und Bildung für den Einstieg des Individuums in die Berufswelt, andererseits ist es ein Sozialisationsträger des Individuums, und erfüllt dementsprechend alloкатive und selektive Aufgaben (*Brezsnyánszky*, 1997. 23-39. S.). Somit stabilisiert das Schulwesen die Normen der Gesellschaft, gibt politische Orientierung und legitimiert das bestehende Führungssystem. Das Schulwesen ist also Mitgestalter des strukturellen und axiologischen Aufbaus der Gesellschaft, daher auch ein Hauptakteur der politischen Sozialisation und der politischen Bildung.

Nicht nur das Schulwesen, sondern weitere Bereiche der Gesellschaft führen die Sozialisationstätigkeit auch aus. Familien, Berufsgruppen, Institutionen, in denen möglich wird Interaktionen zu erleben, die Integrations- und Identifikationsgrad in die Gesellschaft zu erhöhen, tragen dazu bei dass kollektive Annahmen und Regelungen sich verfestigen.

Besonders das primäre Umfeld trägt dazu bei, welches Verhältnis der Mensch zu der Politik aufbaut. Solange Greenstein (*Gyulavári*, 1987. 100. S.) die in der familiären Umgebung erworbenen Einstellungen hervorhebt, ergänzen Dawson und Prewitt (*Gyulavári*, 1987. 102. S.) das Modell mit den Aspekten der Kultur (Schule, Freundschaft usw.). Die Rolle des primären Umfeldes liegt darin, dass solche Orientierungen entstehen, durch die spätere Wirkungen aufgefasst, also gefiltert werden. In diesem ersten Orientierungsmodell der Einzelnen entstehen Bezüge und Verhältnisse nach den primär vermittelten Werten und lassen alles aus dieser gestalteten Perspektive sehen. Sehr stark dominiert die Auffassung, die weniger von den Inhalten, also aus dem Gegenstand der Sozialisation ausgeht, sondern von den Formen und Mechanismen, wie man sich eine bestimmte Einstellung aneignet. Hess und Torney (*Gyulavári*, 1987. 105. S.) gehen von Lernmodellen aus, nach denen die politische Sozialisation stattfindet. Das Modell der Identifikation sagt aus, dass Kinder sich mit etwas vertraut fühlen müssen, um sich damit identifizieren zu können. Kognitive Strategien gehen von Überzeugungen aus. Je nach Lerntypen und Situationen kann die politische Sozialisation ein anderes Gesicht haben. Easton und

Dennis (*Gyulavári*, 1987. 107. S.) haben eine funktionalistische These formuliert. Kollektive Entscheidungen, die Strukturen bestimmen, hängen davon ab, ob und welche Funktionen der einzelnen Systeme erfüllen.

Analysiert man, welche kulturelle Infrastruktur aufgebaut und Verhalten der Mensch der Österreich-Ungarischen Monarchie gezeigt hat, man kann die Rückverfolgung der Motivationen und Wertepreferenzen der Gesellschaft ermitteln. Die Ermittlung hilft uns zu entscheiden, welches kulturelle und politische Verständnis zu der Zeit entfalten konnte, warum, was und wie sich durchgesetzt hat.

DIE VERMITTLUNG VON KOLLEKTIVEN MUSTERN

Motivationen und Wertepreferenzen spiegeln sich in den kulturellen Standards wider, die kollektiv vermittelt werden (*Somlai*, 1997. 70-91. S.). Die kulturellen Standards sind wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Gesellschaft eine Kommunikation aufbauen kann, dass sie grundsätzlich funktionsfähig ist und in den wichtigsten Regeln und Gesetzen Einverständnis herrscht. Diese natürliche Einstellung über den Konsens des kulturellen Standards, die vom Prinzip und von der Natur her angenommen wird, kann durch viele Wirkungen, Relationen und Erleben von diversen Kontexten in Frage gestellt werden. Ändern sich die Umstände, werden gewisse Standards modifiziert oder werden zurückgewiesen. Die Vielfalt von kulturellen Standards ergibt den Pluralismus, der das Nebeneinander von diversen Kulturen bedeutet. Kulturelle Standards, wenn sie vermittelt werden, können also angenommen oder auch abgelehnt werden, dies ist eine Entscheidungsfrage, ob man nach der – in diesem Zusammenhang – traditionellen Mustern leben kann oder will. Besteht man auf Veränderungen, dann setzt sich das Bedürfnis nach Reformen durch, die neue Errungenschaften definieren kann. Zur Definition muss jede Änderung zur Legitimationsprobe gestellt werden.

Dieses Phänomen charakterisiert die Kultur der Österreich-Ungarischen Monarchie. Eine mehrschichtige Pluralität, nämlich Polyglossie, Ethnischer Vielfalt und 3 monotheistische Religionen gliedern die Gesellschaft (*Csáky*, 2003. 51. S.) Unter solchen Umständen ist es möglich, dass Akkulturationsprozesse, Assimilationszwang- aber auch Bedürfnisse je nach Entscheidung der Einzelperson möglich werden. An den endogenen kulturellen Wechselwirkungen (*Csáky*, 2003. 55. S.) nehmen 12 Nationalitäten des Reiches statt, darüber hinaus wirken die französische und die osmanische Kultur auf die Monarchie. Mehrere Kulturen innerhalb eines künstlich vorgegebenen Raums können nicht ohne jegliche Berührung nebeneinander leben. Verflechtungen der endogenen und exogenen Wirkungen durch kulturelle Diffusionen zeigen sich u. a. in der Literatur. Nebeneinander aber ineinander verflochten entsteht der Kreis der Budapester, der Prager und der Wiener Moderne (*Csáky*, 2003. 54. S.) , die die liberale Werte und neue Ästhetik vertreten. In der Musik- und Tanzkultur existieren bei den einzelnen

Sprachgruppen unterschiedliche Gesellschaftsformen der Unterhaltung, im Böhmen der Polka, in Ungarn der Csárdás und in Österreich der Wiener Walzer. Diese Vielfalt prägt eine Identifikation mit der Pluralität, viele Sprachen zu beherrschen, hat eine Selbstverständlichkeit. Theodor Herzl kam in Budapest auf die Welt, sein Studium hat in Wien begonnen; der Vater von Arthur Schnitzler kam aus Ungarn; die Kinder von József Eötvös und Ignaz von Plener (Maria und Ernst) (*Nyíri*, 1980. 11. S.) zwei große Denker und Politiker der Zeit haben geheiratet. Solche Beispiele unterlegen die kulturelle Verflechtung in der Monarchie, wo das Leben zahlreiche natürliche Beispiele für das Zusammenwachsen zeigt.

Analysiert man die Österreich-Ungarische Monarchie anhand ihrer diachron-vertikalen und synchron-horizontalen kulturellen Dimensionen findet man eine cultural contact zone (*Csáky*, 2003. 51. S.), in der durchaus keinen Frieden herrscht. Nicht Kulturen stehen in Kampf miteinander, sondern das Moderne mit dem Traditionellen. Das Traditionelle strebt an, die absolutistische Politik des kaiserlichen Hofes zu bewahren. Dem gegenüber stehen die Entwicklung der kapitalistischen Wirtschaft, die die sozialen Einheitsgedanken der Bürger mit sich brachte, aber genauso feindlich stehen liberale Werte gegenüber den Hof, die die Freiheit und Gleichheit des rationalen Individuums in den Vordergrund stellte. Der Absolutismus muss einsehen, dass seine Hegemonie nicht mehr aufrecht zu erhalten ist, er gibt sich auf die Paradoxität des Neoabsolutismus. Berufsgruppen, Landwirte und Arbeiter sind von der Industrialisierung in ihrer Lebensexistenz direkt bedroht. Diese Berufsgruppen artikulieren ihre Forderungen in Parteien und setzen die Waffe des Antisemitismus ein (*Nyíri*, 1980. 11-34. S.). Nationale Bestrebungen um die Konzeption der nationalstaatlichen Autonomie als Lösung aller Probleme sind Feinde der kulturellen Pluralität. Über dies hinaus erschüttert aber vor allem jeden unabhängig von politischen Ideologien das Bewusstsein darüber, dass jegliche Theorien der Welteinheit, sei es Gott oder der menschliche Ratio ihre Existenzberechtigung durch die These des homo psychologicus (*Schorske*, 1998. 17. S.) von Sigmund Freud verlieren müssen. „Zerrissenheit ist die Krankheit unserer Zeit. Wir sind zerrissen im Glauben, im Dichten, in der Philosophie, in der Moral. Die alte Welteinheit des Altertums und des Mittelalters ist hin. [...] wir wissen, dass Freiheit kommen muss, und wir sind gefesselt und werden wie Schuljungen gehalten, das schmerzt, das zerreißt.“ (*Wittner*, 1911. 20. S.)

Die Indikatoren, die kulturhistorisch diese Zeit widerzuspiegeln versuchen, sprechen für sich. Akkulturation lebt mit historisch überlieferten Mustern und Bedeutungen nebeneinander, die Pluralität entsteht durch horizontale aber auch durch die vertikale Differenzierung der Gesellschaft. Die Krise im ungarischen und im österreichischen Nationalbewusstsein erschweren die Zusammenarbeit der Gebiete. Zwei politische Strategien (*Csáky*, 2003. 51-59. S.) stehen im Wettbewerb, die eine strebt an die Pluralität beizubehalten, die andere versucht die Kulturen

politisch in einen Nationalstaat zu integrieren (Nationalitätengesetz Ungarns im Jahre 1868). Die politische Kohabitation ist nicht mehr zu halten.

Im Zusammentreffen von mehreren Konzeptionen der gesellschaftlichen Ordnung werden die grundlegenden kulturellen Standards auch in Frage gestellt. Die Krisensituation zeigt die Phase des Hinterfragens, der Neuorientierung im axiologischen Sinne. Die Frage, ob sich „nur“ die Inhalte oder auch die Mechanismen und Formen der kulturellen Sozialisationsprozesse in dem Legitimationskampf der wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Neuentwicklungen verändert haben, ist zu beantworten, wenn man die neuen Institutionen und Formationen der Kultur und ihre Funktion unter die Lupe nimmt. Hiefür sind diverse Tendenzen in Österreich und Ungarn festzuhalten.

ÖSTERREICH

Irrationalismus, Subjektivismus, Abstraktion und Technologie sind neue Begriffe, mit denen versucht werden kann, das neue Österreich zu erfassen. Die Vertreter der neuen Tendenzen und liberalen Werte nennen sich Die Jungen (*Schorske*, 1998. 12. S.), die in der ersten Linie Leute umfasste, die wagten, sich mit der modernen Ismus-Welle (Impressionismus, Expressionismus usw.) u. a. aus Frankreich sich auseinanderzusetzen. Als die junge Dynamik der „Jungen“ die Architektur und die Bildende Kunst auch angesteckt hatte, entstand programmatisch der Name Jung-Wien (*Schorske*, 1998. 12. S.). Die Vertreter der neuen künstlerischen Richtungen und Träger der liberalen Werte wurden in die Welt der Kunst gezwungen, als sie politisch entkräftet, soziologisch an den Rand der Gesellschaft geschoben wurden. Aus dem Elfenbeinturm der Künste fanden die Jung-Wiener nur einen möglichen Ausweg, um die Anerkennung der Gesellschaft zu bekommen, nämlich durch die Mäzenatentum und Schwärmerei von Vertretern der absolutistischen Welt, des Adels, wenn die künstlerische Tätigkeit sie ansprach (*Schorske*, 1998. 19-20. S.).

In der Literatur finden wir unterschiedliche Tendenzen. Nur in sehr groben Zügen kann man über zwei grundsätzliche Tendenzen sprechen. In einer dominiert das ästhetische Erbe des Barocks (*Mádl*, 1969), die versucht die alte Blütezeit der Habsburgdynastie zu mystifizieren. Patriotismus und Heimatkunst (*Franz Stelzhammer*, *Peter Rosegger*) (*Mádl*, 1969) bringen zum Ausdruck, dass der Weg Österreichs, der nationale Bezug oder der plurale Internationalismus unentschlossen blieb, und man wusste nicht, welches bevorzugt werden soll. In einer anderen Tendenz finden wir literarische Werke, die die Innenwelt des Individuums als Thema behandeln (u.a. Rainer M. Rilke, Hugo von Hofmannstahl, Georg Trakl, Artur Schnitzler, Stefan Zweig) (*Mádl*, 1969. 57-58. S.). Weniger die Handlung, sondern viel mehr die innere Zerrissenheit, Unsicherheit des apolitischen Daseins werden dargestellt.

Das kulturelle Leben erfolgt in Cafehäusern und in den Diskursen der

Zeitschriften. Stark wurde die Suche nach der Lebensfreude, dem Rausch und der Liebe, in denen man alles hinterlassen konnte. Das laute Echo der Wiener Walzers in der Nacht, aber auch die leichten Artikel der Feuilleton verraten die Leichtsinnigkeit und den Wunsch des Unrettbaren Ichs (*Wunberg*, 1994) nach Rettung. Diese Gefühlkultur (*Schorske*, 1998. 19. S.) ertrinkt in einem grenzenlosen Narzismus. Dagegen definieren sich Kritiker (u.a. Karl Kraus) (Beispiele *Mádl*, 1969) die in der strengen, einwandfreien Stilistik, Konzentriertheit und umfangreiches Wissen und Bildung die Rettung der Kultur aus der Krise vorgestellt haben.

Die Fragen, wodurch die Welteinheit zerstört wurde, welche Rolle dabei die Entdeckung der irrationalen Dimensionen des Ichs hatte, ob das Ganze und das Einzelne in Einklang gebracht werden kann, werden gemeinsam gestellt. Hugo von Hofmannstahl, einer der bedeutendsten Literaten der Zeit, formuliert eine ästhetische These als neue Welteinheit. In seinem Brief an Lord Chandos (*Hofmannstahl*, 1979) klagt darüber, dass nichts mehr benannt, mit Worten gefasst und gesagt werden kann. Dieser Irrationalismus ist aber nicht bloß mit dem Intuitiven gleichzusetzen, vor derer teuflischen Kraft man sich verstecken soll, sondern er ist gleichzeitig die Möglichkeit, neue Bezüge zwischen den zerfallenen Teilen des Ganzen herzustellen und dadurch Schönheit zu entdecken (*Schorske*, 1998. 25-31. S.). Seine politische Konzeption zur Neuordnung der Gesellschaft ist daher weniger auf dem rationalen Rechtssystem basiert, sondern es ist viel mehr eine seelische Konzeption, die den Menschen nicht nur als denkender Ratio sondern als komplexes und mehrschichtiges Wesen in Anspruch nimmt.

UNGARN

Nyíri spricht über Phasenunterschiede, wenn er die zwei Länder Ungarn und Österreich gegenüberstellt (*Nyíri*, 1980. 11-34. S.). Die Zerrissenheit und Unsicherheit sind in Ungarn genauso vorzufinden, haben aber andere Ursachen. Széchenyi sprach in seinen politischen und wirtschaftlichen Essays über eine stagnierende Gesellschaft, die über eine feudale Grundstruktur verfügt (*Kaposi*, 2002. 147-161. S.), daher setzt Széchenyi sich dafür ein, dass ein Minimum des gesellschaftlichen öffentlichen Lebens Form findet. Kossuth, der liberale Denker Ungarns, stößt an, dass sich Interessenverbände und wirtschaftliche Organisationen (*Kaposi*, 2002. 161-201. S.) gründen, um sich vor der Ausgeliefertheit des Großkapitalismus und des absolutistischen Herrschers zu schützen. Die Paradoxität der Zeit werden in den die Forderungen Kossuths sichtbar, der als liberal denkender Politiker die Zukunft Ungarns mithilfe von Schutzzöllen gesichert gesehen hat.

Ebenso wie in Wien werden in Budapest zahlreiche Zeitschriften gegründet, in denen wichtige öffentliche Diskussionen abgehalten werden, u.a. Deák als führender Intellektuelle Ungarns argumentiert für den politischen Ausgleich mit dem kaiserlichen Hof und moderiert die Debatte (*Zsolt*, 2005. 18. S.).

Trotz des aktiv gedachten öffentlichen Lebens stellt Nyíri (*Nyíri*, 1980) fest, dass Ungarn in Vergleich zu Österreich viel weniger philosophisch geprägt ist. Debatten und Argumentationen finden in einem sehr engen Kreis von Intellektuellen statt, auch nur in Budapest. Nyíri erklärt diesen Zustand mit der Existenz der noch immer sehr feudalen Gesellschaftsstruktur. Die starken Veränderungen in der wirtschaftlichen Situation Gesamteuropas, die immer mehr vordringende technische Entwicklung und Industrialisierung der Produktion tragen dazu bei, dass die Gesellschaft Ungarns in Bewegung kommt. Über den Weg der Bildung gewann das öffentliche Leben an Prestige. Die Gesamtstrategie der ungarischen Regierung, die sich im Schulwesen (Bildungspolitische Gesetze) artikulierte, hatte eine wirtschaftspolitische Überlegung im Hintergrund. Die Bedeutung von Wissen und die Erfahrung, dass die Bildung einen direkten Nutzen auf die Existenz des Einzelnen ausübt, verbreiteten zwei grundsätzliche Werte in der Bevölkerung. Die eine war die Motivation, unternehmensfreudig zu sein, aber gleichzeitig Kompromisse zu finden, wenn es zum Interessenkollaps kommt. Diese Einstellung setzt voraus, dass die Bürger Ungarns genau wussten, wo ihre Interessen lagen, und bereit waren sie in jeder möglichen Form zu schützen. Auf der anderen Seite wuchs die Solidarität (*Gelencsér*, 1998), da man ganz rasch sich in Situation der Anderen ähnlichen Status hineinversetzen konnte, und man genau sah, dass das gleiche Interesse nur gemeinsam politisch artikuliert werden kann. Diese Tendenz spiegeln sich in den Parteigründungen wider. Über die Interessenvertretungen hinaus muss aber erwähnt werden, welche Rolle die wirtschaftliche Stärkung, die politische Bekräftigung und solidarische Grundhaltung der Gleichheitsgesetze auf den Bewusstsein, die Würdigung der Person und die Identifikation des Individuums ausübte.

Insgesamt entstand eine Mischform der liberalen Wirtschaft mit absolutistischer Politik, der Neoabsolutismus in der Österreich-Ungarischen Monarchie. Die Beharrung auf Tradition aber gleichzeitig die Erfordernisse der Errungenschaften der modernen Zeit sorgte für die Dialektik der Stimmung, die das große Reich zerriss.

POLITISCHES VERSTÄNDNIS DER ÖSTERREICH-UNGARISCHEN MONARCHIE

Beachtend die kulturhistorische Merkmale der Österreich-Ungarischen Monarchie und ergänzend zu den bildungspolitischen Strategien des Schulwesens zur Machterhaltung kann man feststellen, dass die Bürger trotz vieler Errungenschaften die politische Autorität angenommen haben und eher eine abwartende Position angenommen haben. Die Bevölkerung passte sich der autoritär angebotenen Möglichkeiten mit ihrer Forderungen an. Die Bestrebungen zum Neuen sind vom Pragmatismus geführt. Dies bedeutete, dass die neuen Ideen erstmal von mögli-

chen Konsequenzen überprüft worden sind. Diese Haltung spiegelt eine eher unflexible und ängstliche Position gegenüber Innovationen wider. Sowohl das Individuum als auch das Kollektiv leidet an der Fragmentiertheit des Bewusstseins, was zwangsläufig dazu führen musste, dass keine gemeinsame Zielsetzungen und Strategien der Veränderungen entstehen konnten. Dies lässt sich am besten an den entstehenden politischen und wirtschaftlichen Mischformen erkennen. Trotz der Zerrissenheit finden sich Gruppen, die in vertikaler Differenzierung der Gesellschaft die gemeinsamen Interessen zum Ausdruck bringen, sich politisch artikulieren und untereinander solidarisch verhalten (vergl. Csáky, 2003 und Gelencsér, 1998).

Unter solchen teilweise sehr unklaren und unsicheren Verhältnissen, reicht die schulische Bildung nicht aus, das große Reich aufrecht zu erhalten. Die veränderten wirtschaftlichen Prozesse tragen der Umwandlung der Gesellschaft bei, sie findet neue kulturelle Infrastruktur die neue Interessen zu vertreten und zu formulieren. In den neuen Gemeinschaftsgebilden wird der Mensch der Österreich-Ungarischen Monarchie mit neuen Verständnissen politischer Phänomene konfrontiert. Um seine existentielle Sicherheit zu bewahren und zu stärken, eignet er sich neue Formen der politischen Handlung an. Die Prägung in Schulen und in den neuen politischen Formationen wirkt zusammen und tragen dazu bei, dass die Zerrissenheit entsteht. Die Erwartung der Existenzsicherung von der autoritären Staatsführung, aber gleichzeitig das Gefühl der Ausgeliefertsein in einer veränderten Wirtschaftsstruktur erklärt die teilweise autonome politische Handlung, aber teilweise die abwartende Haltung der Menschen. Eine differenziertes Bild über das politische Verständnis zu der Zeit der Österreich-Ungarischen Monarchie bedarf eine tiefgreifendere Analyse. Der vorgeschlagene Weg einer möglichen Analyse soll gleichzeitig ein Plädoyer aussprechen, aus den Wänden der Schulen dafür herauszukommen.

LITERATURVERZEICHNIS

- B. Gelencsér, Katalin (1998): *A művelődés lebetőségei 1848-1867 között*. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.) *Művelődéstörténet tanulmányok és kronológia a magyar nép művelődésének, életmódjának és mentalitásának történetéből*. Tudás - kultúra - társadalom művelődési könyvsorozat. Magyar Művelődési Intézet, Salgótarján és Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Bachtin, Michail (1995): *Rabelais und seine Welt*. Volkskultur als Gegenkultur. Suhrkamp Taschenbuch, Wissenschaft.
- Bahr, Hermann (1994): *Das unrettbare Ich*. In: Gotthart Wunberg (Hrsg.): *Die Wiener Moderne*, Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre - Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breznysánszky, László (1997): *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei*. Debreceni Egyetem Bölcsész tudományi Kar Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Burke, Peter (2004): *Was ist Kulturgeschichte?* Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Csáky, Moritz (2003): *Österreich – Ungarn. Eine kulturhistorische Annäherung*. In: Wilfried Seipel

- (Gesamtleiter): Zeit des Aufbruchs Budapest und Wien zwischen Historismus und Avantgarde. Eine Ausstellung des Kunsthistorischen Museums Wien in Zusammenarbeit mit dem Collegium Hungaricum Kunsthistorisches Museum 10. Februar bis 22. April.
- Elias, Norbert (2000): *Mozart. Egy zseni szociológiája*. Európa, Budapest.
- Elias, Norbert (1992): *Über den Prozeß der Zivilisation*. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Frankfurt am Main. [1939]
- Foucault, Michel (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- Gyulavári, Ágnes (1987): *Politikai szocializáció-modellek*. In: Kéri László (szerk.): A politikai szocializáció elméleti kérdései. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Habermas, Jürgen (1993): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával kapcsolatban. Századvég - Gondolat, Budapest.
- Hofmannstahl, Hugo von (1979): *Ein Brief*. In: Erzählungen Erfundene Gespräche und Briefe Reisen. (Hugo von Hofmannstahl Gesammelte Werke) Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch.
- Kaposi, Zoltán (2002): *Magyarország gazdaságtörténete 1700-2000*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Mádl, Antal (1969): *Az osztrák századforduló*. Akadémiai Nyomda, Budapest.
- Mészáros, István – Németh – András – Pukánszky, Béla (2005): *Neveléstörténet*. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nyíri, Kristóf (1980): *Ausztria és Magyarország*. Szociálpszichológiai Bevezetés. In: Nyíri Kristóf: A Monarchia szellemi életéről. Filozófiatörténeti tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- O. Wittner (Hrsg.) (1911): *Briefe aus dem Vormärz*. Eine Sammlung aus dem Nachlaß Moritz Hartmanns, Prag.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Handbuch politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Schorske, Carl E. (1998): *Bécsi századvég politika és kultúra*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Somlai, Péter (1997): *Szocializáció*. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata. Corvina, Budapest.
- Störig, Hans Joachim (1997): *A filozófia világtörténete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Zsolt, Péter (2005): *Médiabáromszög*. A modern tömegkommunikáció szerveződése. EU- Synergon, Budapest.

FELSŐ MEZŐGAZDASÁGI ISKOLÁK A TRIANON UTÁNI BÉKÉS VÁRMEGYÉBEN

LIPCSEI IMRE

A felső mezőgazdasági iskolák intézményrendszere a XX. század első évtizedeiben alakult ki Békés vármegyében. Tessedik hagyományaira épülve három gazdasági iskola működött, ami az országos intézményhálózat közel 50%-a. A szerző történeti-szociológiai módszerekkel, statisztikai adatokra támaszkodva tárja fel a régió iskoláinak életét. A diákokra vonatkozó adatok, a tantervek, a tanárok tevékenységének feltárása bemutatja a gyakorlati irányú képzést folytató Békés vármegyei középfokú iskolákban folyó munkát. A primér forrásokból nyert információkból megállapítható, hogy a mezőgazdasági oktatást felvállaló iskolák megfeleltek a központi elvárásoknak, és jól illeszkedtek a vármegye oktatási struktúrájába.

* * *

A mezőgazdasági szakoktatás Magyarországon a XVIII. század végén kezdődött, megelőzve ezzel több nyugat-európai államot. Tessedik Sámuel 1780-ban nyitotta meg Szarvason Gyakorlati Gazdasági Ipariskoláját, amely több elismerést kapott, azonban anyagiak hiányában 1795-ben bezárta kapuit. Négy év múlva újra megnyílt az intézmény, de annak ellenére, hogy központi rendelet értelmében minden tanterületből két-két tanítónak készülő fiatalot küldtek kétesztendő szakszerű tanítóképzésre, 1806-ban végleg befejezte működését. Az újrakezdéstől számított hét év alatt hiába képeztek ki 64 jelöltet tanítói pályára és a mezőgazdasági munkával kapcsolatos tisztségek betöltésére, a központi támogatás minimális volt, máshonnan nem érkezett segítség, így Tessedik ismét magára maradt.

Tessedik hagyományait követve a XX. század elején újra fellángolt a mezőgazdasági képzés igénye Békés vármegyében. Békéscsabán és Orosházán az 1912-13-as tanévben megindult a polgári iskola gazdasági irányban való fejlesztése. Orosházán a polgári hatodik osztálya után egy éves gazdasági tanfolyamot indítottak, Békéscsabán a polgári V. osztályától tanítottak gazdasági tárgyakat és szintén hét éves képzést terveztek. A kísérlet nem sikerült, mivel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM). az 1915.május 4-i 34.164. számú rendeletében nem ismerte el az oktatás ezen formáját. Ezért csak 1921-ben a VKM 73.904-1921. számú rendelete alapján indult meg újra a mezőgazdasági irányú polgári iskola V. osztálya. Két év múlva a 77.525-1923. számú rendelet az iskolát négy évfolyamú gazdasági irányú felső tagozattá fejlesztette, majd ugyanebben az évben a 83.257. számú rendelettel a vallás- és közoktatásügyi miniszter kiadta az Országos Közoktatási Tanács és a földművelés-

ügyi miniszter küldöttei által kidolgozott tantervet. Az első középszintű mezőgazdasági szakiskola Orosházán nyílt. A következő három évben még négy ilyen iskola kezdte meg működését az országban: Békéscsabán állami, a budapesti és a hatvani községi, valamint a gyöngyösi római katolikus iskolák.

Az iskolahálózat fejlesztése azonban nem folytatódott ilyen ütemben, legalábbis nem úgy, ahogyan a gazdák körében szeretnék volna. A felső mezőgazdasági iskolák évkönyveiben rendszeresen megjelentek íráskorok az iskolatípus fontosságát hangsúlyozva. Az orosházi intézmény 1925-26-os évkönyvében a nyitó oldalon Tas Ferenc igazgató írta le véleményét, miszerint *„... a minisztériumnak nemcsak joga, hanem kötelessége is minden társadalmi réteg iskoláztatásáról gondoskodni. A társadalmi osztály, amelyről itt szó van, az ország lakosságának nagy többsége: a gazdaosztály”*.¹ Egy év múlva ugyanő, tovább folytatva polémiáját, kifejti, hogy az országnak is kárára van, ha a gazdasági egyesületek, mezőgazdasági kamarák nem támaszkodhatnak erős, művelt és szervezett gazdaosztályra: *„... a szövetségi eszme, állatkiállítások, állatok törzskönyvelése, az Alföld befásítása, öntözése, vizek lecsapolása mind az érdekelt gazdák meg nem értésén hiúsulnak meg”*.²

Békés vármegyében a mezőgazdasági ismeretek megszerzése nem ütközött nehézségbe. Az orosházi és békéscsabai iskolák mellé ugyanis Szarvason 1927-ben megnyitották a M. Kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézetet.

A békéscsabai és az orosházi felső mezőgazdasági iskolák mellett tárgyaljuk a szarvasi középfokú tanintézet tanulóinak adatait is. Ennek az az oka, hogy a szarvasi intézményben folyó munka, a tananyag, a beiskolázás nagyban hasonlított vagy meg is egyezett a másik két vármegye iskoláival. Mind a három intézménybe azok a diákok jelentkeztek, akik valamely középiskola IV. osztályát sikerrel elvégezték. Mivel elsősorban földbirtokos, földbérlő vagy gazdatiszti szülők gyermekei kaptak felvételt, a beiratkozáshoz csatolni kellett egy helyhatósági igazolást arról, hogy *„... a jelentkező földbirtokkal vagy bérlettel, esetleg egyéb vagyonnal, vagy biztosított gazdálkodási lehetőséggel bír, illetve ilyennek várományosa”*.³ Orosházán előírták, hogy *„... nem gazdálkodó szülők gyermekei csak jeles és jó bizonyítvány alapján s 1,60 P-s okmánybélyeggel ellátott folyamodványon kérhetik felvételüket a vallás- és közoktatási Miniszter Úrtól”*.⁴ A felvételt a békéscsabai és az orosházi intézményekben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium döntött.

Az intézmények célja is megegyezett, hiszen a tanulókat az általános ismeretek mellett gazdasági szakismeretekkel vértették fel, és ezáltal szüleik foglalkozásához visszatérő gyakorlati gazda ifjakat kívántak nevelni.

A szarvasi intézmény gyakorlati képzésének „rangját” az is jelzi, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1928. október 10-i 65.632 számú rendeletében egyedül a szarvasi gazdasági tanintézetnek engedélyezte, hogy az I., illetve a II. osztályt végzett jeles vagy jó rendű tanulók a felső mezőgazdasági iskolák II., illetve a III. osztályaiba felvételt kaphatnak, ha a közműveltségi tárgyakból sikeres különbözeti vizsgát tesznek. Ez idáig más iskolából felső mezőgazdasági iskolák felsőbb osztályaiba még

tanterv-különbözeti vizsgálattal sem lehetett átlépni. Egységes volt az, hogy magánvizsgát egyik intézetben sem engedélyeztek. Ezért csak nyilvános tanulók látogatták a középfokú mezőgazdasági iskolákat.

1. táblázat

A középfokú mezőgazdasági képzésben résztvevő tanulók létszámadatai Békés vármegyében

| | 1925-26 | | | 1930-31 | | | 1940-41 | | |
|-------------|---------|----|-------|---------|----|-------|---------|----|-------|
| | oszt. | fő | össz. | oszt. | fő | össz. | oszt. | fő | össz. |
| Békéscsabai | I. | 44 | 117 | I. | 22 | 127 | I. | 42 | 160 |
| | II. | 36 | | II. | 34 | | II. | 40 | |
| | III. | 24 | | III. | 44 | | III. | 43 | |
| | IV. | 13 | | IV. | 27 | | IV. | 35 | |
| Orosházi | I. | 49 | 88 | I. | 23 | 98 | I. | 46 | 155 |
| | II. | 17 | | II. | 20 | | II. | 36 | |
| | III. | 14 | | III. | 30 | | III. | 30 | |
| | IV. | 8 | | IV. | 25 | | IV. | 43 | |
| Szarvasi | I. | - | - | I. | 20 | 102 | I. | 49 | 162 |
| | II. | - | | II. | 24 | | II. | 43 | |
| | III. | - | | III. | 28 | | III. | 39 | |
| | IV. | - | | IV. | 30 | | IV. | 31 | |

Forrás: A békéscsabai, az orosházi felső mezőgazdasági iskolák és a szarvasi középfokú tanintézet értesítői.

Kezdő dátumnak azért az 1925-26-os tanév került a táblázatba, mert mind Békéscsabán, mind Orosházán ekkor lett teljes a négy évfolyam. Szarvason csak 1927-ben indult a képzés, azonban az első tanévben két évfolyam nyílt, minthogy 13 fiatal az V. gimnáziumi osztály elvégzése után különbözeti vizsgával lépett át a tanintézetbe. Az iskolák létjogosultságát alátámasztják a létszámadatok. Orosházán és Szarvason tíz év alatt több mint 50%-kal, Békéscsabán egynegyedével nőtt a diákok száma. Az osztálylétszámok egyes középiskolai osztályok népességéhez viszonyítva nem túlzottan magasak, azonban ezen intézményekben az elméleti oktatás mellett gyakorlati képzés is folyt, melynek színvonalára esetenként károsan hatott a magasabb létszám. A tervezettnél több tanuló okozta probléma főként Szarvason jelentkezett, hiszen itt a tantermek kialakításánál eredetileg legfeljebb húsz növendékre számítottak.

Az induláskor kialakított létszámkeretek azért bővültek, mert nemcsak Békés és a szomszédos vármegyékből érkeztek tanulók az intézményekbe, hanem távolabbi régiókból is népes diáksereg jelentkezett.

A TANULÓK VIZSGÁLATA LAKÓHELYÜK SZERINT

Az iskolák alapításánál arra számítottak az előljárók, hogy a vármegye gazdaság társadalma gyermekeinek kínálnak tanulási lehetőséget, esetleg a környező vármegyék néhány közelebbi településéről érkeznek még növendékek. Ez az elgondolás azért nem valósulhatott meg, mert a felsőfokú mezőgazdasági iskolák létesítése nem

indult meg országosan. A '20-as évek eleje óta csak 1936-ban nyílt egy állami mezőgazdasági iskola Kecskeméten, ami jelzi, hogy az iskolatípus nem tartozott a stratégiai fontosságú intézmények közé. 1938-ban azonban változás következett be, mert az április 30-án kihirdetett 13. törvény újjászervezte a szakirányú középszintű oktatást. A szakirányú képzést folytató iskoláknak egységes gyűjtőneve a „gyakorlati irányú középiskola” lett. „A következő tanévekben ilyenekké alakultak át a 19. század második felétől működő „felső ipari” és „felső kereskedelmi” iskolák, valamint az 1920-as években szervezett „felső mezőgazdasági” iskolák. (Ezek mind középszintű iskolák voltak, nem felső szintűek.)⁵

Mivel a fentiek értelmében kevés iskola foglalkozott középfokú mezőgazdasági képzéssel, de a gazdák felismerték az ilyen jellegű iskoláztatás előnyeit, nem törődve a nagyobb távolsággal sem, elküldték fiaikat a Békés vármegyei iskolákba.

2. táblázat

A középfokú mezőgazdasági képzésben résztvevő tanulók lakóhely szerinti megoszlása

| | | helyi | Békés vármegyei | más vármegyéből | elszakított területről | külföldről | össz. |
|------------|---------|-------|-----------------|-----------------|------------------------|------------|-------|
| Békéscsaba | 1925-26 | | | | | | 117 |
| | 1930-31 | 23 | 47 | 57 | - | | 127 |
| | 1935-36 | | | | | | |
| | 1940-41 | 38 | 57 | 66 | 1 | | 162 |
| Orosháza | 1925-26 | 30 | 8 | 48 | 2 | | 88 |
| | 1930-31 | 29 | 12 | 57 | 2 | | 98 |
| | 1935-36 | 42 | 20 | 53 | - | - | 115 |
| | 1940-41 | 55 | 18 | 82 | - | - | 155 |
| Szarvas | 1925-26 | - | - | - | - | - | - |
| | 1930-31 | 7 | 3 | 87 | 5 | - | 102 |
| | 1935-36 | 12 | 4 | 100 | 8 | 2 | 126 |
| | 1940-41 | 16 | 6 | 124 | 2 | 1 | 149 |

Forrás: A békéscsabai, az orosházi felső mezőgazdasági iskolák és a szarvasi középfokú tanintézet értesítői.

A táblázat adatai egyértelműen bizonyítják a más vármegyében élő gazdatársadalom érdeklődését. A vizsgált négy tanévben mind a három intézetben a helyi, valamint a Békés vármegyei diákok kisebbségben voltak a más vármegyéből érkezett tanulókkal szemben. Főként Szarvason szembetűnő a különbség. Az 1930-31-es tanévben a növendékek 90,1%-a, az 1935-36-os tanévben 87,3%-a és az 1940-41-es évben 85,2%-a származott más vármegyéből, elszakított területről, vagy külföldről. Az ilyen nagyarányú jelentkezés azért is érdekes, mert a három intézmény közül egyedül a szarvasi nem adott érettségit, „csak” képesítő vizsgát. Népszerűségét valószínűleg a gyakorlatiasabb képzésnek köszönheti (bővebben a tantervek tárgyalásakor), illetve annak, hogy a vidéki gyerekek számára megfelelő elszállásolást tudtak bizto-

sítani. A tanintézet konviktusában 60 tanuló elhelyezésére volt lehetőség, a többieket az intézet igazgatósága és orvosa által felülvizsgált lakásokban szállásolták el. Orosházán nem volt internátus, Békéscsabán is csak az 1939-40-es tanévben nyílt az evangélikus egyház segítségével egy 36 főt befogadó bentlakásos intézmény, ezért a vidéki gyerekek mindkét helyen megbízható családoknál voltak elhelyezve.

A fentieknek megfelelően érthető, hogy Szarvason az értesítőkben nem jelölnek bejáró tanulókat, mert a tanintézettől távolabb lakó diákok vagy a konviktust, vagy a családoknál való elhelyezést választották. A másik két intézetbe naponta bejártak a közeli településeken lakó diákok.

3. táblázat

Bejáró tanulók a békéscsabai és az orosházi felső mezőgazdasági iskolában az 1940-41-es tanévben

| | vasúton, autóbusszon | | kerékpáron | | összesen | |
|------------|----------------------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | fő | % | fő | % | fő | % |
| Békéscsaba | 51 fő | 31% | 22 fő | 13,4% | 73 fő | 45,1% |
| Orosháza | 48 fő | 30,9% | 4 fő | 2,6% | 52 fő | 33,5% |

Forrás: A békéscsabai, az orosházi felső mezőgazdasági iskolák 1940-41-es értesítői.

Békéscsabán a bejáró tanulók aránya igen magas volt. Egyrészt a távolabbi vármegyéből érkezett tanulók internátusban, illetve családoknál voltak elszállásolva, másrészt sokan tanultak itt a szomszédos vármegyéből, akik a Békés vármegyeiekhez hasonlóan kihasználták, hogy Békéscsaba közlekedési csomópont volt, ezért könnyen meg lehetett közelíteni.

A NÖVENDÉKEK SZOCIÁLIS HÁTTERE

A békéscsabai és az orosházi felső mezőgazdasági iskolákban és a szarvasi tanintézetben a tanulók családi háttere homogénebb, mint a vármegyei középiskolák diákjainál. Erőteljesen érződik az iskolák szakmai jellege a szülők foglalkozás szerinti megoszlásában.

4. táblázat

*A mezőgazdasági iskolák tanulói a szülők foglalkozása szerint
az 1940-1941-es tanévben*

| | Békéscsaba | Orosháza | Szarvas |
|--------------------------------|------------|----------|---------|
| Nagybirtokos | 1 | - | - |
| Középbirtokos, bérlő | 13 | 13 | 35 |
| Kisbirtokos, kisbérlő | 59 | 68 | 59 |
| Kisbirtokos, napszámos | 7 | 1 | 33 |
| Gazdasági tisztviselő | 7 | 2 | 16 |
| Kisiparos | 12 | 21 | 5 |
| Ipari tisztviselő | 3 | 1 | - |
| Iparnál alkalmazott | 2 | 1 | - |
| Kiskereskedő | 6 | 10 | 6 |
| Kereskedelmi tisztviselő | 4 | 1 | 1 |
| Közlekedési tisztviselő | 8 | 5 | 2 |
| Egyéb közlekedési segédszemély | 5 | 3 | - |
| Köztisztviselő | 7 | 8 | 5 |
| Pap, tanár, tanító | 9 | 8 | 11 |
| Más értelmiség | 1 | 1 | 4 |
| Közhivatali altiszt | 1 | 1 | 2 |
| Katonatiszt, altiszt | 3 | 4 | 5 |
| Nyugdíjas köztisztviselő | 6 | 3 | 2 |
| Nyugdíjas altiszt | 2 | 4 | 1 |
| Egyéb | | | |

*Forrás: A békészsabai, az orosházi felső mezőgazdasági iskolák és a szarvasi középfokú tanintézet
1940-1941-es értesítői*

Az adatokból kitűnik, hogy a növendékek nagy része, Szarvason 68,5 %-a, Békéscsabán 54,3%-a és Orosházán 52,4%-a a gazdaosztály gyermekei közül került ki. Ez megfelel annak a küldetésnek, melyet az intézmények célkitűzéseikben deklaráltak. Eszerint a felső mezőgazdasági iskola célja, hogy „...a földbirtokos és bérlő családok és egyéb foglalkozásúak, önálló gazdálkodásra készülő, négy középiskolát végzett gyermekeit az általános műveltség nyújtása mellett saját birtokuk, bérletük okszerű kezelésére megtanítani, s így módot nyújtani arra, hogy aránylag rövid tanulmányi idő alatt általános műveltséggel bíró és e mellett szakképzett középbirtokos gazdákká neveltessenek”.⁶

A felső mezőgazdasági iskolát azonban nemcsak a földdel foglalkozó családok választották. Kisebb százalékban ugyan, de tanultak ott kisiparosok, kereskedők és tisztviselők gyermekei is. Egyrészt szívesen vették, ha más társadalmi rétegből is érdeklődnek a képzés iránt, másrészt azért is felvették ezeket a tanulókat, mert az országban egyes helyeken a felső mezőgazdasági iskola a térség egyetlen középfokú iskolája volt. A közelség fontos volt, mert így a tisztviselő, aki mostoha anyagi viszonyai miatt nem tudta volna idegen városba jártni gyermekét, érettségét adhatta a kezébe. A kereskedő fia az általános műveltséget és az érettségét lakóhelyén megszerezve

a budapesti egyéves kereskedelmi szaktanfolyam elvégzése után teljes értékű kereskedőként kerülhetett újra üzletébe.

Békés vármegyében azonban nem az országos helyzet volt jellemző. Békéscsabán, Orosházán és Szarvason működött gimnázium, Békéscsabán és Orosházán fiú polgári iskola is. Az tehát, hogy nem hiánypótló szerepet tölthettek be ezek az intézmények a vármegyében és mégis sok tanulójuk volt, jól jelzi a vármegye lakosságának a magasabb szintű mezőgazdasági képzésre való igényét. Ez természetesen a vármegye összetételéből fakad, mert itt a népesség jóval nagyobb arányban élt a földből, a föld műveléséből, mint az országos átlag.

TANTERV A BÉKÉS VÁRMEGYEI KÖZÉPFOKÚ MEZŐGAZDASÁGI ISKOLÁKBAN

A felső mezőgazdasági iskolák számára a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1923-ban az 83.257. számú rendelettel adta ki az első tantervet. Ezt főként a gazdakörök vitatták, hiszen nem érezték a gazdasági szak dominanciáját az órafelosztásban. Ez valóban így volt, hiszen az elméleti és gazdasági szaktárgyak az összóraszám csupán egyharmadát tették ki. A tanterv támogatói azonban kiemelték, hogy nem csak az órakereteket kell összeadni, hanem az összes tananyagot is figyelembe kell venni, mert az általános műveltségi tantárgyak gazdasági vonatkozású anyagot is tartalmaztak. Így például „...a természetrajz teljesen megalapozza a gazdasági ismereteket, a kémiában és technológiában benne van a gazdasági kémia, a fizika erősen foglalkozik a mezőgazdasági gépekkel, a számtanban egy év jut a kereskedelmi számtanra”.⁷

A szarvasi középfokú tanintézet tanterve az 1927-es induláskor nem volt kiforrott. A természettudományos tárgyak domináltak, de túlzottan szétaprózott volt, 37 tantárgyból állt.

A felső mezőgazdasági iskolák tantervét az 1930. évi 630-05-65 számú rendelettel módosították, melyben két főfelvet érvényesítettek: egyrészt megszüntették a túlterhelést a heti óraszámok leszállításával. Az elméleti tantárgyak a délelőtti órákra estek, délutánra a gazdasági gyakorlat, az önképzőköri és a sportkörü foglalkozások maradtak, másrészt az általános műveltséget adó tárgyak rovására nagyobb szerepet kaptak a gazdasági szaktárgyak.

A vizsgált időszak utolsó tantervét 1938-ban adták ki a XIII. törvénycikk értelmében már gyakorlati középiskolákhoz tartozó mezőgazdasági középiskolák számára. Ez annyiban jelentett változást, hogy az óraszámok az I-II évfolyamban eggyel, a III.-ban kettővel nőttek, míg a IV.-ben eggyel csökkentek. A változás a gazdasági tárgyaknál jelentkezett. Egyes tantárgyak elnevezése, és természetesen a tananyaga is módosult. Így a Részletes növénytermesztés és növénykörtan helyett a Növénytermesztés és növénynevelés, a Kémia és ásványtan helyett a Mezőgazdasági kémia és kémiai technológia, a Földrajz helyett Gazdasági földrajz tárgy került a tantervbe.

A Növény- és állattan tárgyakat megbontották, azonban ez sem óraszámban, sem tartalomban nem jelentett változást.

A szarvasi tanintézet zsúfolt tantervében az 1933-34-es módosítás sem hozott jelentősebb változást. Erre szintén 1938-ig kellett várni, amikor az Országos Gazdasági Szakoktatási Tanács véleményét kikérve a Földművelésügyi Minisztérium 31,193/1938. IX. 1. számú rendeletével új tantervet léptetett életbe, amely lényegesen megváltoztatta az oktatómunkát. A legmarkánsabb változás abban jelentkezett, hogy a tantárgyak számát drasztikusan csökkentette, és az addigi heti 2 gyakorlati órát 4-re emelte. Az átalakítás után elmondható, hogy a tanintézet óraterve nagyban igazodott a mezőgazdasági középiskolák irányvonalához.

5. táblázat

A mezőgazdasági középiskolák és a mezőgazdasági tanintézet tantervei az 1940-41-es tanévben

| | I. | | II. | | III. | | IV. | |
|---|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | Mezg. közép-isk. | Tanintézet | Mezg. Közép-isk. | Tanintézet | Mezg. közép-isk. | Tanintézet | Mezg. közép-isk. | Tanintézet |
| Hit- és erkölcsstan | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Magyar nyelv és irodalom | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Történelem | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Mennyiségtan | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Gazdasági földrajz | 4 | 3 | 3 | 3 | - | - | - | - |
| Gazdasági állattan | 4 | - | - | - | - | - | - | - |
| Gazdasági növénytan és növénykórtan | - | - | 4 | - | - | - | - | - |
| Gazdasági növénytan és növénykórtan és gazdasági állattan | - | 6 | - | 3 | - | 3 | - | - |
| Mezőgazdasági kémia és technológia | 4 | 4 | 4 | 4 | - | 2 | - | 2 |
| Természetan és éghajlat | 3 | 2 | 3 | 2 | - | - | - | - |
| Egészségtan | 2 | 2 | - | - | - | - | - | - |
| Növénytermesztés és növénynevelés | - | - | - | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 |
| Állattenyésztés | - | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Kert- és szőlőművelés, erdőszet | - | - | - | - | 2 | 4 | 1 | 4 |
| Gazdasági gépek és épületek | - | - | 2 | 3 | 2 | 3 | - | - |

| | I. | | II. | | III. | | IV. | |
|--|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|------------------|------------|
| | Mezg. közép-isk. | Tanintézet | Mezg. Közép-isk. | Tanintézet | Mezg. közép-isk. | Tanintézet | Mezg. közép-isk. | Tanintézet |
| Gazdasági üzem- és becsléstan | - | - | - | - | - | - | - | 4 |
| Mezőgazdasági üzemszervezés és üzemvitel | - | - | - | - | - | - | 6 | 5 |
| Gazdasági gyakorlatok | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Testnevelés | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Rendkívüli tárgyak | - | 1 | - | 1 | - | - | - | - |
| Karének | 1 | - | 1 | - | 1 | - | 1 | - |
| Német | 2 | - | 2 | - | 2 | - | 2 | - |
| Osztályonként Együtt | 34 | 36 | 34 | 37 | 34 | 37 | 31 | 37 |

Forrás: A békés csabai, az orosházi mezőgazdasági középiskolák és a szarvasi középfokú tanintézet 1938-1939-es értesítői

A tanterveket összevetve a közismereti tárgyak óraszámában között nincs jelentősebb különbség. Valójában csak két esetben találunk eltérést. A Hit- és erkölcsstan tantárgynál a második osztálytól hetenként egy órával, míg a Gazdasági földrajznál az első évben szintén egy órával kevesebb szerepelt a tanintézet óratervében.

A szaktárgyaknál azonban már más a helyzet. A Növénytermesztés és növénynevelés, a Kert- és szőlőművelés, erdőszet, a Gazdasági gépek és épületek tárgyak esetében a négy éves tanulmányi idő alatt több órát fordítottak a tanintézetben. Ugyanez elmondható a Gazdasági növénytan és növénykórtan és gazdasági állattan tantárgynál is, amelyet a mezőgazdasági középiskolákban szétválasztottak ugyan, de az óraszám magasabb maradt a tanintézetnél. A szaktárgyaknál jelentkező többlet a tanulók terhelésében is megmutatkozott. Mind a négy évben a tanintézetben nagyobb volt a heti óraszám, mint a mezőgazdasági középiskolákban. Az első osztályban kettő, a másodikban és harmadikban három órával, a negyedikben pedig hat órával többlet töltöttek a tanulók az iskolában hetente a szarvasi mezőgazdasági tanintézetben.

Meg kell említeni azonban, hogy a mezőgazdasági középiskolákban rendkívüli tárgyak is voltak. A német nyelv helyzete megoldatlan volt, továbbra is csak ebben a kategóriában kapott helyet, míg a karének érdekes színfoltja volt a főként gyakorlatorientáltságú képzésnek. A mezőgazdasági középiskolák a kevesebb kötelező óraszám ellenére magasabb végzettséget biztosítottak. Ez az érettségi bizonyítványban manifesztálódott. Az 1938. évi 13. törvény szerint a mezőgazdasági középiskolai érettségi mindazokra az állásokra és tisztségekre képesített, amelyek elnyeréséhez az 1883. évi I. törvénycikk, vagy más jogszabály értelmében középiskolai érettségire

volt szükség. Ezenkívül lehetőséget nyújtott a gazdasági akadémiákon, a szakfőiskolákon, és a m. kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem mezőgazdasági és állatorvosi karának mezőgazdasági osztályán, valamint gazdasági szaknárképző intézetében folytatandó tanulmányokra.

AZ ELMÉLETI OKTATÁST KIEGÉSZÍTŐ GYAKORLATI KÉPZÉS SZÍNTEREI

Az iskolák gazdaságának legfontosabb feladata az volt, hogy lehetőséget adjon az elméleti órákon előadott tananyag rendszeres begyakorlására, valamint az időszerű termelési és értékesítési módok, eljárások tényleges bemutatására. A tangazdaságok több egségből álltak.

A mezőgazdasági részben a szántóföldi gazdálkodás során szemes- és szalastakarmányt termeltek. Arra törekedtek, hogy önellátóak legyenek, vagyis az állatállomány takarmányozását a saját termésből oldják meg. Kedvezőbb időjárás során ezt az elvárást még túl is teljesítették, ezért eladásra is jutott. Érdekes, hogy a három iskola különböző módon kezelte a földet. Békéscsabán hatos vetésforgó szerint történt a gazdálkodás, Orosházán már a szabadabb szellemű váltógazdaság üzemrendszere szerint négyes vetésforgót használtak, míg Szarvason a szántóföldeken szabad gazdálkodást űztek, nem volt rendszeresített vetésforgó.

A mezőgazdasághoz tartozott még az állattenyésztés is. Mindhárom helyen sertés, szarvasmarha, ló és baromfi, Szarvason ezen felül még házinyúl tenyésztésével és méhészettel is foglalkoztak. A méhészet beindítása együtt járt a méhlegelők kialakításával. *„A tanintézet igazgatósága fásítással, a kísérleti téren mézelő növények és a méhészet közelében mézelő takarmánynövények termesztésével, valamint vándorlással igyekeztek a gyűjtési lehetőséget fokozni.”*⁸

A tangazdaságok másik egsége a növénytani kert volt. Itt a tanulókat megismertették a fű- és herefélék vetésével, gondozásával, a szőlészettel, a gyümölcsfa-iskolában és a díszkertben a virágok, a cserjék és a fák ápolásával, a konyhakertben a zöldségek termesztésével.

Mindegyik tangazdaságban működött egy kísérleti telep. Ezek célja az volt, hogy a növendékekkel megismertessék *„a mezőgazdaságban termelhető összes növényeket, s azoknak termesztését, melyek a tangazdaság területén nem termelhetnek, de hazánkban termelhetők, s kipróbálni a gazdaság viszonyainak leginkább megfelelő változatokat”*.⁹ Ennek megfelelően itt a szántóföldi növények telepítése mellett foglalkoztak fűszer-, gyógy- és mézelő növények termesztésével, a fák magról és csemeteültetéssel való szaporításával. Fokozta az elméleti órák hatékonyságát, hogy a kísérleti telepen minden teendőt a növendékek végeztek el, így a megfigyelésen kívül alaposan begyakorolhatták a munkafolyamatokat is.

Az iskolák több hazai intézettel álltak kapcsolatban. Ennek eredményeként nemcsak módszereket, tapasztalatokat cseréltek, de több növény is adományokból került az intézmények telepeire. Az 1940-41-es tanévben például Orosházán a Budapes-

ti Egyetemi Növénykert ajándékából több új fajtaival egészítették ki a kertészetet, míg Békéscsaba a soproni erdőmérnöki főiskola által adományozott 7 fenyőfélével gazdagította díszkertjét.

Szarvason az Országos m. kir. Növénynevelési Intézet felkérésére beállított lucerna fajta-előkísérletet folytattak. Az 5 fajta lucerna fejlődését a sarjadástól az utolsó kaszálásig kísérték nyomon és a különböző fajtákra jellemző tulajdonságokat rögzítették.

Jelentős esemény volt Szarvason az 1935-36-os tanévben létesített kísérleti öntözőtelep megnyitása, melynek elsőrendű céljaként az Alföld öntözési lehetőségei tanulmányozását hirdették meg. Az 1940-41-es közös értesítőben kifejtették, hogy a kísérletek során minden olyan problémát megfigyelnek, *„amelyek a víz kiemelésével, vezetésével, elosztásával kapcsolatban felmerülnek, továbbá tervszerű következtetéssel kutatjuk talajaink vízgazdálkodását, az egyes növények vízszükségletét és öntözési, valamint az öntözéssel kapcsolatos helyes talajművelés és tápanyag visszapótlás módját”*.¹⁰

Fontos színtere volt a gyakorlati képzésnek a meteorológiai állomás is, amely tevékenységét négy irányban fejtette ki:

- Általános meteorológiai megfigyelés, mely kiterjedt a légnyomás, léghőmérséklet, a napi maximális és minimális hőmérséklet, a párányomás, a levegő relatív nedvessége, a szélere és szélirány, a felhőzet foka, alakja, a légköri csapadékok és a napfénytartam mérésére.
- A mezőgazdasági irányú mérések során a talaj különböző mélységben mért hőmérsékletét, a talajkisugárzás mértékét rögzítették és növényélettani megfigyeléseket végeztek.
- A megfigyelt adatokat táblázatos és grafikai feldolgozás után havi íveken az Országos Meteorológiai és Földmágnassági Intézetnek és a debreceni Földrajzi Intézetnek küldték meg.
- A tanulók inspekción munkájának megszervezése fontos feladata volt az állomást vezető tanárnak. A hetesi rendszerben gyakorlatot folytató növendékek megtanulták a műszerek kezelését. Feladatuk volt az értékek leolvasása, a táblázatok és grafikonok szerkesztése, a havi jelentések összeállítása.

AZ INTÉZMÉNYEK ÉS A TANÁROK ISKOLÁN KÍVÜLI TEVÉKENYSÉGE, KAPCSOLATAI

A békéscsabai és orosházi mezőgazdasági középiskolák és a szarvasi középiskola gazdasági tanintézet rendszeresen részt vett országos rendezvényeken. A nagyszabású kiállításokon a szakiránynak megfelelően állattenyésztési, növénytermesztési eredményeiket mutatták be. A kiállított kollekción általában az alföldi természeti erők kihasználását szemléltető gépmockok, a szikes talaj javítását bemutató domborzati térképeket, grafikonokat, talajszelvényeket, kémiai elemzések táblázatait, a búza és a liszt vizsgálatainak eredményeit, állattenyésztést bemutató modelleket, képe-

ket, a kertészkedés, a méhészet termékeit tartalmazta. A díjak, díszoklevelek a szakma elismerését fémjelezték.

A mezőgazdasági kamara és a Békés vármegyei Népművelési Bizottság felkérésére az intézmények tanári testülete több ismeretterjesztő előadást tartott a gazdák számára, akik egyénileg is többször fordultak szaktanácsért az iskolákhoz személyesen vagy levélben. A legnépszerűbb programot a tangazdasági bemutatók jelentették. Itt bemutatták a legújabb gépeket, megismertették a gazdákat az újonnan alkalmazott eljárásokkal, és számot adtak a fajtakísérletek eredményeiről. A testületek agropropaganda tevékenységét és kutatómunkáját magasabb szinten is elismerték. Jelzi ezt a Földművelésügyi Minisztérium 1936. május 14.-i 24.100/IX.1. számú rendelete is, melyben rámutat arra, hogy a szarvasi intézet nevében meg kell jelennie a gazdaközösségre kiterjedő tanácsadó és ismeretterjesztő tevékenységnek is, ezért az elnevezést következőképpen módosította: Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás.

A tanári testületek tagjai nemcsak tanfolyamok tartásával adták át szakmai ismereteiket, hanem rendszeresen megjelentettek cikkeket, tanulmányokat a hazai, és esetenként a külföldi szakfolyóiratokban is. A Békés vármegyei gazdasz tanárok szakmai felkészültségét jelzi, hogy többször kaptak felkérést országos rendezvényeken való szereplésre is. 1936-ban például a Földművelésügyi Minisztérium által rendezett rádiós gazdasági előadások keretében dr. Gábos Dénes tanár Beszélgetés a mezőgazdasági szakiskolákról címen tartott rádióelőadást.

A Szarvason végzett gazdák tanintézettel fennálló egyesülete, a Tessedik Öreggazdák Szövetsége 1930-ban alakult és a belügyminisztérium által 128.744-1931. szám alatt jóváhagyott alapszabályok értelmében működött. Az egyesület céljaként a tanintézet és a végzett növendékek közötti kapcsolat fenntartását jelölték meg, de fontos szerepe volt az országban szétszéledt gazdák közötti összetartás megerősítésében is. A végzett növendékeknek lehetősége nyílt arra, hogy *„...könnyen és bármikor tájékozódhassanak a mezőgazdasági tudományok újabb vívmányairól, ismereteiket mindenkor kiegészíthessék, önképzést fejthessenek ki és a mezőgazdasági kultúrát szolgáló közéleti tevékenységükben is támogatást nyerhessenek”*.¹¹

A tanintézet, a növendékek és a végzett gazdák közötti kapcsolatot az Aranykalász ifjúsági lap tartotta fenn, amely egyben az öreggazdák szövetségének a hivatalos lapja is volt. A növendékek által szerkesztett kiadvány havonta jelent meg. Egy aktuális témát tárgyaló vezércikkből, gazdasági, irodalmi, hír az öreggazdák számára fenntartott rovatból állt.

ÖSSZEGRZÉS

A Békés vármegyei mezőgazdasági képzés nem egy kiforrott iskolahálózatához kapcsolódott. Éppen ellenkezőleg. Orosházán nyílt meg az első állami középszintű mezőgazdasági szakiskola az országban, melyet néhány éven belül négy követett, köztük a békéscsabai állami iskola. A két intézmény mellé alakult meg 1927-ben a Szarvason megnyílt, a Földművelésügyi Minisztérium által fenntartott mezőgazdasági tanintézet, amely jól illeszkedett a mezőgazdasági képzés struktúrájába. Az iskolák lefedték a vármegye lakosságának igényét.

Egyik iskolában sem tükrözött a vármegye lakosságára vallás szerint jellemző protestáns dominancia, és nem jelent meg a nemzetiségi képzés sem. Ez a diákság összetételéből fakadt, hiszen mind a három intézményben a helyi tanulók voltak kisebbségben. A más vármegyékből érkezett növendékek aránya főként Szarvason volt számottevő, a vizsgált években 80% körüli értéket mutatott.

A Békés vármegyére jellemző sajátosság a szülők foglalkozási megoszlásában azonban hatványozottan megjelent, ami a földdel foglalkozó kisbirtokos, középaraszt réteg túlsúlyában mutatkozott meg. Ez természetes is, hiszen azok a szülők járaták a gyermekeiket ebbe az iskolatípusba, akik életvitele közel állt a képzés profiljához. A szülők célja mind a három iskolában azonos volt: olyan középfokú végzettséget kívántak biztosítani gyermekeiknek, amelyhez szakismeret is társult, így jobb pozícióba kerülhettek a munkaerőpiacon.

Összességében a gyakorlati irányú képzést folytató Békés vármegyei közép- és középfokú iskolákról megállapítható, hogy megfeleltek a központi elvárásoknak és megfelelően egészítették ki a vármegye képzési szerkezetét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Erdmann-Havasi (szerk. 2001): *Békés Megye Képes Krónikája*. Békés megye Millenniumi Emléki-zottsága, Gyula.
- Glatz Ferenc (szerk. 1990): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917-1932.)* Európa Kiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1927): *Magyarország közoktatásügye a világháború óta*. Budapest.
- Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Eggenberger, Budapest.
- Vincze Ferenc (1964): *A szarvasi mezőgazdasági szakoktatás múltja és jelene*. Békéscsaba.
- Békéscsabai M. Kir. Áll. Felső Mezőgazdasági Iskola Értesítői.*
- Orosházi M. Kir. Áll. Felső Mezőgazdasági Iskola Értesítői.*
- Szarvasi M. Kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet Értesítői.*

JEGYZETEK

- ¹ Tas Ferenc: *Orosbázi Felső Mezőgazdasági Iskola évkönyve, 1925-26.* 3., 27., 18.
- ³ Szarvasi M. Kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet és Mezőgazdasági szaktanácsadó Állomás értesítője, 1940-41. 121.
- ⁴ *Orosbázi Állami Felső Mezőgazdasági Iskola értesítője, 1930-31.* 31.
- ⁵ Mészáros István (1996): *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-199.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 93-94.
- ⁶ Vincze Ferenc (1964): A szarvasi mezőgazdasági szakoktatás múltja és jelene. Békéscsaba, 31.
- ⁷ *Orosbázi felső mezőgazdasági iskola értesítője, 1925-26.* 4.
- ⁸ Szarvasi m. kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet 1940-41-es Értesítője. 88.
- ⁹ *Békéscsabai felső mezőgazdasági iskola 1930-31-es Értesítője.* 8.
- ¹⁰ Szarvasi m. kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet 1940-41-es Értesítője. 58.
- ¹¹ Szarvasi m. kir. Tessedik Sámuel Középfokú Gazdasági Tanintézet 1935-36-os Értesítője. 62.

AZ ELSŐ MAGYARORSZÁGI ERDEI ISKOLA ÉS PEDAGÓGIAI KONCEPCIÓJÁNAK ALTERNATÍV VONÁSAI

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

AZ ERDEI ISKOLÁK MEGJELENÉSE MAGYARORSZÁGON

Az angliai New-School-mozgalommal és a németországi Landerziehungsheimekkel párhuzamosan az Osztrák-Magyar Monarchia magyar területén is megjelentek az első erdei iskolák. A magyarországiakra közvetlenül a német Landerziehungsheimek gyakoroltak hatást, amelyekre jellemző volt, hogy távol a várostól, a természetben helyezkedtek el, sokrétű nevelési funkciójuk volt és a természetes nevelést részesítették előnyben, valamint, hogy ezek az iskolák bentlakásos intézmények voltak. (*Németh*, 1998) Ezek a jellemzők a magyarországi erdei iskoláknál is kimutathatók, de fontos különbség közöttük az, hogy míg a Landerziehungsheimek elitiskolák voltak a gazdag családok gyermekei számára, addig Magyarországon ezek sajátosságait és nevelési céljait megőrizve szabadlevegős iskolákat és erdei iskolákat alapítottak azzal a céllal, hogy a szegény rétegekhez tartozó gyerekeket megóvják a betegségektől és biztosítsák az egészséges fejlődésüket. (*Németh*, 1998)

A SZOMBATHELYI ERDEI ISKOLA: AZ ELSŐ ERDEI ISKOLA MAGYARORSZÁGON

A szombathelyi erdei iskolát a németországi Charlottenburgban található Landerziehungsheim mintájára hozták létre (*Gál*, 2005. 228. o.). Ez volt az első olyan iskola Németországban, amit a testileg gyenge gyerek számára hoztak létre azzal a céllal, hogy biztosítsák „*a beteges, gyenge gyermekeket, hogy ha megerősödve ismét a rendes iskolába kerülnek, egészséges társaikkal együtt baladva tovább tanulhassanak*”. (*Juba*, 1908. 206. o.)

A szombathelyi erdei iskolát a Tuberkulózis Ellen Védekező Vasvármegyei Egyesület kezdeményezésére hozták létre. Az iskola keletkezéstörténetéhez hozzátartozik az a fontos tény, hogy Magyarországon az 1920-as évek elején a tuberkulózis súlyos problémát jelentett, mivel ebben az időszakban ez a fő halálozási ok. Ezért a Vasvármegye 1902. június 6-i számában megjelent Bezerédj István felhívása egy olyan egyesület alapítására, melynek célja „*e szörnyű betegség terjedését czélszerű óvintézkedések által gyógyítani, meggátolni, végül később egy vármegyei 'népszanatóriumot' létesíteni*”. (Idézi *Gál*, 2005. 226. o.)

A Tuberkulózis Ellen Védkező Vasvármegyei Egyesületet ennek hatására 1902. december elsején alapították meg, melynek feladata „*az általa segélyezett munkáscsaládoknak egészséges és a tuberkulózisra hajlamos gyermekeit is állandó gondozásba vegye s részükre külön 'Gyermekotthont' létesítsen, ahol ezek nem csak a fertőzéstől lesznek megóva, de egyuttal rendszeres testi és szellemi nevelésben is fognak részesülni*”. (Gerlits, 1929. 25. o.) A kitűzött cél megvalósítására az Egyesület először 1906. november 15-én tüdőgondozó intézetet hozott létre, majd 1908. július 7-én megalapította az erdei iskolát Szombathelyen. Az egyesület az erdei iskola Szervezeti szabályzatát és Ügyrendjét 1910. június 24-én fogadta el, vezetésével pedig Somogyi Ferenc községi iskolai tanítót bízta meg. Az egyesület feladata mindkét intézmény tevékenységének támogatása volt, s ezt gyűjtésekből, adományokból és képeslapok árusításából fedezték. (Gerlits, 1929. 25-26. o.)

AZ ERDEI ISKOLA FOGALMA ÉS ALAPÍTÁSÁNAK CÉLJA

Az előzőekben röviden szó volt arról, hogy mi jellemző a magyarországi erdei iskolák elődjének számító Landerziehungsheim-típusú bentlakásos intézményekre. A továbbiakban az erdei iskolák fő jellegzetességeit foglaljuk össze.

Az erdei iskola a szabadlevegős iskolák egyik legismertebb és legerjedtebb formája volt, mely elsődlegesen szociálhigiéniai feladatokat látott el, így a tuberkulózis által veszélyeztetett gyerekek egészségének védelmét és betegségekkel szembeni ellenálló-képességének erősítését. Természetesen oktatás is volt az erdei iskolában, de nem ez volt a fő funkciója. A tanulás mellett a kerti munka és a kézimunka játszottak fontos szerepet, amelyek délutáni foglalkozások voltak a gyermekek számára. (Gál, 2005. 227. o.)

Az erdei iskola alapításának célja „*a tuberkulózisra hajlamos, gyenge, vérszegény, mindennapi tanköteles gyermekeket az erdei üde és napfényes levegőn és erőteljes táplálék mellet megedzeni, szervezetüket erősíteni, ellenálló képességüket növelni s velük a tisztaságot és a tiszta levegőt megkedveltetni, a tuberkulózis elleni védekezést megismertetni s a rendszeres foglalkoztatás és oktatás által szellemi és erkölcsi képzésüket előmozdítani; továbbá nekik az elemi iskolai oktatást nyújtani*”.¹ Ennek megvalósítására az Egyesület egy húsz férőhelyes gyermekotthont hozott létre az erdei iskolában a tuberkulózis veszélyének kitett családok gyermekei számára.

A SZOMBATHELYI ERDEI ISKOLA ÉS SZEMÉLYZETE

Mivel az erdei iskola elsődleges feladata a beteg és gyenge gyermekek gyógyítása, fontos volt, hogy az egy napfényes és pormentes helyen legyen, ezért egy Szombathelyhez közeli erdőben egy tisztást jelöltek ki erre a célra, ami a városból könnyen megközelíthető volt és a közelében bőséges ivóvizet adó kúttal is rendelkezett.

Az épület egy kicsi faház volt egy nyitott terasszal és egy konyhával. Kezdetben a gyermekek csak napközben tartózkodtak az erdei iskolában, és inkább szünidei gyermektelepként működött, nem pedig rendes iskolaként. Az épületet 1910-ben kibővítették: két hálótermet fiúknak és lányoknak külön, fürdőszobát, mosókonyhát és éléskamrát építettek hozzá azért, hogy a gyerekek az erdei iskolában tölthessék az éjszakát is, bár igaz, hogy csak a tavaszi és nyári hónapokban. Egy nyitott verandát is építettek hozzá, ahol az oktatás és a fekvőkúra történt.



A szombathelyi erdei iskola 1910-ben (Gál, 2005. 232.)

Az épület bővítése 1910-ben abbamaradt, csak 1926 után folytatták az építkezést, és az erdei iskola csak ettől kezdve működött a hagyományos értelemben vett iskolaként is. (Gál, 2005. 230-231. o.)

Az erdei iskola személyzete lényegesen többrétű volt, mint egy hagyományos iskolában, és ennek megfelelően többféle képzettségű szakembert igényelt. A feladat a gyerekek gondozása és tanítása, valamint egészségügyi ellátása és foglalkoztatása volt. A személyzet működését és feladataikat a szervezeti szabályzat és ügyrend határozta meg.

Az iskola vezetésénél különválasztották a gazdasági ügyeket, illetve az otthon ügyeit a szellemi neveléstől. A szervezeti szabályzat meghatározta, hogy az iskolában folyó szellemi munka vezetője a tanító, akit az iskolaszék választ meg. A gazdasági ügyek intézője és az internátus vezetője az egyesület által alkalmazott óvónő. A gyermekek orvosi ellátásáért természetesen az orvos felelt. (Gerlits, 1929. 113-129. o.) A kiegészítő személyzet egy szakácsnőből és kiszolgáló személyzetből állt, de pontos teendőiket a szervezeti szabályzat nem határozta meg. (Gál, 2005. 235. o.) A szabályzat csak a két vezető és az orvos feladatait tárgyalja részletesen. A tanító feladatával 12 paragrafusban foglalkozik, amelyek a munkafeladatokat, a díjazást, a munkaidőt tisztázzák.

A következőkben az erdei iskolában folyó pedagógiai munkát és az alternatív vonásokat érintő szabályokat mutatjuk be: A tanító feladata volt többek között a gyerekek kísérete reggel a városban levő találkozási ponttól az erdei iskolába és este pedig vissza. Egész napját a gyerekekkel kellett töltenie és őket a „*speciális tanterv alapján kellett tanítani és foglalkoztatni*”. Ha rossz volt az idő, a városban levő iskolában kellett tanítania, mialatt az óvónő az erdei iskolában levő gyerekeket tanította, akik az internátusban laktak. (47. §) A napirend és órarend szigorú betartását is előírták számára, ügyelnie kellett arra, hogy az erdei iskola célja, azaz az egészséges életmódra, rendre, tisztaságra és higiénára való nevelés megvalósuljon (28 §).

A pedagógiai program alternatív vonásainak szempontjából kiemelt fontosságú a szabályzat 29. és 30 §-a. A 29. § utal arra, hogy a tanárnak a gyermekeket a szellemi képességeiknek megfelelően kell tanítania, ami a képességek szerinti differenciálás alkalmazására hagy következtetni. A gyermekek ügyességét fejlesztő kézimunkánál pedig figyelembe kellett vennie „*a gyermek életkorát, testi erejét, tehetségét, érdeklődését és még a kedvét is*”. Fontos volt továbbá, hogy a gyermekek játékos módon végezzenek minden tevékenységet, és amennyiben erre lehetőség van, minden tevékenységet (tanórát, kézimunka- foglalkozást, szabadidős tevékenységeket) a szabadban végezzenek. (29. §)

A 20. század első felében a gyermekek büntetése az iskolában általános és elfogadott jelenség volt, ezzel szemben a 30. § szerint a tanítónak a büntetést a nevelés során kerülnie kell. A nevelés eszközeként helyette javasolta, hogy „*a telepvezető a jó példa, a gyermekekkel folytonos, de fesztelen együttlét, együttmunkálkodás, tanítás és munka közben felmerülő alkalmakból adott oktatás, tanács, intés, fedés, buzdítás által (...) odabasson*”. (30. §) Feladata volt továbbá, hogy minden tanulóról megfigyelési naplót vezessen és a tanév eredményeiről az egyesületnek minden tanévben beszámoljon. (34. §)

Az óvónő munkáját 16 paragrafus szabályozta. Az ő munkaköréhez elsősorban az internátus vezetése és a gyermekek ellátása tartozott, ami az élelmiszerről, tiszta alsóneműről, ágyneműről stb. való gondoskodást jelentette, továbbá a kiszolgáló személyzetért is ő volt a felelős. Emellett azonban voltak közvetlenül a gyermekek oktatását és nevelését érintő feladatai is. Ilyen volt többek között a tisztaságról és a rendről való gondoskodás az étkezőben, a konyhában és az internátus hálótermekben (42. §) Az internátusban ő volt a lányok felügyelője is, de éjszaka minden tanulóra ő felügyelt. (50. §) Ő tanította az erdei iskolában lévő gyerekeket akkor, ha az időjárás miatt a tanító nem tudott a városból felmenni a gyerekekkel. Más esetben a lányok kez ügyességét fejlesztő foglalkozásaiért felelt, a lányokkal különböző kézimunkákat és házimunkát végeztetett. (49. §)

Egyedül csak az óvónő munkáját határozta meg a szabályzat a szünidőre, azaz a téli és az őszi hónapokra. E feladatok közül fontosnak tartjuk kiemelni, hogy nem csak a gyermekek egészséges életmódra nevelésével foglalkozott, hanem ún. családnevelési feladatokat is ellátott, hiszen a szünetben az erdei iskolába járó veszé-

lyezettett gyermekek családjával tartott kapcsolatot, és az egész családot nevelte az egészséges életmódra, valamint felvilágosította őket a megfelelő higiéniai feltételek biztosításáról. A látogatáson szerzett tapasztalatokról jegyzőkönyvet kellett vezetnie, amit a szükséges intézkedéseket meghozatala érdekében az egyesület titkárságának kellett átadnia. (53. §)

Az orvos feladatait csak három paragrafus érinti, amelyekben természetesen elsődlegesen a gyermekek folyamatos orvosi ellátása szerepelt, valamint a gyermekek megérkezésekor alapos vizsgálatot kellett végeznie annak megállapítására, hogy szenvednek-e fertőző betegségben. Havonta egyszer ellenőrizte az élelmiszereket és az ételeket, az internátust és a megfelelő életvezetést, amiről az egyesületnek beszámolót kellett készítenie. Ezen kívül ingyen kezelte az iskola alkalmazottait is. (54. §) Az 55. és 56. paragrafus a tüdőgondozó főorvosának feladatait érinti, aki a gyermekek kiválasztásában és a családok felvilágosításában működött közre, és a higiénit érintő eredményekről beszámolt az egyesületnek (55-56. §)

AZ ERDEI ISKOLÁBAN TANULÓ GYERMEKEK

Az erdei iskolába bekerülő gyerekeknek szigorú felvételi követelményeknek kellett megfelelniük, melyre vonatkozóan a szervezeti szabályzat és ügyrend 4. paragrafusának előírásai voltak irányadóak. Ennek értelmében az iskolák igazgatói ajánlották a gyermekeket, akik közül az erdei iskola orvosa választotta ki az arra alkalmasakat. Az erdei iskolába elsősorban szegénysorból származó gyermekeket vettek fel, akiknek vagyontalanságukat igazolniuk is kellett. Ha ezt illetően kétely merült fel, akkor egy hölgybizottság feladata volt a család anyagi helyzetének tisztázása. A gyermeknek tanköteles életkorúnak kellett lennie, az erdei iskola orvosának és a tüdőgondozó főorvosának kellett megvizsgálnia a gyermek egészségi állapotát. A gyermeket abban az esetben vették fel, ha általánosan gyenge fizikai állapotban volt, hajlamos volt a betegségekre, a tuberkulózis kezdeti fázisában volt, vérszegénységben szenvedett, nem tudott vidéken élő rokonokhoz elutazni, nem szenvedett más fertőző betegségben, nem volt súlyos szervi betegsége, illetve nem volt epilepsziás.

Ha a gyermek ezeknek a feltételeknek megfelelt, vagy az erdei iskola internátusában lakott (itt kb. 20 gyermek számára volt hely), vagy naponta járt fel a városból az iskolába a tanító vezetésével (szintén kb. 20 tanuló). (Gál, 2005. 237. o.)

AZ ERDEI ISKOLA TANÍTÁSI PROGRAMJA

Az erdei iskola általános tanítástervezetét a szervezeti szabályzat és ügyrend tartalmazza. A következőkben azokat az elemeket emeljük ki a programból, melyek eltérést mutatnak az akkori hagyományos iskolai gyakorlattól, tehát a mai értelemben alternatív vonásoknak nevezhetők. Az erdei iskolai jellegből és funkcióból adódóan lényeges eltérés, hogy a tanév május 15-től október 15-ig tartott, mivel az idő-

járás ebben az időszakban volt a legmegfelelőbb a tüdőbeteg gyerekek gondozására és ápolására. Ezen kívül az erdei iskolában nem volt első osztály, és osztatlan 5 évfolyamos iskolaként működött, de szervezeti felépítése ennek ellenére megfelelt a hagyományos iskolaként, mivel így tudták biztosítani annak a lehetőségét, hogy a tanulók a gyógyulás után visszatérhessenek a városi iskolába és zökkenőmentesen tudják ott tovább folytatni tanulmányaikat.

Bár az iskolában a heti tanórák száma 20 volt, ami megegyezett az akkori miniszeri tanterv előírásaival, további alternatív vonása az erdei iskolának, hogy naponként csak délelőtt volt tanítás, délutánonként heti 5 órát tarthattak, amelyek a rajzot, a szépírást, az éneket, a tornát és a kézügyességet fejlesztő gyakorlatok voltak. Hétfőn és csütörtökön a diákoknak három órájuk volt, a többi napon kettő, de a tanórák csak 20-25 percesek voltak és közöttük 5-10 perces szünetet tartottak. A gyerekek nem kaptak házi feladatot, az ennek számító írásbeli feladatokat az órákon végezték el önálló feladatként. Mindezek azért voltak szükségesek, hogy a beteg, legyengült gyerekeket ne terheljük túl, de mégis teljesíteni tudják az előírt tananyag elsajátítását.

A tanórákat nem a tanteremben tartották, hanem a kinti friss levegőn vagy a nyitott teraszon. Tanteremben csak rossz időben tanultak, valamint egyedül az írás gyakorlását engedték a tanteremben a megfelelő fényviszonyok biztosítása miatt.

Az erdei iskola oktatási-nevelési célja is speciális volt és a következőképpen határozta meg a program: *„...a tanításnak kiinduló és végpontja a testi nevelés és edzés; a fősúly az értelemfejlesztésre fektetendő, miért is csak a legszükségesebb tankönyvek és tanszerek szerzendők be. (...) Az intézmény speciális nevelési célja a tanítással mindenkor szerves kapcsolatban álljon”.* (2. §) A speciális funkció ellenére az erdei iskolai nevelés, oktatás és gondozás célja az volt, hogy a gyógyult gyerekek visszatérjenek a városi iskolába, ezért a tanulók számára augusztus végén záróvizsgát szerveztek és szeptember elsején pedig érvényes bizonyítványt kaptak. (34. §)

Mivel az iskolai tananyag megegyezett a hagyományos iskolákban előírtakkal, a tanórák azonban az egészségi állapotuk miatt rövidebbek voltak, a tananyag elsajátításában is alternatív megoldásra törekedtek. Mint a városiban, az erdei iskolában is volt hit- és erkölcsstan, beszéd- és értelemgyakorlat, magyar olvasás és írás, számtan, mértan, magyar nyelv és írálytan, földrajz, történet és alkotmánytan. A természetrajz, a természettan és vegytan, gazdaságtan és egészségtan órák tananyagát az olvasásórákon tárgyalták. A rajz, a szépírást, az ének, a torna és a kézügyességet fejlesztő foglalkozás délutánonként volt naponta egy órában. (Gál, 2005. 239. o.)

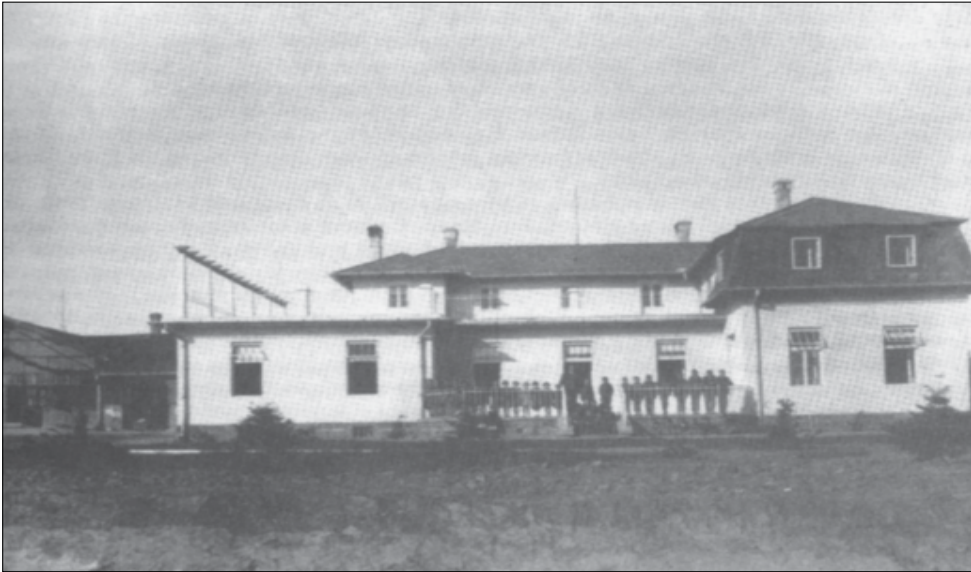
Összegezve az erdei iskola pedagógiai programjának alternatív vonásait, elmondhatjuk, hogy az óraszámok és a tananyag tekintetében nem beszélhetünk eltéréstől a hagyományos iskolai oktatástól, hiszen azok teljes mértékben megfelelnek egymásnak. Az alternativitás az alkalmazott tanulásszervezési formákban, a gyerekek könnyített terhelésében, a velük való kíméletes bánásmódban nyilvánult meg, hi-

szen az erdei iskola deklarált célja nem az iskolai oktatás és nevelés egy alternatív, a hagyományostól eltérő útjának a biztosítása volt – mint Montessori vagy Steiner esetében –, hanem az, hogy mindezzel a gyermekek egészségét óvják és egészséges életmódra neveljék őket, végül pedig a gyógyult gyerekeket a hagyományos iskolába visszaintegrálják.

AZ ERDEI ISKOLA TÖRTÉNETE AZ I. VILÁGHÁBORÚTÓL NAPJAINKIG

Az előzőekben az első magyarországi erdei iskola kialakulását mutattuk be és térünk ki az iskola pedagógiai koncepciójának alternatív vonásaira, amely a megalapítástól (1908) az I. Világháborúig terjedő időszakot foglalja magában. A továbbiakban a szombathelyi erdei iskola nem túl vidám sorsának alakulását mutatjuk be napjainkig.

A háborús években az épület nem szenvedett károkat, és az előzőekben bemutatott tanterv 1926-ig volt érvényben. Az átépített és kibővített iskolát 1926. szeptember 18-án nyitották meg újra, és már nem csak gyermekotthonként működött, hanem rendes általános iskolaként is.



Az erdei iskola épülete 1926 után... (Gál, 2005. 233.)

Az épület a II. Világháborút is sértetlenül vészelte át, de a háború utáni években az épületet tönkretették. 1948-ban az iskola a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium felügyelete alá került, de többé már nem működhetett eredeti funkciójának megfelelően tovább, hanem 1956-ban a helyi kórház tüdőbeteg-gondozó osztályát rendezték be itt, 1970-től pedig rehabilitációs osztályként működött. (Gál, 2005.

244. o.) Az épület 1995 óta üresen áll, az állapota azóta is rohamosan romlik, és lassan az enyészet áldozatává válik az egykori első magyarországi erdei iskola épülete.



... és napjainkban

FELHASZNÁLT IRODALOM

Gál József (2005): *A szombathelyi erdei iskola*. In: Vasi Szemle, 2. sz.

Gerlits Sándor (1929): *Tuberkulózis Ellen Védekező Vasvármegyei Egyesület*. T.E.V.E., Szombathely.

Juba Adolf (1908): *Az erdei iskola*. In: Magyar Paedagogia, 4. sz.

Németh András (1998.): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

JEGYZET

- ¹ Idézet A szombathelyi nyilvánossági joggal felruházott, községi jellegű „erdei iskola” szervezeti szabályzatából és ügyrendjéből. In: Gerlits, 1929. 111.

NEVELÉS AZ ERZSÉBET-KULTUSZ ÁPOLÁSÁVAL A NYIRÁDI RÓMAI KATOLIKUS NÉPISKOLÁBAN

NÉMETH ANDRÁSNÉ FARKAS GABRIELLA

NYIRÁD KÖZSÉG ÉS ISKOLÁJA

A Dunántúlon, a Balatontól északra az Agártető északnyugati nyúlványa mellett, a Kisbakony és a Deákhegy alatt simuló lankás területen, a Kígyós patak déli partján települt Nyirád község. A nagy kiterjedésű községhatárt szinte minden oldalról erdő veszi körül. A régészeti lelőhelyek, az előkerült tárgyi emlékek bizonyítják, hogy e hely, illetve ennek közvetlen környéke az ősidők óta lakott hely volt.

Nyirád a 12. század elején a Kaplony nemzetség birtoka, Zlaudus püspök fivéréé, Mártoné és fiaié. Zlaudus püspök halála után IV. Béla 1236-ban Márton beleegyezésével Szántó és Szóc falukkal együtt Nyirádot a veszprémi püspököknek ítélte (*Holub*, 1933. 529. o.). Innentől kezdve (13. sz.) a történelem sok fordulatát megélve és elszenvedve Nyirád és iskolája története is összeforrt a veszprémi püspökség történetével. A 16.-17. században szinte teljesen elnéptelenedett falu csak 1710 után kezd benépesülni. A nyirádi plébániát 1725-ben újjászervező Acsády Ádám püspök munkáját Padányi Biró Márton püspök fejezte be (*Burucs*, 1985. 25. o.). A romjaiból újjáépített nyirádi templom ötven év múlva kicsinek bizonyult, és 1775-1777 között barokk formában újjáépült.

A népiskola az elemi ismeretek átadása mellett a vallásos nevelés színtere is volt, ezért a falvakban, ha nem is egymás mellé, de nagyon közel épült az iskola és a templom. Így volt ez Nyirádon is. (*1. kép*) A plébániaépület, az iskolaépület és a templom egy utcában, egymáshoz közel helyezkedtek el. „Még időben sem nagyon különbözött egyik a másiktól. Abol megalakult a plébánia, s jött a plébános, nyomon követte az iskola és a mester.” (*Meszlényi*, 1941. 126. o.) A nyirádi iskola tanítója 1733-tól szerepel a forrásokban, aki egyszemélyben a falu jegyzője és harangozója is volt. Csak télen voltak tanulói, mert a gyerekek tavasszal, nyáron és ősszel a szülőknek segítettek a gazdálkodásban. Olvasást és írást tanított – az utóbbit csak a fiúknak. (*Kovacsics-Ila*, 1988. 309-310. o.).

A Mária Terézia által kiadott rendelet alapján Zala vármegyében is összegyűjtötték (1770-től 1778-ig) a helyi iskolákra vonatkozó adatokat (conscriptio ludimagistorum). A Tapolcai járáshoz tartozó Nyirádon aránylag tekintélyes számú növendék volt: „Télen van 30 növendéke, ha azonban jön a tavasz és nyár ideje, a gyerekeket nem küldik iskolába.” Nem volt külön iskolaépület, de az iskolamester háza istállójával együtt a pusztulás képét mutatta. (*Vecsey*, 1937. 161-178. o.) A tanító házát a falu lakosai 1781-ben építették, egy fedél alatt volt vele a szűk iskola-

épület is. (*Kovacsics-Ila*, 1988). Az iskoláról ebből az időből további írásos említést találunk a *Canonica Visitatio Nyirádról* készített 1778-as feljegyzésében, ekkor Horváth Mihály tanító tevékenykedik a faluban.



1. kép. Az iskolaépület elhelyezkedése

AZ ISKOLA SAJÁTOS HELYZETE A KÖZSÉG FÖLDRAJZI ELHELYEZKEDÉSÉBŐL ADÓDÓAN

Bár egyházmegyeként Veszprémhez kötődött a község, de Zala vármegye területén helyezkedett el, közigazgatásilag oda tartozott. A faluban működött körjegyzőség, postahivatal, a más hivatalos ügyeket a környező városokban lehetett elintézni (Sümeg: járási ügyek, adóhivatal, Tapolca: járásbíróság, közjegyző, Zalaegerszeg: törvényszék). (*Czobor*, 1912) Ez a kettősség jelentősen bonyolította az iskola adminisztrációs feladatait is. Sőt, volt időszak, amikor az iskola tankerületileg Győrhez tartozott (1866-os iskolai jelentés). Az iskolára vonatkozó feljegyzéseket több helyre két-három példányban kellett elküldeni, ami szintén további munkát jelentett, s legtöbbször helyben nem is maradt meg a feljegyzés példánya egy-két ceruzával írt piszkozatot kivéve. Ez az állapot nemcsak a jelentések számát növelte és több irányba való küldését jelentette, hanem az iskola fenntartásával járó feladatok, kötelezettségek, ellenőrzések sokrétűségét is, ami miatt bizony az iskola fejlődése néha elakadt egy-egy iktatott iratnál.

A 19. század közepén a falut egymás után érték a természeti csapások, melyek gazdaságilag és a lélekszámot tekintve is nagyon visszavetették a fejlődésben. Az állatvész majdnem elpusztította az állatállományt, a kolera megtizedelte a lakosságot, a tűzvészek sok portát porig égettek. (*Burucs*, 1985. 17. o.) E csapások ellenére

azon kevés községek közé tartozott, amelynek a 19. század végén népessége nem fogyott, hanem jelentősen gyarapodott. Ezt elsősorban kedvező földrajzi fekvésének, óriási határának köszönhette.

A Tapolca—Nagyvázsony—Devecser—Sümege által határolt területen szinte egyeduralgok a települések között. Ezer lakosnál nagyobb község ezen a tájon a 19. század végén nincs. (Kovacsics-Ila, 1988) A zárt püspöki birtok és a határ nagy részét kitevő erdőség miatt mind megközelítése, mind pedig a környező településekkel való kapcsolattartás, az utazás, az információk továbbítása is nehézségbe ütközött. A Zalaegerszegen megjelenő Zalamegye című hetilap tudósítója így ír erről: „Nyrád község Zalavármegyének a Balaton-felőli részén Sümege járásban van körjegyzői központtal; Sümegetől mintegy 10 kilométerre erdőn keresztül döcögős mezei úton lehet megközelíteni; közben csupán a Deáki major van egy-egy farkcsóváló komondorral s a sánc oldalán szunyókáló emberrel, kitől az utat megkérdezzük. Amint mondani szokták, kissé félre van a világtól. S az ilyen jellemzés, mintha a vadság sejtelmét keltené fel az emberben.” (Zalamegye, 1899. május 28.)

AZ ISKOLA AZ OSZTRÁK-MAGYAR MONARCHIA IDEJÉN

A népoktatás korszerűsítéséről szóló 1868-as XXXVIII. törvény elfogadása előtti időszakban Nyirádon katolikus népiskola működött. Egy tanító (Kárl Ágoston kántortanító) az egy tantermes iskolában három csoportot és az ismétlősöket tanította. Az iskolát a veszprémi püspök, mint a falu kegyura tartotta fenn. Az iskolaépület is az ő tulajdona, mely ekkor ismét nagyon rossz állapotban volt. A tanító javadalma: a község részéről 25 Ft, illetve 20 Ft az ismétlősökért. Az iskoláskorúak 75%-a látogatja az iskolát, összesen 340 fő. (1. táblázat) A jelentés szerint az oktatás egész évben és egész napon át folyt. Az iskola télen szorgalmasan látogatott, de nyáron már csak 10-12 gyermek jár az iskolába. Az ismétlő osztály vasárnap tanult délután kettőtől. A tanított tárgyak: hittan, olvasás, írás, számtan és éneklés. Nincs tornaszat, zene, rajzolás, idegen nyelv. A tanító jövedelmét készpénzben, terményben és a tanítói földek jövedelméből kapta, ez összesen 88 Ft 30 kr. A mai napig a határ e részét „tanítói földek”-nek nevezik a nyirádiak. (Iskolai jelentés, 1866).

1. táblázat. A nyirádi iskola látogatottsága 1866-ban

| „6-12 éves gyermekek száma, kik az iskolának köznapi látogatására szabályszerűleg kötelezvék.” | | | „A 12-15 éves nevéndékek száma, kik ismétlőiskola látogatására kötelezvék.” | | |
|--|-----|-------|---|-----|-------|
| Fiúk | 125 | 100% | Férfi tanonc | 67 | 100% |
| Ebből iskolába jár | 98 | 78,4% | Ebből iskolába jár | 57 | 85,5% |
| Lányok | 179 | 100% | Leány tanonc | 80 | 100% |
| Ebből iskolába jár | 122 | 68,1% | Ebből iskolába jár | 63 | 78,8% |
| Összes tanköteles | 304 | 100% | Összes ismétlős | 147 | 100% |
| Ebből iskolába jár | 220 | 72,4% | Ebből iskolába jár | 120 | 81,6% |

Az 1868-as tanügyi törvénynek megfelelően az iskola felekezeti szinten működött tovább. A hatosztályos elemi iskolává való fejlesztés nem volt zökkenőmentes, hiszen az egy tanerő nehezen tudta megszervezni a hat osztályt. A népességadatokból és az előbb említett létszámokhoz az egy tanterem is kicsinek bizonyult. 1878-ban az egyházmegyei főtanfelügyelő jelentette a püspöknek, hogy Nyirádon van ugyan két tanterem, de az oktatás nincs megfelelően megszervezve. Erre a nyomatékos megkeresésre az iskolaszéki elnök, a nyirádi plébános a következőt válaszolta:

„Nagyméltóságú és Főtisztelendő Püspök úr! Kegyelmes Főpásztor!

... alatti hivatalos megbagyás szerint – melyben Nyirádon két tanterem felállítására berendezése és segédtanító fogadás rendeltetik – azonnal gyűlést tartottam, és az előljáróság a már ezelőtti többszöri ígéretet: az iskolai törvényeknek eleget tenni, megújította, oly kijelentéssel, hogy ez esetben az ígéret tette leendő és a jövő tanévben két tanító fog működni két berendezett iskolában.

Kelt Nyirádon, 1878^{adik} év augusztus hó 22^{én}

Kézcsókoló káplánja Andalits Lajos” (66/887. sz. levél, Érseki Levéltár, Veszprém)

Mindez azt mutatja, hogy a falu vezetősége szem előtt tartotta az iskolával kapcsolatos feladatait, de azt véghezvinni, megvalósítani nem mindig sikerült. Mégis, elkezdődött egy olyan folyamat, amely lehetővé tette, hogy 19. század végére egy jól szervezett, új iskolaépületben működő népiskolája lett Nyirádnak.

Az iskolai nevelés sikerének egyik legfontosabb pillére a tanító személye, de Nyirád életében talán ugyanilyen fontos szerep jutott a plébánosnak és a falu előljáróinak is. A bemutatott időszakban az egyházközséget Andalits Lajos plébános vezette, ő volt az iskolaszéki elnöke is. Az ötvenévi szolgálata alatt (1877-1927) sokat tett az egyházközség megfelelő működéséért, de legalább ennyit köszönhet neki az iskola is, s talán a kettőt nem is kell minden esetben szétválasztani. Közösségformáló tehetsége mindenképpen megmutatkozott.

„Andalits Lajos 1841. május 1-jén született Szombathelyen. Andalits János polgár, csizmadia mester és Meggyesy Teréz szülőktől. A gimnáziumot szülővárosában járta 1852-60-ig. Kiváló tanuló volt. A veszprémi szemináriumba 1860-ban vették fel. Pappá szentelték 1864. július 26-án. Káplán volt Suron, Sümegecsében. Nyirádi szolgálata alatt 1897. december 8-tól a sümegi kerület esperese is lett, majd 1924-től tb. kanonok. Nyugalomba vonult Egyházashetyére 1927. október 1-jén, és itt halt meg 1929. márc. 5-én.” (Pfeiffer, 1987)

Az adminisztráció is jól működött a keze alatt, sok levél, jelentés, díjlevél fennmaradt a helyi plébánián és a levéltárakban. Ő volt az, aki a nyirádi Historia Domust már magyarul vezette, lejegyezve a legfontosabb eseményeket, történeteket. Az ő odafigyelésének köszönhetően pontos iskolaszéki jegyzőkönyvek készültek az 1889-1918. közötti időszakban.

A források szerint 1889-ben Reichard Elek tanító vezeti az iskolát, a másodtanítói állásra nincs jelentkező, aminek okát az alacsony fizetésben látják, amelyhez még

lakás sem tartozott. További gondot jelentett az, hogy az egyházközség filiájában, Deákipusztán Hornig Károly püspök új iskolát építtetett, így azoknak a gyerekeknek a tandíjától elesett a község, ezért póttandíjat rendeltek el. Az 5%-os adó nem elegendő az iskola fenntartására. (*Iskolaszéki jegyzőkönyv*, 1889)

Az igazgatótanító díjlevele 1889-ből:

„...1. Hat katasztrális hold és 1171 □öl szántóföld, melyből 2 holdat a nép tartozik munkálni, melynek váltásdíja 10 frt. 2. Két katasztrális hold szántóföld, melyet a nép tartozik megmunkálni, munkaváltásdíj 12 frt, s 800 □öl rét, melyet a nép tartozik letakarítani s hazabordani. 3. Házikert 300 □öl és káposztáskert 275 □öl, melyeket a nép egyszer szánt. 4. Külencz katasztr. hold legelő, melyre 8 darab szarvasmarbát s négy sertést járathat. 5. Köznapi iskolásokért 25 frt., ismétlősökért 20 frt. Összesen 45 frt. 6. Bajzát s Ferencz József alapítványból 34 frt. 10 kr. 7. Harminczegy köbméter tűzifa a püspöki uradalomtól, melyet a nép vág le s hazabordani tartozik. 8. Párgabona minden egykenyéren lévő családtól, ha igavonóssal bír 3/8 pozsonyi mérő rozs, ha igavonóssal nem bír 2/8 pozsonyi mérő. 9. Lélekpénz minden külön kenyéren levő családtól 13 kr. 10. Nagyobb ünnepeken (Karácsony, Húsvét, pünkösöd, sz. Háromságvasárnap) 2 icze bor, összesen 8 icze, melynek váltásdíja 1 frt 50 kr. 11. Temetésért kivétel nélkül 13 kr. stólat fizetnek mindazok, kik párgabona és lélekpénz fizetésre kötelezvék. Azok, akik párgabonát s lélekpénzt nem fizetnek, milyenek a cselédek, dupla stólat fizetnek. 12. Házassági birdetésért 13 kr. fizettetik, a cselédek és vidékiek 26. kr. 13. Nagymise 20 kr.” (*Tanítói díjlevél*, 1889)

A tanító 1892-ben bekövetkezett váratlan halála után Horváth Lajos tanítót alkalmazták, akinek több mint húszévi munkája szintén az iskola javát szolgálta. A másodtanítói állásban több változás volt az évtizedek alatt. (2. táblázat)

2.táblázat. Az iskola tanítói

| név | munkába állás éve | betöltött állás |
|----------------------|-------------------|------------------------|
| Kárl Ágoston | 1866 | kántortanító |
| Reichard Elek | 1889 | igazgató tanító |
| Boldizsár Sándor | 1890 | osztálytanító |
| <i>Horváth Lajos</i> | <i>1892</i> | <i>igazgató tanító</i> |
| Reményik Lajos | 1896 | segédtanító |
| Baltay János | 1898 | osztálytanító |
| Hauk Antal | 1900 | osztálytanító |
| Deák Matild | 1903 | osztálytanító |
| Fehér Márton | 1912 | osztálytanító |

Az iskolaépület és a felszerelése továbbra is rossz állapotban volt. A plébános már 1889-ben kezdeményezi a kegyúrnál a hiányosságok kijavítását, segédtanítói szoba, istálló és pajta építését. Ennek eredménye 1893-ban lett: *„Szóba hozatott, hogy a veszprémi megyéspüspök úr ő méltósága kegyeskedett a nyirádi oskolabáz tetőzete kijavítására épületfát és zsindelet adományozni, s hogy az iskolabáz csak oly rozszant állapotban van, hogy annak kijavítása ... elodázhatlan.”* (Iskolaszéki jegyzőkönyv, 1893)

A fenntartási gondokat megoldandó, az 1868-as törvényre hivatkozva fordultak a községhez, úgy fogalmazva, ha a község nem segít, akkor tandíjat is kivetnek. Az igazi fordulatot csak az új század hozta meg. Nem a régi épület javíthatását és toldoztatását végezték el, hanem Keszler Aladár építőmester tervei alapján egy új kéttantermes iskolát építettek. (2. kép)



2. kép. Az 1903-ban épített iskola

A bontást Pintér Lajos uradalmi intéző javaslatára a község vállalta, ezzel 400 koronát takarítottak meg. Az iskolaszék az építkezés megkezdéséhez kegyadományért fordult a püspökséghez, mert a község önerőből nem tudott hozzákezdeni a munkálatokhoz. Ezután a püspöki leiratot és az iskolaépítésről szóló jegyzőkönyvet a község képviselő-testülete elé terjesztették, *„mely hivatva leend a község nevében a még biányzó fedezetet elfogadni s annak mikénti előteremtéséről határozatot hozni és gondoskodni”*.

Az építkezéshez szükséges követ a nyirádi községi kőbányából – a fejtésbér kifizetése mellett – a falu lakosai fuvarozták. A tantermek hossza 10-10 méter lett, figyelembe véve a törvényi előírást: *„... minden tanköteles gyermekre egy □ méter terület számíttassék”*. Az árnyékszékek nem az épületben kaptak helyet, hanem teljesen

külön egy féltető alá. További megtakarítást jelentett, hogy a két tanteremhez egy közös bejáratot építettek. A következő feladat 10 év múlva jelentkezett, amikor a gyerekek újra kinőttek az osztálytermeket, és elgondolkodtak egy harmadik tanítói állás felállításáról is.

A törvények, rendeletek betartására figyeltek az iskolában. A törvények mellett ott voltak az egyházmegyei utasítások a tanfelügyelők számára, amelyekben aláhúzások jelzik, hogy sokszor forgatták. Emellett a miniszteri rendeleteket a püspöktől körlevél formájában mindig megkapta a plébánia, ahonnan továbbították az iskolának. Jó példa erre az iskolaszék munkájára vonatkozó szabályok. A jegyzőkönyvekből megállapítható, hogy a kötelező tagválasztásokat megtartották, és 12-16 tagot választottak, majd jóváhagyás végett a püspökhöz küldték a jegyzőkönyv másolatát. A két tanító és a plébános munkáját az iskola gondnoka segítette.

Az egyházi törvénykezésnek megfelelően csak a Szent István Társulat könyveit használták az iskolában, és a körlevelekben olvasható volt a tiltott könyvek listája. A plébános, a tanítók munkáját segítették a falu előljárói, a megválasztott iskolaszéki tagok. Egy-egy feladat megoldásához hosszabb út vezetett, s a jegyzőkönyvek is rögzítették a tanácskozásokat, vitákat.

A megfelelően felszerelt iskolát a gyerekek is jobban látogatták. A tankötelesek közel 90%-a eljárt az iskolába.

AZ ISKOLAI ÉS A KÖZSÉGI ÜNNEPEK SZEREPE A TANULÓK ÉLETÉBEN

A hétköznapiak mellett az iskola életét abban az időben is átszőtték azok az ünnepek, rendezvények, amelyeken az iskola tanulói verssel, énekkel szerepeltek, s a község lakóival együtt ünnepeltek. A millennium évében kiadott új tanterv a római katolikus népiskolák számára a következő célt fogalmazta meg: *„A népiskola akkor oldja meg feladatát, ha a gyermeket mindarra megtanítja és neveli, amit majdan családi, egyházi és polgári életükben tudniok és tenniük kell, hogy emberi rendeltetésüknek megfeleljenek. Evégből adjon alapot a gyermek hitének és vallásos életének, fejlessze bennük a nemzeti érzést és öntudatot, és lássa el őket a gyakorlati élet által követelt elemi ismeretekkel és ügyességekkel.”* (Mészáros, 2000)

A nyirádi gyerekek életét a 19. sz. utolsó évtizedében több ünnepség színesítette. Az egyik kiemelkedő esemény a Millennium megünneplése volt 1896. május 17-én, melyről jelentés is készült a püspökség számára. Az ünnepség helyszíne a temető volt, mert ebben az időben újították fel a templomot. *„Miután az ünnepély rendezése a plébános, tanító, az isk. sz. tagok és előljáróság által előre megbeszéltek, a millenárius hársfák annak idején a község házánál ünnepélyesen elültetve lettek. Május 17-én az iskolás gyerekek a községi pénztár által vásárolt nemzeti zászlók lobogtatása mellett, és pedig a leánykák lehetőleg fehér rubában felkoszorúzva, a fiúk pedig nemzeti színű kokárdákkal felékesítve, tanítóik veze-*

tése mellett példás rendben vonultak ki a temetőbe; hol számuk növekedett a Vattay Viola deáki tanítónő által vezényelt és szintén nemzeti zászló lobogtatása mellett már megérkezett iskolás gyermekek és egyéb pusztaiak csoportozatával.” (Emléklapok, 1896) A szentmise és a szentbeszéd után a templom és az iskola felé indult a tömeg. „Itt Somogyi József körjegyző a községhez intézett rövid tartalmú velős beszédet, melynek fő jellemvonása a király iránti büség, a hazaszeretet és a millenáris nap jelentőségének megmagyarázása volt. Az iskolaépület, nem különben annak udvara szűknek bizonyult a nagyszámú közönség befogadására. Magyarország megkoszorúzott térképe, a szavalók emelvénye szintén a templom előtti keresztnél lettek elhelyezve.

Ugyancsak e helyen olvasta föl Horváth Lajos tanító a honfoglalásról és a magyar nemzet ezeréves életéről összeállított értekezést. A felolvasás után Vörösmarty ‘Szózatá’-nak első versszakát együttesen énekeltek a résztvevők. A többi versszakot Nagy Imre ismétlődő iskolás fiú szavalta el ihletettséggel. Ezután következett a hazafias és történelmi tárgyú bíró költemények elszavalása; fölváltva fiúk és leányok által. Elszavaltattak: ‘Hunyady’ Czuczortól, ‘Szt. László’ és ‘Mát-raverebély’ Rosty Kálmántól. ‘Árpád a honalapító’ Garaitól. ‘Szt. István’ Földvári Istvántól. ‘Munkács’ Bartók Lajostól stb. A szavalásban résztvettek úgy a deáki, mint a nyirádi iskolás fiúk és leányok. Szavalás után Kölcsey Hymnusát közösen énekeltek az iskolás fiúk és leányok.

Különösen hatott a jelenlévőkre azon beszéd, melyet egy jobb tehetségű tanuló a Hymnus eléneklése után tanuló társaikhoz intézett.

Kellemes benyomást gyakorolt még a szülőkre plébános úr atyai intelme is, melyben lelkőkre kötötte: miként kell gyermekeiket jól nevelni, hogy azok jó keresztényekké és jó hazafiakká váljanak, és hogy ez fogja megadni az egyház fölvirágzását s a haza jövő boldogulását.” (Emléklapok, 1896)

A napot a nyirádi felsőerdőn népünnepély zárta. A leírásból jól látszik az ünnepek kettős nevelő szerepe, egyrészt a gyerekek szerepeltetése, a hazáról, a hazaszeretetről való megnyilatkozásuk nemcsak a kiállásukat segítette, de az ünnepélyesség érzése érzelmileg is hatott a gyerekekre, másrészt a plébános, a körjegyző, a tanító beszéde tartalmukban és előadásmódjukban is eljutott a tanulókhöz, sőt a szülőkhöz is.

Nyirádon három évvel később szintén nagyon nagy ünnepre készülődtek az iskolások: Magyarország első Erzsébet királyné-szobrát avatták 1899. május 22-én, pünkösdhétfőn.

1898. szeptember 10-én Erzsébet királynét, Ferenc József hitvesét meggyilkolták. A halálhír nemcsak a Habsburg-családot, hanem az egész európai közvéleményt megrázta, ám legmélyebben talán minket, magyarokat sújtott porba. Erzsébet legendája már életében hatalmasra nőtt, s váratlan, tragikus halála még nagyobbra duzzasztotta az iránta érzett tiszteletet, szeretetet, rajongást. (Krúdy, 1998) A gyász-hír eljutott Nyirád községbe is, ahol a királyné iránti tisztelet szintén erősen élt. A

községben megjelenő Szálló Levelek 1898. szeptember 15-i számának címlapján Polgár Béla lapszerkesztő megemlékezését olvashatjuk. A nyugalmazott szolgabíró alattvalói tiszteletét fejezte ki a meghalt királyné felé: gyászlobogót adományozott a nyirádi templomnak.

A gyász első napjaiban egész Magyarország területén keresztülszaladt a jelszó: „Szobrot a királynénak!”. A nyirádiak is adakoztak az országos szoborra, de már ekkor „megérlelődött az a hazafias eszme”, hogy lehetőség szerint itt, a község határában egy kisebb szabású emlékművet állítsanak a királyné emlékének. Ezzel az első szobrot emelték az akkori egész Magyarország területén. (Erzsébet liget, 1899. május.) A döntés akkor született meg, amikor az akkori földművelésügyi miniszter, Darányi Ignác 1898 őszén körlevéllel fordult az ország lakóihoz. Ebben arra buzdított mindenkit, hogy a királyné emlékét megörökítő fákat ültessenek. (Emlékkülés, Gödöllő, 1998.) 1899. február 5-én a községi képviselő-testületi ülésen felolvasták ezt a feliratot, és egyhangú határozat született arról, hogy nem csak fákat ültetnek, hanem még egy díszes mellszobrot is emeltetnek a királynénak. (Erzsébet liget, 1899. május.)

A képviselő-testület megalakította a szoborbizottságot és kijelölte a liget létesítéséhez a megfelelő területet. A legnagyobb feladat azonban a szobor költségeihez szükséges pénz előteremtése volt. Polgár Béla, aki a szoborbizottság elnöke volt, a helyi Szálló Levelek hasábjain keresztül kéréssel fordult minden olvasójához. A szobor felállításának költségeire megkezdődött az adományok gyűjtése. Ennek irányítását a szoborbizottság elnöke, Polgár Béla vette kezébe, aki az 1899. február 16.-i Kérelem című cikk után szétküldte a gyűjtőíveket. 583 gyűjtőívről találhatunk számszerű kimutatást a Szálló Levelek hasábjain. A pápai tanítóképző 36 Ft 30 krajcárt gyűjtött. (Erzsébet szobor, 1899. május.)

Az 1899. február 5-én tartott képviselő-testületi ülésen hozott határozat után az első lépés a liget létesítéséhez szükséges megfelelő terület kiválasztása volt. Az alkalmasnak talált terület a község határán lévő, Devecser felé vezető országút melletti sziklás gerinc volt, ahol egy forrás is csörgedezett. A területet a helyiek Dombkútnak nevezték.

A fák ültetéséhez nem volt megfelelő a talaj, ezért a kőszikla-tömböt fölrobbantották. *„Azóta serényen folyik a munka, a csákánykapák a sziklatörmelékkel elszállították, s idáig 2000 szekér televényföld lett összehordva az emlékfák talajára.”* (Szálló Levelek, 1899. február 23.) A munka három hétig tartott, és a 2000 szekér föld termőtalajjává varázsolta a sziklás területet. A liget befásítását a község kegyura, báró Hornig Károly veszprémi püspök adománya tette lehetővé. A sarvalyi faiskola-telepről 100 db lucfenyőt, 20 db vadgesztenyét, 10 db szomorúkőrist, 10 db amerikai diót és 10 db juharfát ajándékozott a nyirádiaknak. Ez a jelentős adomány 50 forintnak felelt meg. A ligetet körülkerítő karfákat a község erdejéből ingyen szereztek be, a sodronyt pedig a már befolyt pénzből vásárolták. (Erzsébet liget, 1899. március.) A facsometék mellett rózsák és tuják is helyet kaptak a ligetben. A liget karfáit barnára

festették. Sétautakat alakítottak ki, ezeket vörös murvával felszörták és elgereblyézték. A virággyakat ún. szőnyegnövényekkel szegélyezték. A falu apraja-nagyja kivette részét a munkából.

Már gyűltek az adományok, s március elejére a befolyt összeg alapján láthatóvá vált, hogy Polgár Béla kérése meghallgatásra talált. A szoborbizottság a fölállítandó szoborhoz kivitelezőt keresett. A Szálló Levelek március 9-i számában arra kéri a budapesti, ill. a bécsi előfizetőket, hogy tájékozódjanak, mennyibe kerül egy bronzból öntött vagy márványból faragott 80 cm magasságú mellszobor. Először érintkezésbe léptek Gerendai A. és fia budapesti akadémiai szobrászokkal, akik hat hónap alatt készítették volna el a mellszobrot carrarai márványból. A fél év vállalási időt hosszúnak találhatta a szoborbizottság, Nyirád mindenképp az első szeretett volna lenni Erzsébet királyné megörökítésében. Így eshetett a választás *Tilgner Viktor* szobrászművészre, aki ugyan már nem élt a nyirádi szoborállítás évében, s valószínűleg a műhelyéből származó mellszobor alapján készítették az öntvényt. A szobrot nem magyar cégnél készítették, mert „ilyen kisebb szabású, de fényes kivitelű emlékműveket magyar iparosok és fémöntödék ma még nem készítenek”. Bronz öntvényről van szó, melyet a morvaországi blanskói fémöntöde (ma Szlovákia) készíttette el. Egy fényképminta alapján tájékoztak a szobor alakjáról, melyet élethűnek találtak a nyirádi szoborbizottság tagjai: „*a fejére tett korona, mintha a szenvedések töviskoszorúja volna, s a mélyen beesett szemek, mintha a nyugalmát nem találó lélek kínos vergődéséről beszélnének*”. (Erzsébet szobor, 1899. április.) A szobor május 16-án érkezett Nyirádra, Polgár Béla szavaival „haza érkezett”. Azóta is háborítatlanul áll azon a helyen, ahova 1899-ben került. A szoborbizottság „lelkessül örömmel” szemlélte meg a remek kivitelű szobrot. Magassága 86 cm és 120 kg súlyú. (Nyirád község kincse, 1899.) A szobor talpzata és oszlopa is szép kivitelű munka. Az ötven „métermázsza” nehéz kötömböt hat szekér szállította Sümegről Nyirádra május 18-án. A kőrészleteket Pentz Mihály „előnyösen ismert” sümegi kőfaragómester készítette. Az alapköbe okmányt helyeztek el, melyet a plébánia, a tanítói kar, az előljáróság, a csendőrség, a postahivatal, a szövetség vezetői és a Szálló Levelek szerkesztője írtak alá. Az okmány szövege sajnos nem ismeretes számunkra.

Az emlékmű 312 cm magas. Oszlopának felső részén a felirat:

ERZSÉBET
1837-1898.

Pünkösöd másnapjára a falu népe feldíszítette a ligetet: „*A liget karfáin 4-5 öl magas rudakon lengenek a megyei kék-sárga zászlók és a batalmas trikolorok a magyar címerrel.*” (Szálló Levelek, 1899. május 22.) A karfákon apró nemzeti színű zászlók is lengtek. Nyirád lányai virágokkal díszítettek mindent, szebbnél szebb koszorúkat kötöttek. Az esti kivilágításhoz lampionokat helyeztek el a ligetben. A liget bejáratát óriási tábla hirdette: *ERZSÉBET-LIGET 1899*. A szobrot földig

letakarták a kíváncsi gyereksereg szeme elől. A lefedett szobor mellett balról szóno-ki emelvényt állítottak fel nemzeti színű szövettel bevonva. A ligettel átellenben lévő vendéglői kertben felállították a mozsárágyúkat, melyek mennydörgésszerű zajjal adták az egész környék tudomására Nyirád nagy ünnepét.

Az ünnepnap eseményeiről a helyin kívül több környékbeli lap (Zalamegye, Pápai Újság, Zala, Somlyó-vidéki Hírlap, Tapolcza és vidéke, Sümeg és vidéke), és egy országos lap, a Vasárnapi Újság is beszámolt. Minden egyes híradás részletes leírást adott a szoboravatás eseményeiről, a helyi vonatkozásokról. A legrészletesebb cikkek a Szálló Levelek 1899. május 22-i számában olvashatók, ez a szám szinte csak a leleplezési ünnepélyről szól.

Kora reggel taracklövések ébresztették fel a falu lakóit. Négy órakor sűrűn hulló esőben indult 26 nyirádi kocsi a devecseri vasútállomás felé. Ide érkezett a reggeli vonattal a pápai állami tanítóképzde 100 tagú énekkara tanáraik vezetésével. Negyed kilenc felé tűntek fel a látóhatáron a pápaiakat szállító kocsik. A község határán taracklövések jelezték a vendégek érkezését. A pápai diákok, tanárok és a falu lakossága felvonult a templomhoz, akik ekkor már jelentős tömeget alkottak. Az ünnepi mise háromnegyed tízkor kezdődött, melyet Nyirád lelkésze, Andalits Lajos esperes-plébános tartott. A mise alatt Horváth Fábián pápai képezdei zenetanár orgonakísérete és vezetése mellett egyházi énekeket adott elő a 100 tagú énekkar. A mise után a diákokat a nyirádi gazdák vendégelték meg ebéddel. Délután sorra jöttek a környező településekről az érdeklődő emberek. A paplaknál gyülekeztek a különféle küldöttségek. A Rákóczi-induló hangjai mellett fél négykor a plébánia elől elindult a tömeg az Erzsébet-ligetbe: *„A menet élén a községi zászlót vitte a községi szolga, majd 12 fehér ruhába öltözött koszorús lány következett, utánuk jöttek a község koszorúját vivő bíró vezetésével a nemzeti színű kokárdás előljárók és képviselők, aztán két zászlóval Szóc községe, majd a pápai tanítóképzde 8 tanára és 100 növendéke. Ezek után a zenekar, majd az egyes küldöttségek.”* Az Erzsébet-ligetben a megszámlálhatatlan sokaság éljenezve fogadta az érkező menetet. Az ünnepély megnyitásaként elénekelték a Himnuszt, majd *Andalits Lajos* nyirádi esperes-plébános elmondta megnyitó beszédét. Ezt követően a szoborról lehullott a lepel, mindenki tapsolt és éljenzett. Az énekkar a Király-himnuszt énekelte el, majd Szováthy Lajos letette a szobor elé az intézet koszorúját. A falu koszorúját a község bírása, Nagy Gergely helyezte el a szobor talapzatánál. A babérlevélből és élő gyöngyvirágból font koszorút a veszprémi püspökség sümegi főkertésze fonta. A széles, „habos selymű” nemzeti szalagra arany betűkkel írták: *„Erzsébet királynénak—Nyirád község”*.

A következő beszédet Polgár Béla, a szoborbizottság elnöke mondta, melyben a királyné érdemeit és tragikus halálát is taglalta. Mivel Széll Kálmán miniszterelnök és Wlassics Gyula miniszter nem tudott elmenni a szoboravatásra, Polgár Béla felolvasta a miniszterelnök Nyirád község előljáróságához küldött leiratát, ill. a vallás-és közoktatásügyi miniszter Polgár Bélához intézett levelét. Polgár Béla a község bi-

rájához intézte végszavait, melyekkel gondjaira bízta és átadta az Erzsébet-ligetet és szobrot Nagy Gergely községi bírónak, aki megköszönte: „Köszönöm a község nevében, hogy ezt a szobrot felállították. Gondozásom alá veszem. Ügyelek rá és őrizem.” Az ünnepély a ligetben a Szózáttal fejeződött be, s megnyitották a liget kapuit és a nagyközönség közelebről is megnézhetette a szobrot.

Az azóta eltelt több mint száz év alatt a szobrot körülvevő ligetből már csak néhány fa hirdeti azt a lelkesedést és a királyné iránt való tiszteletet, melyet elődeink éreztek. A szobor háborítatlanul átvészelte a 20. század viszontagságait, háborúit, szobordöntögetéseit. Csendesen meghúzódva, a vadgesztenyefák árnyékában várta a hagyományok, a legenda újraéledését. (3. kép)



3. kép. Magyarország első Erzsébet-szobra

A JELENBEN IS FONTOS ÉRTÉKEK

A nyirádi iskola és a község élete a bemutatott időszakban összeforrta a nyirádi egyházközség életével. A múltat kutatva sok olyan egyéni és közösségi cselekedettel találkoztam, amiből a ma pedagógusa, embere is tud példát találni. Ma is fontos, hogy a tanító, a tanár él a lehetőséggel, és neveli is a gyerekeket, nem csak az ismeretet adja át. Érdemes az iskolának jó kapcsolatot kialakítani az egyházzal, a község civil szervezeteivel. Meghatározó a gyerekek életében az olyan rendezvény, ahol a szülőkkel együtt vannak. Egyik legnagyobb feladat talán az, hogy legyen egy „közös cél”, amivel tanulók a falu közösségépítő emberévé válhatnak.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A nyirádi rk. elemi népiskola jegyzőkönyvei (1889-1918). Nyirád.
- Az 1896-ik évi május hó 17-én tartott iskolai millenniumi ünnepélyekről készült Emléklapok. Zalavármegye. Érseki Levéltár, Veszprém.
- Burucs László (1985): *Fejezetek Nyirád történetéből.* (Kézirat.) 25. Plébániahivatal, Nyirád.
- Czobor Mátyás szerk. (1912): *Zalamegyei Almanach.* Mérei nyomda, Keszthely.
- Emlékezés a Gödöllői Erzsébet-park alapításának 100. évfordulóján.* (1998), 31. Gödöllői Lokálpatrióta Klub, Gödöllő.
- Erzsébet-liget* = Szálló Levelek, 1899. márc. 9. 2.
- Erzsébet-szobor* = Szálló Levelek, 1899. ápr. 20. 1.
- Erzsébet-szobor* = Szálló Levelek, 1899. máj. 28. 4.
- Holub József (1933): *Zala megye községekének története* (kézirat). III. köt., 529. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg.
- Iskolai jelentés, Nyirád* (1866). Érseki Levéltár, Veszprém.
- Kovacsics József-Ila Bálint (1988): *Veszprém megye helytörténeti lexikona.* II. köt. 309-310. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Krúdy Gyula (1998): *Erzsébet királyné: regényes történetek.* 172-173. Palatinus, Budapest.
- Az Erzsébet-liget és a szobor története* = Szálló Levelek, 1899. május 22.
- Mészáros István (2000): *A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon.* 226-227. Szent István Társulat, Budapest.
- Meszlényi Antal (1941): *Gróf Zichy Domonkos veszprémi püspök (1842-1849) egyházlátogatása 1845-46-ban.* Veszprémi Érsekség, Veszprém.
- Nyirád község kincse* = Szálló Levelek, 1899. máj. 22. 7.
- Pfeiffer János (1987): *A veszprémi egyházmegye történeti névtára (1630-1950).* Püspökei, kanonokjai, papjai, 234. München.
- Tanítói Díjlevél* (1889). Érseki Levéltár, Veszprém.
- Vecsey Lajos (1937): *A zalai népnevelés Mária Terézia uralkodásának utolsó évtizedeiben.* 132. Történetírás, Budapest.

KÖZLEMÉNYEK

HUSZONÖT ÉVE KEZDŐDÖTT

TRENCSENYI LÁSZLÓ

1989 tavaszán a nagy társadalmi átalakulások közepette alapították meg a gyermekügy elkötelezettjei, különböző szakmákat képviselő értelmiségiek a Gyermekérdekek Magyarországi Fórumát. A társadalmi szervezet egy évtizeden át volt gyűjtőtégléje a gyermeki jogok érvényesítésére szövetkező műhelyeknek és közösségeknek. Tevékenysége jelentős nyilvánosságot kapott a viharos közéletben. Éveken át vállalta magára az ún. országjelentés készítését. A Fórum 1992-ben adta ki először a Jelentés a magyarországi gyermekek helyzetéről című kötetet. A kötetek máig érvényes információkat tárolnak a korosztály helyzetéről. A Fórum rendszeresen adott ki tájékoztatót, amelynek mottója, címe József Attila-verset idézett: „Tejfoggal kőbe...”.

Az 1992. év más szempontból is jelentős volt a Fórum életében. (Jelentős volt a gyermekügyi-pedagógiai civil világban más szempontból is. Például ez évben hívták össze a 6. Nevelésügyi Kongresszust, száznál több civil szervezet fejezte ki csatlakozását, ez évben alakult meg az ifjúsági sajtó munkásaiból a Gyermeklapok Kamarája, jött létre a Települési Gyermekönkormányzatokat Segítők Egyesülete.) Ez év áprilisában hozta létre a Fórum a Gyermektanulmányok Alapítványát. A Böjte József soros elnök által jegyzett alapító okirat szerint sok fiatal kutató kapott ösztöndíjas munkára lehetőséget. Az ebben az évben meghirdetett témakörök a következők voltak: gyermeki jogok, gyermekszervezetek, az iskola világa, a gyermekélet (köz) gazdasági környezete. Az ösztöndíjasok mentort is kaptak kutatási feladataik elvégzéséhez. A kutatások jelentős része megjelent a Jelentésekben. A támogatások forrásában fontos szerepet töltött be az „ifjúsági vagyon” felhasználására létrehozott közalapítvány, a később sok vitát kiváltott Nemzeti Gyermek- és Ifjúsági Közalapítvány. (A NGyIK 2008-ban szűnt meg.)

Az ösztöndíjasok az 1913 márciusában megrendezett Gyermektanulmányi Kongresszus tiszteletére rendezett konferencián adtak számot tudásukról. Ezen Soltész Anikó ifjúságkutató, a Gyermekérdekek Magyarországi Fórumának társelnöke tartott megnyitót és Mihály Ottó tartott bevezető előadást a gyermektanulmányozás új lendületének esélyeiről.

Ösztöndíjasok voltak: Adorján István (A gyermekszervezetek érdekképviselői és érdekvédelmi rendszere); Aradszky László (Gyermekönkormányzat szervezése egy szétesett településen); Balogh László (Milyen az ideális médiapedagógus); Beleznai Ildikó és Büki Péter (Rituálinnovatív terápia); Borbély Károly (A gyermeki jo-

gok érvényesülésének és csorbulásának kérdései egy iskolában); Darabos Ritai (Pedagógusszemélyiség az iskolában); Földvári Sándor (Az iskolai fegyelem kritériumai a különböző pedagógiai felfogásokban); Harmath Luca (A gyermek mindenképp felett álló érdeke a büntetőeljárásban); Horváth Péter (A másság elfogadása. Szegregált vagy integrált iskolákat?); Jásper Éva, Katona Csaba (Az iskola belső életének szabályozása); Koncz Áron (Ellentmondások az Egyezmény és a magyar jogrendszer között); Körmendy András (A gyermekélet és a reklám viszonya); Nagy Annamária (A kisiskoláskori hazugságok formái és indítékai); Nemes Gusztáv (Alsó tagozatos gyerekek szociális problémáinak kezelése Budapesten); Németh Krisztina (Gyermejjogi egyezmények és szerződések); Polyák Zsuzsanna (A gyermekszervezetek érdekképviseleti és érdekvédelmi szerepe); Schay Krisztina (A gyermek erőforrásai az iskolai lét mindennapjaiban); Szekeres Péter (A gyermek választása. Szervezetek a gyerekek körében); Tóháti Ilona (Gyermekszervezetek funkciói a mai magyar társadalomban); Trencsényi Tibor (Nonprofit vállalkozások); Ungár Andrea (A gyermek és az iskola világa egy speciális módszer tükrében); Urbán Mónika (Gyermekek az iskolában); Vajda Éva, Gárdos Attila (A gyermeki és a nemzetiségi jogok); Koszta Zsuzsanna (Család-, gyermek- és ifjúságvédelem Magyarországon); Lukács Eszter (A gyermeki jogok Európában, Ázsiában, Afrikában és Amerikában); Németh Ilona, Orbán Zoltán (Egyház és iskola); Szvarnasz Alexandrosz (Amatőr rádiózás az iskolában).

Volt lehetőség a gyermekkorkutatás új interdiszciplináris keretei létrehozására. Ugyanezen a konferencián, 1993. március 18-án, jelentették be az alapítók, emlékeztetve a jubileum felidézte hagyományra, az Új Magyar Gyermektanulmányi Társaság létrehozását. A társaság ügyvezető elnöke Papp György szociológus, ifjúságügyi szakember lett.

KURIÓZUM VAGY PARADOXON-E AZ ENTWURF?

BODOSI BÉLA

Engedtessek meg nekem, hogy neveléstörténészként és az egri főiskola oktatójaként helytörténeti vonatkozásokra építve közelítsem meg a témát. Lehet, hogy túlzott feltűnést kelt a választott cím, melyet voltaképp máris megválaszolhatnánk. Kuriózum is és paradoxon is egyben az Entwurf, mert előbb volt a dicsőséges magyar 1848-as szabadságharc vérbefojtása utáni megtorlás következményeként korszerű európeér (de túlzás nélkül világszínvonalúnak is tekinthető középiskolai reformtörvényünk), mint a kedvezőbb helyzetben lévő más nemzetek tanügyigazgatásában. Érdekes, ritka, különleges és látszólagos ellentmondás, szinte képtelenség, hogy így történhetett. A ránk kényszerített törvény szokatlan módon tette, tehette korszerűvé középfokú oktatásunkat. Az a már túlzott előfeltevés, hogy a kiegyezés utáni oktatáspolitikai azért hozhatta meg számunkra Európa legnagyoszerűbb és legkorszerűbb népiskolai törvényét, mert az időközben elfogadott Entwurf megteremtette, sőt némiképp ki is kényszeríthette az ezt megalapozó alsó fokú reformot. Azt már semmiképp ki nem mondom, de evidenciának érzem, hogy a két iskolafokozat összehangolását minden korban, így a XXXVIII. tc. bevezetésének idején is szem előtt kellett tartani, és Eötvös József reálpolitikusként minden bizonnyal meg is tette, hogy mindezt végiggondolja.

Külön is elemezhetőek a következmények, melyek között még a negatív hatások végső eredője is pozitív. A német nyelvhasználat kötelezővé tételének erőltetése által és a bécsi korlátozások egységes rendszerével voltaképp a kiegyezésig terjedő passzív rezisztencia hatásos stratégiája születésének „in statu nascendi” vagyunk tanúi.

Az anticipált helytörténeti vonatkozások az egri líceumi iskolák életével és működésével összefüggésben ragadhatók meg. Ezért alapvetően Bartakovics Béla érseki dignitására, némelykor pedig még az ezt megelőző időszakokra is kitekintéssel kell lennünk.

Az említett líceumi iskolák a Szent István-i első püspökségek között alapított székesegyházi iskola alkotói: a filozófiai (bölcseleti), a teológiai és a jogi akadémiák. Ezeket egyesítette a líceumi palota építtetője, gr. Eszterházy Károly, az utolsó egri püspök (1761-1799).¹

A közties időszakra vonatkozóan szólni kell az ugyancsak nagyformátumú egri főpap, Pyrker érsek tevékenységéről is, akinek máig elévülhetetlen érdemei között kiemelkedik az első magyar (tan)nyelvű tanítóképző intézet megalapítása 1828-ból. Bartakovics érseksége idején, egészen pontosan 1852-ben (nov. 2.) ez az első magyar nyelvű tanítóképző is beköltözik a líceumba, és helyén a Bartakovics érsek által betelepített angolkisasszonyok vezette tanítónőképző kezdi meg működését.

Ez az a pont, ahol bekapcsolódhatunk az Entwurf keltette ambivalens, tehát egyaránt ellentmondásos és különlegesen érdekes tanügy-igazgatási folyamatba. Az érsek népszerűsége nem elsősorban az angolkissasszonyok leányiskolájának alapításával, hanem az ún. „Transactio”, egy, a város és a mindenkori egeri (püspök) érsek között érvényes kettős földesúri jogviszonyról való szerződés felmondásával, továbbá témánkkal összefüggésben par excellence, a joglíceum visszaállításával függ össze. Ugyanis az ő érsekségének kezdetekor² a jogakadémia működése szünetel. A líceumba áthelyezett püspöki, avagy székesegyházi iskola jogi és bölcseleti tanszaka II. József alatt szünetelt először, a teológia pedig az Egerben felállított „generális seminárium” keretében működött, majd Pestre vitték. II. József halála után a három tanszak ismét folytatta munkáját a Líceum épületében, Pyrker érsek pedig főiskolai rangra emelte. Helytartótanácsi rendeletre 1850-ben a jogi szakot megszüntették. Ezt 1861-ben Bartakovics érseknek sikerült visszaállítani.

A líceumi iskoláknak ebben a bonyolult és kissé kusza, nehezen áttekinthető helyzetében szükséges vizsgálnunk az „Organisationsentwurf” keletkezésének körülményeit és hatását. Lakonikus tömörséggel fogalmazva, Világos után a bécsi udvarnak három lényeges központosító törekvése következett:

- Felszámolták az ország viszonylagos függetlenségét.
- Érvénytelenítették az 1848-as törvényeket.
- Bevezették a német nyelvű közigazgatást.

Jellemző vonásai közül kiemelendő:

- A korábbi hatosztályos gimnázium és a két évfolyamos akadémiai bölcseleti tagozat egyesítésével létrehozott nyolcosztályos gimnázium (10-18 éves fiúknak), intenzív latin-görög, nyelvi-irodalmi képzés + élő idegen nyelvként a német.
- Érettségi vizsga, próbaévre tanárjelöltek alkalmazásának lehetősége, nyilvánosági jogot csak az oktatási minisztérium adhat.
- A hatosztályos reáliskola létrehozása.
- Középiszkolában csak középiszkolai tanári képesítéssel rendelkező szaktanárok taníthatnak.
- A leginkább témánkhoz kapcsolt jellegzetesség az a vitatott rész, és főleg annak értelmezése és alkalmazási gyakorlata, miszerint:
- A gimnáziumi oktatás nyelve az a nyelv, amely az intézmény székhelyén élő lakosság többségének anyanyelve.
- Ezt követte 1855-ben a változtatás szándéka a kizárólagos németre.

A Pukánszky-Németh Neveléstörténet tankönyv pontos citátuma szerint: *„Ez a népszerűtlen törekvés azonban hamarosan vesztett lendületéből, s csak felemás módon valósult meg a magyar középiskolák passzív ellenállása miatt.”* Az egeri helytörténeti forrásanyagok tanúsága szerint ebben az egeri líceumi iskolák Bartakovics érsek vezetésével és irányításával élen jártak és a mozgósításban orosz-lánrészt vállaltak. Ennek bizonyosságára az ún. Bartakovics- emlékkönyv leírásából közlünk részleteket.³

„1. A nyolcz osztályu gymnasium ügye hasonlóan sok phasion ment keresztül. Kovács Pál, pest-kerületi tanfelügyelő, az Egerben 1850-ben tartott értekezleten indítványozá, hogy miután a bebozandó uj tanrendszer a bölcsészeti külön osztályokat megszünteti, az egri lyceum alapjához tartozó tőkék és az abban eddig működött tanerők, a nagygymnasiummal egyesíttessenek. Az Érsek részéről ez indítvány batározott ellenzésre talált, és mivel a gymnasium a következő tanévben csak a négy alsó osztályt nyitotta meg, az V. és VI. gymnas. osztályzatokat a közjó és a családok iránti tekintetből lyceumában nyitatta meg, ugy, hogy két évig, a négy felső osztály, már az uj tanrendszer szerint, a lyceumban, az előbbi bölcsészeti tanárok által kezeltetett, kik magukat e kötelezettségre főpásztoruk fölbivására örömmel, minden díj nélkül följánlották. Azonban ez intézkedések ujjab nehézségekbe ütköztek. Az Entwurf szerint a gymnasiumi nyolcz osztály két külön helyütt, két igazgatóság alatt nem állhatott fen; más mód- és eszközökről kellett tehat gondoskodni, hogy a nyolcz osztályu gymnasium Eger részére biztosíttassék. A kivitel nehézségeit itt is csak áldozatok árán lehetett legyőzni. A zirczi apát a szándok keresztüvitelére vállalkozott, ha szerzete bizonyos meghatározandó időig anyagi és szellemi támogatásban részesíttetik. Ez áldozat meghozatott az érseki-megye részéről abban, miszerint három tanár fizetését 500-500 pfrt. összesen évenként 1500 pfrt. hat évre a megye terbére elvállalá, és alkalmas tanároknak ugyanezen fizetésekre leendő kineveztetését biztosítá mindaddig, míg a szerzet maga kebléből ilyeneket alkalmazhatand. Ez egyezkedés, egymás utáni hat évekre kiterjesztve, 1852/3-ik iskolai évvel lépett életbe.

2. 852-ik év octob. 13-ról visszautasító válasz érkezett, mely szerint a kérelemnek ez időszerinti teljesítése megtagadtatik. Ennyi sikertelen lépések után, a jogakademia ügye ezután egész 1861-ik évig pibent, a midőn az 1860-ik évi oct. 20-diki diploma által visszaállított magyar-jogállapotok, és az 1741. 44. t. cz., mely az egri jogakademia főnállását örökidőre biztosítá, batályukat visszanyerve, a jogi tanosztály három évre szabott folyama, megszorított tanári karral, kiknek fizetéseibez az Érsek és a főkáptalan évenként még 900-900 o. ért. frttal járulnak, számos közönség jelenlétében, az Érsek által ünnepélyesen megnyitattott. A történeti előadás hitségéhez tartozik megemlíteni itt, hogy az említett tanszék állam-batósági fölbatalmazás nélkül eszközölt visszaállítása körüli eljárása az Érseknek, 1862-ik év julius 24-ről 11.788 számu, a budai magyar kir. helytartótanács által, augustus 18-ről 49.783 szám alatt közölt udvari rendeletben, visszatetszéssel fogadtatott.

3. Voltak számosan, kik az Érsek erélyes föllépéséből lelkesedést merítve, egy katolikus egyetemnek Egerben leendő föllállítását hozák indítványba. Egyesek részéről az ügynek szánt áldozatok is be valának már jelentve; de a viszonyok a szép indítványnak nem ígértek sikert, és az Érsek örvendett a meglevő eredménynek, mely által főiskoláit az előtti állapotba visszaállíthatá. - Még növendékpapjairól kelle gondoskodnia, kiket, mióta a gymnasium a philosophiai

osztályt magába vevé és így a lyceumok örökségébe lépett, többé a nyilvános iskolákba nem küldhette. Fölállította ezek kedvéért újból a bölcsészeti osztályt, megyebeli papjainak kezelése alatt, főleg azért: hogy a latin nyelv és a bölcsészeti tanulmányok alaposabb s bővebb ismerete által, a theologiai szaktudományokhoz szükséges előismeretekbeni jártasságot szerezzenek, egyszersmind alkalmazván azt az előírt iskolai és tanítási rendszerhez, hogy a növendékpapok az érettségi vizsgákat is letehessék. 1852-ben már szervezve vala ezen két philosophiai osztály, és azóta folyton fönáll s világi ifjak által is látogattatik.

A közben, hogy a főiskolák visszaállításának gondját egész lélekkel magáévá tevé, mint főpásztor szép bizonyítványát adá egy uttal lelki főuralmának sok üdvös intézkedései által. Nem kísérhetjük őt e sok ágazatu szorgoskodásai között minden nyomon, csak a kiválóbb momentumokat fogjuk itt megérinteni.”

Addig, amíg az első *Ratio Educationis* a gimnáziumokban előírja a természetrajz és a fizika elemeinek tanítását a mindenki számára nélkülözhetetlen tananyag között, a kisgimnáziumokra a 117. és 118. paragrafus, a nagygimnáziumokra a 147. paragrafus volt érvényben. A II. *Ratio Educationis* (1806) ezen a téren visszalépést jelent, csökkentette a természettudományok szerepét az oktatásban, és majd csak az *Entwurf* (1850) bővíti ki és vezeti be egyúttal a szakoktatást az addig divatos osztálytanítói rendszerrel szemben. Bartakovics érsek a tanítóképzők reformját is hasonló határozottsággal és hozzáállással kezelte. A reform átmeneti éveként kezelt 1853-as évben bölcsen átlátván, hogy intézetének az állami képzők számára mintaként kezelt egri képzőnek visszafejlődést jelentene, ezért nem sokat törődött az átszervezéssel. Egy-két életrevalóbb pontját elfogadta ugyan, de a régi tanítástervből – a német nyelv bevezetését kivéve – és az intézet régi szervezetéből nem engedett. Tudniillik Pyrker érsek már 1844-ben átszervezte a képzőt, s ekkor a Helytartótanács arra kéri, hogy az általuk javasolt tanrendet az egyöntetűség kedvéért fogadja el. Az alaptanönyv újabb idevágó utalását szintén szó szerint idézném: „A szaktanári rendszer bevezetésére, a laboratóriumok, szertárak előírás fejlesztésére sok helyütt nem nyílt lehetőség (a nyolcosztályos gimnáziumokban 12, a négyosztályosban 6 rendes tanár alkalmazását írták elő).”

Az *Entwurf* bevezetése nyomán a líceumi bölcsészeti osztályokat 1850-ben áttették a ciszter gimnáziumba, amely ezáltal válhatott volna az új rendszer szerinti nyolcosztályos főgimnáziummá, ám köszönhetően épp a Bartakovics érsek kezdeményezte „passzív rezisztenciának”⁴, aki szabotálta, illetve hallgatólagosan elnézte a „purifikatív” helytartótanácsi rendelkezések be nem tartását és megsértését, büntetésből lefokozták algimnáziummá, vagyis a felsőbb négy évfolyam működését nem engedélyezték.

Itt az újabb körülmények között vizsgálódás egy hivatalos és egy informális félhivatalos változatot is őriz, melyre áll a szólás igazsága: az időtávtal megszépíti, eufemizálja a múltat.

A közélet szabadságharcos hagyományoktól való megtisztításának körébe tartozó

egyéb purifikációs törekvések, az ismert tantervi korlátozások, melyeket ugyancsak igyekeztek elodázni, bár ennek lehetőségei szerényebbek voltak. Kimaradt a tananyagból minden, ami emlékeztethetett a dicső korszakra, pl. Petőfi és Arany költészete az irodalomból, de természetesen a történelem meghamisítása és lerövidítése is hozzá tartozott. A haladó pedagógusok köréből a jól ismert Tavasi büntetésből való besorozása katonának is általános jelenségnek számított.

Egészen konkrétan, tehát nevéen nevezve, ki kell mondanunk, elodázták, tudatosan hátráltatták a német tannyelv bevezetésének időpontját számos jogos vagy többnyire mondva csinált okkal.

Az igazi ok a megtorlás következménye, a „Vae victis”, a jaj a legyőzötteknek elv sajátos megnyilvánulása Világos után Haynau révén, majd az ezt követő Bach-korszakban. Ez a sajátos „megoldás” volt a „purifikáció”, a közélet megtisztítása 48-nak még az emlékétől is. Az ismert megtorló intézkedések közül, melyeket Geringer báró és Leo Thun neve fémjelez, néhányat meg is említünk, mint amelyek összefüggésben állnak az Entwurf hatásával az egri líceumi iskolák működésére.

Legfontosabb a Kornis Gyula tollából megismerhető Középiskoláink elnémetesítése az abszolutizmus alatt⁵ c. írás. Eszerint, és különösen az 1855-ös miniszteri rendelet bevezetését követően, minden középiskolában kötelezővé tették a német tannyelv bevezetését. Az anyanyelv engedélyezése is csak ennek feltételeként volt lehetséges, továbbá a tanárok alkalmazásának is feltételül szabták, hogy németül oktassanak. A szankcionálás pedig a nyilvánossági jog, tehát a működés engedélyezésének tömeges megvonása volt, mint erre az egri cisztergimnázium példája is emlékeztet.

Van ugyanakkor egy többé-kevésbé látens, egyházellenes színezete is a korabeli oktatáspolitikának eme konkrét termékének, az Entwurfnak, ami újabb paradox elemként is megítélhető. Közismert a radikalizálódó magyar szabadságharc antiklerikalizmusa, és ennek egyes megnyilvánulásaként pl. a tized, a dézsma eltörlése, az állam és egyház iskolai szétválasztásának ügye.⁶ A kérdés Táncsics, Tavasi személyével is összekapcsolható, sőt, van akár az Eötvös-féle népoktatási törvény(ek)ig terjedő hatása is. Konkrétan a Bartakovics érsek bátor kiállításában is megfigyelhető visszahatása ennek, hogy félretéve jogos sérelmeit, épp az egyház válik a nemzeti érdekek és az ennek markáns kifejeződéseként értékelhető anyanyelvhasználat egyik élharcosává. Egerben az egyházi mecénatúra különösen erőteljes és jelentős, és máig hatóan bizonyítja ezt a líceum folyamatos működése.

JEGYZETEK

- ¹ Az egyházmegye diszmembrációja következtében 1804-től érsekséggé alakul 5 éves széküresedés után; első érseke Fusch Xavér Ferenc volt nyitrai püspök.
- ² Pyrker érsek utódként ugyan Lonovics József csanádi püspököt nevezik ki 1848-ban, de érseki székét nem foglalhatja el. A szabadságharc leverése után lemondatták és emigrációba kényszerítették. Bár 1866-ban a kalocsai érseki címmel rehabilitálták, azonban 1867-ben meghal. Utóda 1851. január 19-i beiktatásától Bartakovics Béla volt rozsnyói püspök lett.
- ³ *Bartakovics Emlékkönyv*. Eger 1865. (Az érsek aranymiséje tiszteletére szerkesztett mű.) Az idézet eredeti, korhű, az akkor érvényes helyesírási szabályok szerinti szövegezésén nem változtattam! (A szerző megjegyzése. BB.)
- ⁴ Voltaképpen inkább aktív ellenállás. (B.B.)
- ⁵ *Egyetemes Philologiai Közlöny*. 1933. VII-VIII. füzet.
- ⁶ Az 1848. III. tc. és az 1848.. XX. tc.

ÚJ EGYETEM A FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN: A SELYE JÁNOS EGYETEM

ERDÉLYI MARGIT

A felvidéki magyar egyetem megalapításához nemcsak a szakmai és a közéleti igényre volt szükség, hanem közös politikai akaratra is. Amikor ez utóbbi bekövetkezett, már számos indok gyűlt össze arra nézve, hogy miért fontos egy önálló magyar egyetem létrehozása olyan térségben, amely Magyarország közelségét és vonzáskörét élvezzi, sőt abban az időszakban, amikor már fiataljaink Európa bármely egyetemét megcélozhatják.

A leglényegesebb indokok a következők voltak:

- A magyar nemzetiségű egyetemet végzett intellektuelek aránya kevesebb, mint fele a szlovák nemzetiségű abszolvensek részarányának;
- A szociológusok és a 2001-es népszámlálás igazolják, hogy felerősödött az asszimilációs folyamat;
- Nem oldja meg a Felvidék szellemi szükségletét, ha fiataljaink anyaországi egyetemeken végeznek, s utána nagy részük ott is marad;
- A felvidéki magyarságnak immár 80 éve újra és újra felbukkanó követelése egy anyanyelvű szellemi központ megteremtése, amely a soknemzetiségű közegben is tudja gondozni a nemzet és a régió kultúráját és művelődését, mindemellett utat nyit Európa és a világ felé;
- Komoly indok volt az is, hogy Szlovákia egyetemein, néhány részmegoldástól eltekintve, csupán magyar nyelv és irodalom szakon lehetett magyarul tanulni;
- Az indoklásnak hangsúlyt adtak az önálló anyanyelvű művelődés meghonosítását szorgalmazó kezdeményezések, mint a Komáromi Városi Egyetem, amely a budapesti, győri, soproni, kecskeméti főiskolák és egyetemek kihelyezett konzultációs központjait gondozta a Selye Alapítvány segítségével. 1994-től Kálvin János Teológiai Akadémia néven megjelent Komáromban a református teológusképzés is. Mindahányuk működése demonstrálta azt a keresletet, amely a Szlovákiában élő magyar fiatalokra jellemző volt. Ezek a székhelyen kívüli képzések fokozatosan megszűntek, illetve integrálódásukkal ma már a Selye János Egyetem működését erősítik;
- Summázva tehát: történelem és a társadalom adta jogának érezte a szlovákiai magyarság azt, hogy végre létrejöhessen az anyanyelvű egyeteme.

A Magyar Koalíció Pártja céljául tűzte ki az egyetemre vonatkozó pozitív parlamenti döntést, amely végül 2003. október 23-án megtörtént. Az egyetem névadója Selye János lett, az 1907-ben Bécsben született orvos, a stressz-elmélet tudósa. Az intézmény 2004 szeptemberében három karon (a Tanárképző, a Gazdaságtudományi

és a Református Teológiai Karon) kezdte meg az oktatást. Az akkreditált szakok tartalma és szerkezete már a bolognai rendszer elvárásainak megfelelően készült el. A Gazdaságtudományin a menedzserképzés, a Teológián a lelkészképzés valósult meg.

A Tanárképzőn az átgondolt fejlesztés folytán viszonylag színes a szak- és program-választék. Az óvo- és tanítóképző szakon magas létszámú hallgatóságunk van mind a nappali, mind a levelező formán, amely nemrégiben kibővült a losonci, székhelyen kívüli képzés hallgatóival is.

A tanári szakpárosítás szabadon kombinálható az alábbiakból:

- magyar nyelv és irodalom
- angol nyelv és irodalom
- német nyelv és irodalom
- hitoktatás
- történelem
- matematika
- informatika.

Működésünk első két évében különösen a magyar-angol szak vonzotta a felvételizőket, de előrejelzések szerint az elkövetkezendőkben akkreditálandó szakok, mint a földrajz, a testnevelés, a szlovák nyelv és irodalom, a francia nyelv és irodalom, a környezetvédelem ugyancsak nagy érdeklődésre tarthatnak számot.

A fentebb említett, BA (bakkalaureátusi) szintre elfogadott szakokat az előírásoknak megfelelő számú minősített oktató részvételével viszonylag kiépített tanszékek gondozzák. Közreműködésükkel, s a szakfelelősök gondos kontrolljával dolgoztuk ki és adtuk be az Akkreditációs Bizottsághoz a magiszteri szintre kidolgozott szakokat és tanulmányi programokat. Reméljük, pozitív elbírálásban lesz részünk.

Ez év (2006) szeptemberében megkezdtük a harmadik akadémiai évet, amely immár a BA szint lezárása lesz, a záródolgozatok, a záróvizsgák éve, ezért gondosabb szervezést igényel.

Hallgatói állományunk számokban kifejezve jelenleg a következő: nappali tagozaton 474, levelező tagozaton 632, összesen: 1106 hallgató, összegytemi viszonylatban kb. a kétszerese.

A gazdasági gondjaink ellenére a programban megjelenő újabb és újabb diszciplínák függvényében új, minősített oktatókkal is bővült a létszám az angol, magyar, német, informatika, óvóképzés szakon. Igaz, néhány korábban felvett oktatótól megváltunk, mert lejárt a szerződésük. Az idegennyelv-oktatást egy ún. Nyelvi Centrum létrehozásával is segítjük az új tanévben. Reménykedem, hogy a jelenlegi nehéz gazdasági helyzet csak átmeneti, és Szlovákia, avagy a mindenkori kormányok gondosabban kezelik a felsőoktatásra szánt költségvetést, ha kell, tandíjrendszer és egyéb támogatások biztosításával. Ki kell mozdítani az egyetemeket a jelenlegi áldatlan finansziális helyzetből, de mindenképp a kezdő egyetemek költségvetését szükséges adekvát módon rendezni. Az említett problémák után sem kívánunk lemondani arról, hogy megfeleljünk diákjaink bizalmának, hogy minőségi oktatást nyújtunk,

hogy új metodikai eljárásokat vezessünk be azért, hogy az oktatás színvonala ne sérüljön.

Meggyőződésem, hogy szakfelelőseink, oktatóink megértik nehéz helyzetünket, és a továbbiakban sem fordulnak el tőlünk, hiszen a felvállalás pillanatában mindnyájan tudói voltunk a lehetséges/bekövetkező gondoknak is. Meggyőződésem, hogy olyanok vállalkoztunk a megtisztelő és nehéz feladatra – a szlovákiai magyar egyetem alapítására és kiépítésére –, akikben nagy a felelősségtudat, a kitartás és a munkabírás.

Harmadik éve folyik tehát a munka mind az oktatás, mind a tudományos, sőt, a művészeti tevékenység terén is. A hallgatóknak is egyre nagyobb teret adunk a többletmunkára. Sikeres Tudományos Diákköri Konferenciák tanszéki és kari fordulói vannak mögöttünk, ezeken első alkalommal csaknem 20 diák vett részt az oktatók hatékony munkájának köszönhetően. Igaz, még nem mi nyertük meg a Felvidéki TDK-t, de a jövőben megkíséreljük, hogy ott is győzzünk. A rendezvényt a jövőben az Egyetemi Napok keretében a Selye egyetemen fogjuk megtartani.

Kollégáink szavalókat, rétorokat készítenek fel, akik országos és nemzetközi versenyeken a legelső között végeznek. Színjátzó köri foglalkozásokon színházértőket képezünk. Az egyetem berkeibe besorakozó Vass Lajos vegyes kórus remélhetőleg a vokális zene kedvelőivé is tesz bennünket.

Tudósokkal, írókkal, költőkkel, kiadókkal, folyóirat-szerkesztőkkel szervezünk közvetlen találkozásokat, beszélgetéseket. Az egyetem szakembereit, illetve megjelenő kiadványait a Selye-esték sorozat keretén belül mutatjuk be az összekovácsolódás és a motiválás szándékával.

Fórumot szerveztünk, és a jövőben is szándékunkban áll az élő találkozás hallgatóinkkal, amikor is megvitatjuk az esetleges problémákat, avagy teendőket, lásd a pedagógiai gyakorlat kérdését, a záródolgozatok és a záróvizsga követelményeit stb., lévén, hogy első alkalommal történik nálunk a hároméves stúdium lezárása.

A tanszékek száma nyolcra emelkedett annyi változással, hogy átmenetileg a hitoktatásképzés áttanításos formában jobbra a Református Teológiai Kar oktatói által valósul meg, mert a szakon és a karon alacsonyak a hallgatói létszámok. Strukturális váltás történt az Óvó- és Tanítóképző Tanszéken, amely önállósult, és egyben kivált belőle az alapozó tárgyakat gondozó részleg, amely a neveléstudományokat vállalja fel. Ezen a tanszéken vállal oktatást a kar tudományos munkatársi státuszba felvett tanára is, aki koordinálja a Tanárképző Kar és az egyetem Kutatóintézete együttműködését. A gazdasági helyzet egyelőre nem teszi lehetővé egy kutatási műhely létrehozását a karon annak ellenére sem, hogy létrejöttét hangsúlyozottan pártolja a Kar Tudományos Tanácsa is.

Határozott erőfeszítéseket tettünk és teszünk a tudományosság megerősítésére. A 2006-os év eredményeinek összegzése folyamatban van, így egyelőre csak a 2004-es, 2005-ös év mérlegéről tudunk számot adni, s ez a következőképpen alakult.

- Projektek: 25
- Konferenciák: hazai 55 (ebből nyolcat mi szerveztünk), külföldi: 75
- Publikációk: 2004 – 99, 2005 – 161
- Folyamatosan emeljük projektjeink számát: KEGA (Kultúrna a eduka ná grantová agentúra) , APVT (Agentúra pre rozvoj vedy a techniky).
- Több tanár az előzőeken túl, újonnan beacsooldott a VEGA (Vedecká grantová agentúra) feladatokba, eredményességéről eddig nem kaptunk visszajelzést.
- Nemzetközi projekteket (Phare) szeretnénk megcélozni a külföldi felsőoktatási kapcsolatainkat érvényesítendő. (Ezekről folynak a tárgyalások.)
- Az Erasmus-programon belül, amely már teljességgel beindult, szeretnénk kiterjeszteni a kapcsolattartást, pillanatnyilag talán a legaktuálisabb Hollandia, Cseh- és Lengyelország, ahol sürgető érdeklődéssel találkoztunk.
- Tudományos konferenciák szervezésében is jeleskedni kívánunk. Ahogy az elmúlt két évben, a jó tapasztalatok, sikerek után a 2006-os évben is több rendezvény házigazdái voltunk:

Az egyetemi napok keretében (májusban) rendeztük meg:

- A *V4-ek felsőoktatási együttműködéséről* szóló nemzetközi konferenciát a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolával közös szervezésben;
- Szintén májusban rendeztünk nagy számú nemzetközi részvétellel *Bartók Béla munkásságáról szóló konferenciát* a kecskeméti Kodály Intézettel, a Pozsonyi Magyar Nagykövetséggel és a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségével együttműködve;
- *Szakmai konferenciát* szerveztünk külföldi és hazai egyetemek képviselőivel *az együttműködés lehetőségeiről* júniusban;
- Szeptember 6-án, 7-én zajlott a *Didmattech* módszertani tematikájú nemzetközi konferencia.

A közeljövőben szintén lesznek tudományos rendezvényeink:

- Október 13-14. – *Anyanyelv és oktatás* címmel nemzetközi konferenciát szervezünk a Magyar Professzorok Világtanácsával és a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetségével közösen.
- Október 18. – *„Kulturális örökségünk”* – a KEGA-program keretén belül szervezünk konferenciát kerekasztal-beszélgetéssel egybekötve;
- Október 27. – *„Jelek a térben”* – néprajzi tematikájú nemzetközi konferenciánk lesz.

A júniusi szakmai találkozás, amelyen jobbára dékánok és tanszékvezetők vettek részt, több értelemben volt tanulságos. Elsődleges célunk az együttműködés területeinek felmérése volt, a fórum azonban eredményesnek mondható abban a tekintetben is, hogy konkrét tímunkákra, előadásokra, konferenciák rendezésére, projektek kivitelezésére, oktató- és hallgatócsere megoldásokra találtunk lehetőséget.

2007-ben Selye János és Szenci Molnár Albert munkásságáról szeretnénk átfogó nemzetközi konferenciát szervezni. Mindezen rendezvényeken fokozottan kívánunk

együttműködni a már aláírt szerződéses partnereinkkel, akár egyetemi, akár kari szinten rendeződtek azok. Így:

- a székesfehérvári Kodolányi János Főiskolával,
- a veszprémi Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Karával,
- a Nyugat-magyarországi Egyetem
 - o győri Apáczai Csere János Karával,
 - o a soproni Benedek Elek Óvó- és Tanítóképző Karával,
- a szarvasi Tessedik Sámuel Főiskola Óvó- és Tanítóképző Karával,
- a budapesti Károli Gáspár Református Egyetemmel,
- a piliscsabai Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel,
- a Debreceni Egyetemmel és a
- Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolával és másokkal is.

A továbbiakban is szándékunkban áll külföldi és hazai kapcsolataink bővítése.

Remélem, érdeklődéssel fogadják immár megjelent tudományos folyóiratunkat. Nem kis gondok közepette – amelyek szintén anyagiak voltak –, elkészült az Eruditio – Educatio első száma. A jobbára magyar nyelven megjelenő folyóiratunkban szívesen látjuk a más nyelven írott tanulmányokat is. Szerkesztőbizottságunk véleményezi az egyes írásokat, amelyek áttekintés után kerülnek az egyes rovatokba (tanulmányok, fórum, információk).

A Tanárképző Kar logisztikai és infrastrukturális fejlesztése az egyetemre vonatkozó tervezetekkel van összefüggésben. Az átszervezések után úgy döntöttünk, hogy a Tanárképző Kar marad a korábbi Rektori Hivatal épületében, a Rektorátus, a Gazdaságtudományi és a Teológiai Kar a város más részeibe költözik. Szeptember 5-én került sor az egyetem főépületének, Konferenciaközpontjának átadására, amelyben nagy létszámú előadó- és szemináriumi termek, étterem és a már 200 000 kötetet befogadó központi könyvtár van. Mellette önálló épületben lesznek még irodahelyiségek és a tanulmányi osztály is ott kap helyet. A Selye János Egyetem jelenleg Komáromot (részben megvásárolt/részben bérelt) épületében működik.

Az egyetem vezetősége minden eszközt megragad ahhoz, hogy a logisztikai tervezetek minél előbb és megfelelően valósuljanak meg. Mindnyájan tisztában vagyunk azzal, hogy a fejlesztés feladatkörei minden reszortban megkívánják a pénzügyi és egyben a szellemi támogatást. Jelenlegi helyzetünket tekintve – úgy vélem –, a közeljövőben a humán erőforrások gondozására, bővítésére, adekvát kezelésére lesz nagy szükség.

A MAGYARORSZÁGI ISKOLAI NAPKÖZI OTTHONOK VÁZLATOS TÖRTÉNETE¹

FÜLE SÁNDOR

A társadalmilag rendkívül fontos napközi otthonok munkájának értékelésével összefüggésben *ismernünk kell a keletkezéstörténet fontosabb mennyiségi és minőségi mutatóit.*

A 19. század végén és a 20. század elején Magyarországon a fejlett európai országokhoz hasonlóan dinamikus gazdasági és társadalmi fejlődés volt. Ez a dualizmus- kor nagy pezsgésének volt köszönhető. Hazánkban a közoktatásügy területén az 1868. évi 38 tc.-kel megalkotott *népoktatási törvény* erőteljes fejlődést biztosított. E törvény hatására, valamint a 19. század közepétől kialakuló és Európa-szerre erősödő gyermekvédelmi mozgalmak kezdeményezésére, emberbaráti szervezetek segítségével a rászoruló gyermekek számára megőrzőhelyek létesültek. Állami szervezésben (elsősorban angliai minták alapján) a magyar napközi otthonok a századforduló táján jöttek létre.² A továbbiakban ezt az intézménytörténeti folyamatot mutatjuk be.

A napközi otthonok *mennyiségi fejlődésének* adatairól most csak összefoglalóan és tömören szólhatunk. Hazánkban az *emberbaráti szervezetek* „megőrzőhely” napközi otthonokat nem állami engedélyek alapján és ideiglenes jelleggel már az 1890-es évek után is szerveztek. *A szegény sorsú gyermekek iránt elkötelezett pszichológusok, gyermekvédők és pedagógusok kezdeményezték a probléma megoldását.* A tanügyi hatóságok is keresték a lehetőségeket a szerencsétlen sorsú, többségében szegény munkásgyermekek gondozásának és nevelésének megoldására.

Az 1890-1900-as évek közötti próbálkozások után először 1901-ben Budapest VI. kerületének iskolaszéke határozta el, hogy a főváros vezetőségétől engedélyt kér *kísérleti iskolai napközi otthon* felállítására. Ezt az akkori Felsőerdősori iskolában az 1901/1902 tanévben szervezték meg.³ Ebben a napközi otthonban a kerület megbízásából a pedagógusok már hivatásszerűen foglalkoztak az ilyen ellátásra szoruló gyermekek nevelésével. *Meleg helyiséget, étkeztetést, játék- és munkafoglalkozásokat („szlőjd”), valamint fűrösztést biztosítottak a gyermekek számára.* Ez a kísérlet bevált! Ezért Budapest közoktatásügyének vezetősége az 1902. évben elrendelte, hogy a többi kerületben is szervezzenek iskolai napközi otthonokat. Ezzel a fővárosi tanácsülési határozattal indult meg hazánkban hivatalosan a *napközi otthoni bálózat kiépítése*, az otthonok szervezett munkája.

Az 1902/1903. tanévben (éppen 103 éve) Budapesten már 32 iskolában volt egyegy csoporttal működő napközi otthon.⁴ A foglalkozásokat hamarosan kiterjesztették háromról négy, később nyolc, majd a tanév tíz hónapjára. A magyar napközi ott-

honok többsége az I. világháború előtt, a dualizmus korában nagyjából csak a téli hónapokban volt nyitva. A már említett tevékenységek mellett *egyre jellemzőbbé vált a tanulásból való segítségnyújtás és a mentálhigiénés gondozás.*

A budapesti közszéki népiskolákban az 1912/13. tanév folyamán már 92 napközi otthon működött, egy-egy csoportban átlag 25-30 gyermekkel. (A csoportokban a gyermeklétszám napjainkban is hasonló.) Budapesten ekkor összesen 7995 gyermek, az összes elemi iskolai tanuló 13,9%-a részesült napközi otthoni ellátásban.

Az I. világháborút követően a Tanácsköztársaság az óvodák és a napközi otthonok nagyarányú fejlesztését tervezte. Ez a terv, érthetően, nem valósulhatott meg. A trianoni döntés után a tönkretett és rettenetesen kifosztott Magyarországon a nagy gazdasági világválság ellenére a Horthy-rendszerben a gazdaság, a kultúra, az oktatásügy erőteljes fejlesztése folyt. A napközi otthonok fejlődése, az említett okokból bár lassabban, de tovább folytatódott.

A Horthy-rendszerben a napközi otthonok létrehozásában, működtetésében, és főképpen a szegény sorsú gyermekek nevelésében fontos szerepet szántak a különböző civil egyesületeknek is. Ezeknek a képviselői azokat a rászoruló gyermekeket, akik nem kerülhettek napközi otthonokba, ha nem is egész napra, legalább egy-egy délutánra összegyűjtötték. Hasznos szórakozásokkal igyekeztek az iskola nevelőmunkáját segíteni. Számukra mese- és munkadélutánokat szerveztek. Sok esetben ezeket kívánták többen napközi otthonná fejleszteni. Főiskolánkban Miskolcon (tanáraink és cserkészparancsnokunk megbízásából) ilyen mesedélutánokat tartottunk rendkívül szegény gyermekek számára.

Az I. világháború után Magyarországon a napközi otthonok létesítése döntően társadalmi feladat volt, amelyet az állam is támogatott. *Nógrádi László és B. Czeke Vilma Gyermekszereket iskolája* (1930) c. könyvében olvasható: „... a napközi otthon legjobb, ha városi vagy községi intézmény, egy nemzeti alapon álló megfelelő társadalmi szervezet égisze alá van helyezve”.

Az 1929/30. tanévben az állami fenntartású napközi otthonok mellett Budapesten 23 társadalmi egyesület tartott fenn napközi otthonokat hozzávetően 1550 gyermekkel. Ezekon kívül Budapest székesfőváros, a nagyobb ipari jellegű vidéki városok és néhány község is működtetett államilag támogatott napközi otthont. Több egyházközösség is tartott fenn napközi otthonokat. (Ismert, hogy az 1989. évi rendszerváltozás után az önkormányzatok, az egyházak, az alapítványi iskolák mint iskolafenntartók működtetnek napközi otthonokat, hasonlóan a Horthy-rendszerbeli helyzethez.)

Az 1942/43. tanévben a napközi otthonok fennállásának 40 éves évfordulóját ünnepelték. A háborúban lévő Magyarországon ezt meg tudták oldani! Ekkor már 106 fővárosi iskolában 272 napközi otthoni csoport működött. Ezek az otthonok több mint 10 000 rászoruló szegény gyermeket tudtak befogadni és gondozni. Mintaszerűen szerveződött meg *A Napközi Otthoni Nevelők I. Országos Találkozója* (1942). A gyermekek munkáiból egy jelentős kiállítás is volt. A II. Országos Talál-

kozót 1960-ban tartották. A 2005. évre tervezett III. Országos Találkozó megszervezését anyagilag nem támogatták.

A napközi otthonok szervezése ebben az időszakban még nem terjedt ki hazánk minden részére. Sőt, azokat még az iparilag fejlettebb vidéki városokban is – a feltételek hiányában – lassan hozták létre. Az is tény, hogy a közoktatás irányítói a napközi otthonokat csak a munkásosztály gyermekeinek szánták. Az értelmiségi szülők részéről a napközi otthonokkal szemben sokáig tartózkodás volt tapasztalható. A fenntartó szervezetek a szegény gyermekek számára szerény körülményeket tudtak biztosítani.

A II. világháború alatt megrongálódtak az iskolák, és ezeken belül a napközi otthonok is. A háború befejezése után a hároméves újjáépítés időszakában az iskolákkal párhuzamosan megindult a napközi otthonok újjászervezése is. Ebben főként a szülők, a pedagógusok és a tanulók vettek részt. A napközi otthonok megnyitásáról az első hirdetményt 1945. január 14-én találhatjuk meg a Gyöngyösi Néplapban: „*A Felsővárosi Napközi Otthon, Menház utca 43. szám alatt, hétfőn, folyó hó 15-én megnyílik.*”

A Magyarországot rendkívülien elpusztító világháború után az erőteljes újjáépítés hatására az 1945/46. tanévben csak a fővárosban már 7121 községi elemi iskolai tanuló és 1446 polgári iskolai tanuló, összesen 8567 gyermek járt napközi otthonba. Étkezést 15 789 gyermek kapott. Ezt követően fokozatosan kezdték el szervezni a napközi otthonokat hazánk több iparilag fejlett vidékén is.

Megbízható, országos statisztikai adatok csak az 1948/49. tanévtől állnak rendelkezésünkre. Ezeket tanulmányoztuk. Több régebbi könyvünkben, tanulmányunkban az adatok egy része bővebben megtalálható.⁵ A feltárt sok adat közül néhány jellemző adatot emelünk ki.

Az 1948/49-es tanévben 273 magyar általános iskola rendelkezett napközi otthonnal. 18 701 volt a napközis tanulók száma. A napközisek az összes tanuló 1,6%-át tették ki. 10 év múlva, *az 1958/59-es tanévben* már 975 általános iskolában volt napközi otthon. 2067 csoport működött 72 017 tanulóval. Ez az összes tanuló 5,7%-a volt. A napközi otthonokban ekkor 2051 pedagógust foglalkoztattak.⁶

A napközi otthonok mennyiségi fejlesztésének, fejlődésének áttekintésekor az elmúlt évtizedek egyik legdinamikusabb fejlesztési szakaszáról is megemlékezünk. *Az 1965. évben* (a 20 éves távlati fejlesztési terv alapján) az alábbi eredménnyel szervezték a napközi otthoni hálózat fejlesztését Magyarországon. (Ebben a munkában, mint az Országos Napközi Otthoni Pedagógiai és Módszertani Munkabizottság elnöke magunk is közreműködtünk.) *Az 1964/65. tanévben* (az említett terv szerint) az általános iskolás korú tanulók 12%-a részesült volna napközi otthoni ellátásban. 11,2% elérése valósult meg. *Az 1968/69. tanévben* 1912 általános iskolában volt napközi otthon 5793 csoporttal. A napközis tanulók száma ekkor 196 512 volt. Ez az összes tanuló százalékában már 15,7. a napközi otthonokban már 5824 nap-

közis pedagógus működött. *A napközis tanulók arányát 1979-ig 19%-ra kívánták növelni. Elérték a 18,8%-ot!* Ez a terv sikeres megvalósítását jelentette.

1965 és 1986 között, a 20 éves fejlesztési időszakban, a napközi otthonokba felvett szegény, rászoruló gyermekek számára *biztosítani tudták az alapvető feltételeket, a tantermeket, a fűtést, a berendezéseket, a felszereléseket és az étkezést.* Erőteljesen törekedtek (az előzményekre építve) arra is, hogy e speciális munkára képesített, a pedagógusképzésben, de még inkább a pedagógus-továbbképzésben felkészített pedagógusok álljanak rendelkezésre.

Fontos kiemelni, hogy az 1970-1980-as évek között az általános iskolai tanulók 31%-át kívánták napközi otthoni ellátásban, nevelésben részesíteni. 1985-re a 36% elérését tűzték ki célul. Ezt lényegében meg is valósították.

Az 1989. évi *rendszerátalakítás* utáni magyar közoktatás számszerű mutatói, az általános iskolai nevelés-oktatás adatai közül kiemeljük a napközis tanulók számának és arányainak alakulását. A hivatalos statisztikai tájékoztatók közlik, hogy hazánkban az 1989/90. tanévben 462 765 napközis tanuló volt. Ez az összes tanuló 39,1%-a.⁷ Az adatok azt bizonyítják, hogy a rendszerátalakítás első éveiben csökkent a napközis tanulók száma. A létszámcsökkenés az 1990/91-es tanévben már jól érzékelhető. Csak 420 740 tanuló volt napközis, az általános iskolai tanulók 37,2%-a. Az 1991/92. tanévben tovább csökkent a létszám. 383 129 tanuló volt napközis, az összes általános iskolai tanuló 35,4%-a. *Ez a csökkenés az 1992/93-as tanévben megállt.* A napközis tanulók száma 383 346 főre emelkedett. Ez az összes tanuló 36,7%-a volt. Öröndetesnek tartjuk a 2002/2003 tanévi adatot, mely szerint a 936 000 általános iskolai tanuló közel 40%-a részesült napközi otthoni ellátásban és nevelésben. *Ez közel 400 000 napközis tanulót jelent!* Tudjuk, hogy az igények országszerte ennél nagyobbak, de a szükséges mértékben nincs fejlesztés, elsősorban „takarékosági okok” miatt. Néha (sajnos, egyre kisebb hangerővel) az esélyegyenlőség biztosításáról „szép szövegeket” lehet hallani.

Az 1995/96 tanévben racionalizálási hullám kezdődött (az úgynevezett „Bokrosomag”). Ez sajnálatosan tovább rontotta a napközi otthoni ellátás szintjét. Nem tette lehetővé az indokolt további mennyiségi fejlesztést. Néhány önkormányzat pénzügyi gondjaira hivatkozva a napközi otthonok teljes bezárását fontolgatta. (Az ilyen települések iskoláiban dolgozó főiskolai levelező hallgatóinktól szereztük a konkrét információkat.) Ismerünk viszont olyan önkormányzatokat, egyházakat, ahol nagy erőfeszítésekkel inkább növelik a napközi otthoni ellátásban részesülő, arra valószínűleg rászoruló szegény sorsú (igen sok roma) tanulók számát. Sőt, számukra az étkezést is ingyenesen biztosítják. A Gyermekétkeztetési Alapítvány például a munkanélküli szülők napközi otthoni ellátásában részesülő gyermekei számára – még hétvégeken is – igyekszik biztosítani a napközi otthoni étkeztetést.

A napközi otthonok mennyiségi fejlesztésének, fejlődésének áttekintéséből kitűnik, hogy a különböző társadalmi (dualizmus-kor; a Horthy-rendszer; a II. világháború utáni újjáépítési szakasz; a Rákosi-rendszer; a Kádár-rendszer; az 1989. évi

rendszerátalakítás utáni alakuló demokrácia) és a gazdasági fejlődés körülményei között a gyakorlatban a fejlesztés-fejlődés legtöbbször ellentmondásos volt. Sajnos, napjainkban is az! A napközi otthonok országosan nincsenek a kiemelt közoktatási tennivalók között. Remélni lehet, hogy a napközi otthonok mennyiségi fejlesztésére az újjászerveződő önkormányzatokban (2006), az egyházi és alapítványi iskolákban erőfeszítések történnek. A növekvő szegénység kikényszeríti a fejlesztést.

Az iskolai napközi otthonok fejlesztésének, fejlődésének bemutatása hiányos lenne, ha csak a számszerű adatokat vizsgálnánk. *A napközi otthonok minőségi fejlesztése, fejlődése a legfontosabb.* Elsősorban a nevelőmunka érték-, cél-, feladat-, követelmény-, tevékenység-, eszközrendszerének, ezen belül a megvalósult tartalomnak a változása az elmúlt 103 évben Magyarországon (napjainkban is) legalább olyan jelentős különbségeket mutat, mint a számszerű növekedés, a tényleges fejlődés, a gyermekközpontú napközi otthon megteremtése.

A napközi otthoni nevelőmunka elméletének kialakítására való törekvést bizonyítja a megjelent nevelői kézikönyvek. (1942, 1957) 1963-ban kiváló szakemberek bevonásával jelent meg az általunk szerkesztett első könyv.⁸ Erről a napközi otthonokat nem tisztelő is elismerően írtak, 1983-ban pl. a Mire jó az egésznapos nevelés? című könyvben. Az általunk szerkesztett könyvben talán túlságosan is bőségesen foglalmaztuk meg a napközi otthonok célrendszerét. A napközi otthonok fő célját abban láttuk, amit eddig már más szerzők megfogalmazásait idézve leírtunk és még leírunk. Hozzá tettük, hogy *a modern napközi otthon célja az is*, hogy az iskola és a család nevelőmunkájára építve, a család nevelőmunkáját „részben” pótolva, gondoskodjék – a tanulóval egységben – a gyermekek nevelését elősegítő korszerű, hasznos, sokirányú foglalkozásokról, s ezek által a pozitív irányú személyiségfejlesztésről, az alapos erkölcsi nevelésről is.

Az említett könyvben ismertetett fő feladatokhoz (nem szó szerint idézve) az otthonias, a kulturált, az ízlésesen berendezett *környezet* biztosítása; az iskolában folyó *értelmi nevelés* feladatainak megoldásához hozzájárulás; az iskolai feladatokra való nyugodt felkészülés lehetőségeinek biztosítása, a *tanulmányi színvonal* emelése; a *társas-közösségi kapcsolatok* erősítése; az *erkölcsi nevelés* elmélyítése; a helyes magatartás, a közösségi érintkezés (általában az illetant) megtanítása; a *kulturális foglalkozások* színvonalának emelése; az *egészséges*, az edzett, a kiváló testi képességekkel rendelkező magyar ifjúság nevelésében való részt vállalás; az iskolában szerzett ismeretek gyakorlati életben való felhasználására nevelés tartozik. E feladatokhoz napjainkban az *esélyegyenlőség* biztosítását és a *negatív irányú személyiségfejlesztő folyamatok* (a fanatizálás, a manipulálás, a züllesztés, a gyűlöletkeltés) elleni roppant határozott küzdelmet tennénk hozzá. A tennivalókat a legújabb, a *Napközi otthoni neveléstan* (2004) című könyvünkben már meg is foglalmaztuk.⁹ E könyv tartalmazza a napközi otthonok eddigi minőségi fejlődésének tényeit.

A napközi otthonok minőségi fejlesztésének, fejlődésének kérdései között elemez-

tük az 1978. évi *Pedagógiai lexikon* és az 1997. évben megjelent új *Pedagógiai lexikon* napközi otthon címszavait. Ezek a címszavak szakmai szempontból nem mondanak többet, mint a korábbi anyagokban leírtak.

A legújabb (2004) *szakkönyv részletesen szól* a napközi otthoni *tervezés, feltételrendszer, kapcsolatrendszer, tevékenységrendszer és módszerek* kérdéseiről. A felölelt tartalmi kérdések gyakorlatban való megvalósítását az gátolja, hogy a Közköztartási törvény által meghatározott, az 1996. évben csökkentett (az alsó tagozatban 3-5, a felső tagozatban napi 3 órás) időkeret nem biztosítja egy jó tevékenységrendszer megvalósítását. Így a nem kevés jó kivételektől eltekintve, a rendszerváltozás utáni napközi otthonok többségében *egyre jobban csak a megőrző jelleg, az étkezés biztosítása és a tanulmányi munkához való segítségnyújtás dominál.*

A jobb családi körülmények között élő napközi otthoni tanulók számára szervezett gyakori különórák nagy problémákat jelentenek a napközi otthoni heti-, illetve napirendek kialakításakor, megvalósításakor. Ezért több esetben (ha az iskolavezetés, a napközi otthoni munkaközösség, a szülők, a napközi otthoni pedagógusok nem kellő határozottsággal szervezik a gyermekek mindennapjait), a napközinek nevezett „megőrző helyeken”, „tanulósobákban” sok esetben problémát okoznak. *A legnagyobb probléma* akkor jelentkezik, ha a napközi otthonokban (még ott is, ahol a különórákra a szülők anyagiakat nem tudnak biztosítani), a szabadfoglalkozások elmaradnak. Az életkor, a fejlettségi állapot figyelembevételével a napközi otthoni pedagógusok nem tudják biztosítani például a „kötött” (az irányított) és a „kötetlen” (teljesen szabad) szabadfoglalkozásokat, s ezeken belül az alapvetően fontos kulturális, a játék- és a sportfoglalkozásokat. Ezek vezetéséhez a napközi otthonba beosztott pedagógusok többsége nem is rendelkezik kellő felkészültséggel.

A magyarországi napközi otthonok fejlettségének állapotát, az eredményeket, a hiányosságokat és a problémákat ismerve megállapíthatjuk, hogy hazánkban *sok kiválóan működő* napközi otthont lehet találni. De *ennél is több az elfogadható* színvonalon működő napközi otthonok száma. Sajnos, gyakran találunk olyan napközi otthonokat is, ahol (elsősorban az iskolavezetés és az ott munkát vállaló pedagógusok speciális tájékozatlansága, képzetlensége miatt) *a színvonal mérhetetlenül alacsony.*

A 21. század elején a napközi otthonok minőségi fejlesztését tartjuk a legfontosabb feladatnak! Ezért tevékenységünk leginkább erre a kérdésre terjed ki.¹⁰ A napközi otthonok hiányzó fejlesztési koncepcióinak, rövid-, közép- és hosszú távú cselekvési programjainak kidolgozásakor fel kell használnunk a gazdag magyar tapasztalatokat. Fel kell használnunk az *iskolaotthoni kísérletek* és gyakorlat eredményeit.¹¹ A további minőségi fejlesztés során hasznosítani lehet a *klubnapközivel kapcsolatos* kiváló kezdeményezéseket. A több mint egy évszázados küzdelmes ellentmondásosan is nagy eredményeket mutató elismerést érdemlő fejlődés és az útkeresések nem voltak hiábavalók. De a napközi otthoni nevelőmunka *minőségének biztosítása*, tervszerű, hatékony fejlesztése állandóan időszerű.¹²

A napközi otthonokra a 21. században is szükség lesz, az egésznapos iskola és az egésznapos nevelés keretein belül. Alapfeladat, hogy továbbra is pedagógiai és egészségi védelemben részesítsék azokat a szegény sorsú tanulókat, akikre szüleik nem vigyázhatnak, mert egész nap dolgoznak, vagy a munkanélküliség miatt gyermekeikről nem tudnak kellőképpen gondoskodni.

A napközi otthonok minőségi fejlődésének történetét vizsgálva fontos felidézni, hogy *Nógrády László* és *B. Czeke Vilma* írta az 1930-as években a következő sorokat a már említett és általuk szerkesztett könyvben: „*Ezeknek* (a napközi otthonoknak) *célja: pótolni a családi tűzhely melegét, az igazi otthon számkivetettjeinek testi és lelki nevelést nyújtani – reggeltől estig – a súlyos kereseti és megélhetési viszonyok áldozatainak, a mostoha családi tűzhelyek sápadt hamupipókéinek, akik különben a magukra hagyatottság keserű kenyerén rágódnak.*” Sajnos, ezek a sorok még napjainkban is sok-sok magyar gyermekre vonatkoznak.

A napközi otthon feladatait az említett szerzők a következőkben látják: Az igazi otthon pótlása és testi gondozás (étkezés, meleg helyiség, fűrésztés), orvosi felügyelet, játszva nevelés, szórakozást nyújtó foglalkozások, a másnapi leckére való felkészülés. Ezt 76 évvel ezelőtt fogalmazták meg! A napközi otthon lényegét feladatait ma sem lehet pontosabban meghatározni. Sajnos, a fűrésztést már rég nem említik, és számos iskolában nem is tudják megvalósítani. Több iskolában, napköziben egy mosdón kívül nincs más tisztálkodási lehetőség. Ezt a tényt nem lehet takarékosági okokkal magyarázni. Inkább az iskolafenntartók, az iskolavezetők és sokszor az oda beosztott pedagógusok pedagógiai kulturátlanságával lehet jellemezni.

Az 1933. évi *Magyar Pedagógiai Lexikonban* a napközi otthon céljának alábbi megfogalmazását találjuk: „*A napközi otthon szociális, gyermekvédelmi intézmény. Célja: reggeltől estig pótolni a kenyérkeresés súlyos gondjaival elfoglalt szülők gyerekeinek a családi tűzhely melegét, testi és lelki táplálékot, nevelést nyújtani nekik, hogy a társadalomnak hasznos tagjai, a hazának vallásos és bütpolgárai váljanak belőlük.*” Ráismerhetünk a már idézett könyv szövegére. A fenti megfogalmazásokból kitűnik, hogy a napközi otthonok létesítése társadalmi feladat, nemzeti misszió, amelyet az állam és a községek is támogatnak. A szociális és a gyermekvédelmi feladatok mellett már hangsúlyosan megjelennek *a vallásos és a hazaszeretetre nevelési feladatok*. Mindezeket 1942-ben rögzítették is a napközi otthoni nevelők számára a székesfőváros által kiadott kézikönyvben. Az egyház és a kiváló önkormányzati fenntartású iskolák pedagógiai programjaiban a napközi otthonokra vonatkozóan ezeket a feladatokat ma is megtalálhatjuk.

A napközi otthonok nevelőmunkájának fejlesztése szempontjából rendkívül jelentősnek tartjuk *Burchard Erzsébet Gyakorlati Gyermekvédelem* című kiváló könyvét.¹³ Ez a *Montessori-pedagógia* alapján leginkább a napközi otthoni munka tervezéséről, annak elméleti alapjairól szól. Az ebben található gondolatok ma is korszerűek, időszerűek, demokratikusak. A szerző munkájában, többek között, a következőket írja: „*A napközi otthonok életének fel kell ölelnie a gyermek kul-*

túraalkotó törekvéseit, és amennyiben ezt teszi, az értékes gyermekemeri megnyilvánulások olyan gazdag tárházával fog szolgálni, amelyből még pszichológusaink is tanulhatnak és tanulhatnak pedagógusaink is. Akiknek meg kell érezniük majd, hogy a gyermekekben valóban gazdag, értékes energiák szunnyadnak, amelyek azonban abban a rövidpórázos világban, amelyben a gyengébbeket eddig tartottuk, nem tudnak érvényesülni.”

Az Országos Köznevelési Tanács 1947-ben állást foglalt a napközi otthonok szervezeti szabályzatával és felszerelésével kapcsolatban. Az állásfoglalás az alábbi címen összegződött: *„Tervezet a napközi otthonok szervezeti szabályzatáról. Óvodák és napközi otthonok felszerelésének felülvizsgálata.”* A napközi otthonok történetében ilyen magas fórumon azóta sem foglalkoztak a nevelőmunka megjavításának kérdésével. Jó lenne, ha például napjaink hasonló szervei, az Oktatási és Kulturális Minisztérium illetékes főosztályai nagyobb gondot fordítanának a szegény sorsú gyermekek nevelésére, az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztésére. A 2002. évben a Magyar Pedagógiai Társaságon belül létrehozott Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály *Ajánlás az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztéséhez* című anyagot készített. 2002 decemberében az akkori oktatási miniszterhez került.¹⁴ 2003 közepén az oktatási miniszter egy elismerő választ küldött, és ígéretet tett arra, hogy az ajánlás alapján a minisztérium előterjesztést készít az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztésére. Az előterjesztés az ajánlás maximális figyelembevételével kitűnő volt. A minisztérium vezető testülete (2003 októberében) ezt megtárgyalta, majd írásban közölte (2003 novemberében), hogy az abban szereplő tervek megvalósítása „takarékosági okok miatt” nem lehetséges.

A minőségi fejlesztés tényeinek számbavétele során megállapíthatjuk, hogy a II. Világháború után megvalósult jelentős mennyiségi fejlesztés mellett *lényegesebb minőségi változások* elsősorban a napközi otthonok nevelési célkitűzései és feladatai vonatkozásában jelentkeztek, de a napközi otthonok mindennapi gyakorlata is erőteljes fejlődést mutatott! A rendszerváltozás után sok esetben a visszafejlődés jeleit lehet tapasztalni. A napközi otthonok rendszerváltozás előtti cél- és feladatmeghatározásai is tükrözik a napközi otthonokkal és az ott nevelkedő gyermekekkel való törődést, bár a megfogalmazások magukon viselik a szocialista társadalomra jellemző „célmaniákusságot”. Az 1953-ban megjelent (fentebb már idézett) *Kézikönyv az általános iskolai napközi otthont vezetőik számára* című munkában leírták, hogy a napközi otthont olyan általános iskolai tanulók számára biztosítják, akiknek mindkét szülője alkalmazásban álló dolgozó. Tudomásunk szerint ez így van az Európai Unió régebbi, fejlett, de újabb tagországaiban is. A napközi otthon feladatának (még ma is) az alábbiakat tekintették: barátságos, meleg otthon nyújtása, a másnapra való nyugodt tanulás lehetőségeinek biztosítása. Azt is megfogalmazták, hogy a napközi otthonnak nevelőmunkájával növendékeit alkotó, kreatív emberekké kell alakítania. Ebben a feladat-megjelölésben (a korábbihoz képest) a tanulmányi munka színvonalának emelésére és a nevelési eredmények elmélyítésé-

re való törekvés, valamint az alkotó emberekké alakítás szerepelnek. Ezek a napközi otthoni feladatok ma is időszerűek és fontosak.

Az 1956. évi magyar forradalom után a napközi otthonok mindennapi nevelő munkájában, mindenekelőtt hiányzó elméletének kidolgozásában, figyelemre méltó tartalmi fejlődés indult meg. A dinamikus minőségi fejlesztés az 1957-es évtől (egészen 1962-ig) tartott. Ebben pl. a napközi otthoni tárgyú tapasztalatgyűjtemények kiadásával az akkori Oktatási Minisztérium jelentős szerepet töltött be.

1962-ben a *Fővárosi Pedagógiai Szemináriumot* megszüntették. Ennek a főiskolai szintű intézménynek a pedagógiai tanszékén adjunktusként dolgoztunk. Feladatunk volt a fővárosi napközi otthoni nevelők egy éves továbbképzésének szervezése, tartalmának alakítása és a napközi otthoni tapasztalatok alapján a nevelőmunka elméletének rendszerbe foglalása. A fővárosi egy éves *kötelező* napközi nevelői továbbképzésnek hazánkban komoly előzményei voltak. A napközi otthonban működő pedagógusok kiváló továbbképzési előzményeit megismerve, azt tudományos alapokra helyezve igyekeztek biztosítani a napközi otthoni nevelők elméleti és gyakorlati felkészítésének a színvonalát.¹⁵

A későbbi években is megoldották a napközi otthoni nevelők továbbképzését. Ezt a Fővárosi Pedagógiai Intézet és számos megyei pedagógiai intézet irányította. A 2002. évben az 1997. évi pedagógus-továbbképzési rendeletnek megfelelően dolgoztunk ki a *Napközi otthoni nevelés elmélete és gyakorlata* című témában egy 120 órás továbbképzési programot. Ennek lényege a Napközi otthoni neveléstan c. könyv *Függelék* részében megtalálható. A programot az *Oktatási Minisztérium* illetékes szervezetei akkreditálták, de pénz hiányában eddig kevés helyen valósították meg. (Pl. Budapest XI. kerületében a Pedagógiai Szolgáltató Központban.) Fontos tény, hogy az 1995. évtől az *Eszterházy Károly Főiskola (Eger)* Neveléstudományi Tanszéke félévenkénti rendszerességgel látja el a pedagógia szakos hallgatóinak napközi otthoni (és intézeti nevelési) munkára történő felkészítését. E stúdium programjai és a félévenként megújított oktatói tematikái, főiskolai jegyzetei figyelmet érdemelnek.¹⁶

* * *

Előadásunkat *Konrad Lorenz* Ember voltunk hanyatlása című könyvének alábbi gondolatával fejezzük be. A nagy gondolkodó azt mondja, hogy *az igazi ember, a humán lény számára a teremtés a legfontosabb! És minden ember örül a növekedésnek.* A szegény sorsú, napjainkban gyakran lemaradó, egyre esélytelenebbé váló napközis gyermekek érdekében is teremtenünk kell! Növekedésük lehetőségeit számukra biztosítani fontos. Ez mindannyiúnkon múlik. Jó lenne, ha egy-egy, országon belüli összefogás mellett az Európai Unió tagországai is szorosan együttműködnének az iskolai napközi otthonok színvonalának emelésében.¹⁷ Reméljük, hogy a szegény sorsú gyermekek nevelésében *elkötelezett „humán lények” erőfeszítése* a következő években, évtizedekben majd Magyarországon is nagyobb sikerrel jár!

JEGYZETEK

- ¹ Az előadás szerkesztett változata.
- ² Füle Sándor (1997): *Alkalmazott pedagógia*. (A napközi otthoni és a nevelőotthoni nevelés.) Főiskolai jegyzet. Líceum Kiadó, Eger.
- ³ Füle (1997), 11.
- ⁴ Füle (1997), 12.
- ⁵ Füle Sándor (1965): *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése és perspektívái*. Tanulmányok a Neveléstudomány Köréből, 313-337. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ⁶ Nagy László szerk. (1957): *Kézikönyv az általános iskolai napköziotthon vezetőik számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ⁷ Füle (1997: *Alkalmazott pedagógia*, 13.
- ⁸ Füle Sándor szerk. (1963): *A napközi otthoni nevelés kérdései. Általános iskolai napközi otthoni nevelők számára*, 231. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ⁹ Füle Sándor (2004): *Napközi otthoni neveléstan*. Okker Kiadó, Budapest.
- ¹⁰ Füle Sándor (2005): *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlesztése*. Új Pedagógiai Szemle, május; Füle Sándor (2006): *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlesztése*. Tanulmányok (2003-2005) (Kiadás előtt. Ebben 16 tanulmányunk található, amelyek a fejlesztéshez felhasználhatók.)
- ¹¹ Füle Sándor – Rózsa Éva (1974): *A napközi otthoni és az egésznapos iskolai nevelőmunka*. Szerk.: Füle Sándor. Tanárképző főiskolai jegyzet. (Több kiadásban jelent meg.)
- ¹² Füle Sándor (2002): *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka minőségének fejlesztése I. Módszertani Közlemények*. 5. sz.; Füle Sándor (2003): *Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka minőségének fejlesztése II. Módszertani Közlemények*. 1. sz.
- ¹³ Burchard Erzsébet (1945): *Gyakorlati gyermekvédelem*. (Óvodák és napközi otthonok munkaterve.) 5., 10., 79-106. Anonymus, Budapest.
- ¹⁴ Füle Sándor (és szerzőtársai, 2002): *Ajánlások az esélyteremtő napközi otthonok fejlesztéséhez*. Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni Nevelési Szakosztály anyaga.
- ¹⁵ Füle Sándor (1960): *Napközi otthoni nevelők továbbképzése a fővárosban*. Köznevelés, március 9.; Füle Sándor (1959): *A budapesti napközi otthonok nevelő munkájának tapasztalatai*. Központi Pedagógus Továbbképző Intézet továbbképzési anyaga. Február. (Sarudi Gyula szakvezető napközis nevelővel közösen készült munka.); Füle Sándor (1960): *A budapesti napközi otthoni nevelők továbbképzésének 1960/61. évi programja*. Köznevelés, október.; Füle Sándor (1975): *Nevelőmunka az általános iskolai napközi otthonokban*. Tankönyvkiadó. (Több kiadás)
- ¹⁶ Füle (1997): *Alkalmazott pedagógia*, 201-233.; Füle (2004): *Napközi otthoni neveléstan*.
- ¹⁷ *Az iskola előtti nevelés és az alapfokú oktatás az Európai Unióban* (1998). Eurydice, az Európai Oktatási Információs Hálózat Magyarországi Képvisellete, Budapest.

A „KANDÓ-ISKOLA” ALAPÍTÁSA ÉS TÁRSADALOMÉPÍTŐ SZEREPE

HALABUK JÓZSEF

A „Kandó-iskola” nem intézménynév, hanem egy (általám meghonosított) képzéstörténeti fogalom. Azt jelzi, hogy egy fontos szak-, és majd közoktatási intézmény (Kandó Kálmán¹ nevét felvéve) miként alakult ki több szervezeti formán keresztül, miként vált felsőoktatási intézménnyé (a történeti kérdések egyes köreinek vizsgálata eredményként).

A korábbi társadalmi (gazdasági, műszaki) igények és az emberi tényezők komoly kihívást jelentettek meg az oktatás számára. Ugyanakkor széles körben nyilvánvaló és felismert volt, hogy a jól működő és fejlődő oktatás előbbre viszi magát a társadalmi fejlettségi szintet is. Közérdeknek számított a nevelés, képzés, oktatás eredményes működtetésére való akarat és a hatásos fejlesztési lépések megvalósítására törekvés. Ebben a körben egyes intézmények (nem csak mint intézménytípusok tagjai) sajátos és egyedi szerepeket (is) játszottak, amelyek viszont más intézmények esetében akár megszívlelendő tapasztalatként, illetve társadalmi szintéren kézzelfogható fejlesztési eredményként is jelentkeztek. Tanulságos, hogy ezeknek a tényezőknek jelentős részét az oktatásirányítás még akár örömmel is vette, valamint a munkaadói-munkavállalói szociális közeg kellően méltányolta.

A „Kandó-iskola” intézménytörténete viszonylag feldolgozott.² Az általános iskola-történeti területek kutatása³ mellett azonban feltétlenül indokolt bizonyos rész kérdések megvizsgálásai is, amelyek – más eredmények szolgáltatása mellett – a jelenkori európai és magyarországi oktatáspolitikai és -gyakorlat számára is tanulságos, részben mintául veendő eredményeket szolgáltatnak.

Ezek közül elsőként az *intézményalapítás kezdeményezését és a folyamat lezajlását* kell megemlíteni. A világméretű gazdasági (műszaki) fejlődés alapján Trefort Ágoston 1875. március 12-én tartott országgyűlésbeli miniszteri beszédében az iparoktatás szervezésével kijelentette: „*Ez már egész művelt Európában divatban van és azt hiszem nálunk is igen üdvös eredményeket fog fölmutatni.*”⁴ Az 1872. évi VIII. tc., az ipartörvény – az iparszabadság elvén állva –, szabályozta a hazai iparpolitikát és -fejlődést. A törvény az iparoktatás szervezése területén előrelépést jelentett, de nem volt kötelező jellegű. Az 1870-1877 között váratlanul bekövetkezett ipari visszaesést az iparszabadság gyakorlatilag korlátlan megjelenésében vélték felfedezni. A gondok orvoslásának törekvései között feltétlenül kedvezőbb helyzetbe került a honi iparoktatás. Ebben – az objektív tényezők hatásai mellett – mindenképpen fontos szerepet játszott Trefort Ágoston miniszter tevékenysége is. Az 1876. VII. 7-i országgyűlési beszédében leszögezte: „*(...) nagyobbára mindenütt az ipartanítás*

és az ipariskolák felállítása a már meglévő iparnak következése volt”⁵ Trefort ennél a megállapításánál még részletesebb magyarázattal szolgált: „(...) a népoktatásnak praktikus irányt kell adni; nem elég, hogy a nép olvasni s írni tudjon; oktatni kell azt, hogy egészséges legyen s hogy maga szakában jó munkás legyen. (...) nekünk népünk fejlődése érdekében sok állami iskolát kell állítanunk; iparoktatásról nagymértékben kell gondoskodni s ez úton az ipart fejleszteni, s a mennyiben nincs, teremteni kell.”⁶

A nagy ívű szakpolitikai program valóra váltásához (sok más elem megléte mellett) szükség volt két tényező szerepére is: az ipari szférának a szakoktatás területén megnyilatkozó eredményes öntevékenységére, illetve a hivatali szakértői kör(ök) céltudatos, tartalmas fejlesztő, irányító munkájára. Az Országos Iparegyesület 1872-ben – Keleti Károly vezetése alatt – (például) társadalmi mozgalmat indított az iparoktatás fejlesztéséért. A magyarországi oktatási helyzet nem volt az európaiótól eltérő. Az ipartörvény már csak azért sem rendelkezett el ebben az esztendőben kötelezően az ipariskolák rendszerét, mert még a népiskolák hálózata sem épült ki. A szakképzés kezdetei maguknak az iparosoknak az irányításával bontakozott ki, miközben egyre nagyobb és eredményesebb erőfeszítések teremtődtek meg a közművelődési és a szakoktatói tanári gárda megeremtésére.

Mielőtt a „Kandó-iskola” létrejötte körülményeit vizsgálnánk, meg kell említenünk Sztéryni József hozzáértően végzett miniszteriális, országos szintű működését.⁷ Az 1884. évi új ipartörvény (a XVII. tc.) bevezette az (elmulasztása esetén joghátrányokkal járó) kötelező tanoncoktatást. Trefort Ákos elképzelése három szintet jelentett meg: 1. az iparitanonc-iskolákat, 2. az iparos-műhelyeket és 3. a közép-ipartanodákat. Az esztendők alatt végbement fejlődést mutatják az adatok: Az Iparügyi Minisztérium felügyelete alatt Budapesten 1869-1886 között az ipariskolai osztályok száma kettőtől harmincra, míg a tanulók létszáma 271-ről 2510-re emelkedett. Az 1887-es átszervezés nyomán tizenkét iparitanonc-iskola (kerületenként egy-egy, az V. és a VII. kerületekben pedig kettő-kettő) lett. A nevelés-képzéstörténeti szakirodalom nyomatékosan állítja, hogy az 1890-es esztendők robbanásszerű fejlődést hoztak a magyar iparoktatásban. Sorra alakultak meg a szakirányú képzőintézmények. 1900-ban már az iparágak szerinti oktatás is megkezdődött a tanonciskolákban.

A budapesti órás ipartestület 1891-ben kezdeményezte a szakirányú tanonciskola létesítését, ahol a tanítás a következő esztendőben megindult. A viszonylag késői képzésindítás értékelésénél figyelembe kell venni egy mozzanatot. Az időközben szervezetenként többszörösen átalakult, tananyagában bővült és korszerűsített szakképzés végbizonyítványába feltüntetendő megjegyzésről tanári testületi határozat született 1902-ben (tehát rendkívül gyors ütemben egészült ki és talált korszerű önálló jellegre⁸ az itt végzett képzés, immár az új iskolaépületben). A záradékba fel kellett venni „(...) a’ *finommechanika (műszerészet), nagyórásság és elektromechanika*’

elnevezést (...), mert az iskola zsebórásságra nem képesít, mely pedig az 'órás-ság' általános elnevezésében bennértetik.

Külön ki kell emelni azt a rendkívül gyors és szakszerűen irányított intézmény-átalakítási folyamatot, amelyet maga az érintett tanári testület – az igazgatók vezetésével – kezdeményezett, valósított meg, és amelyhez minden segítséget, sőt ösztönzést is megadott a kereskedelmi minisztérium, mint intézményi főhatóság. A tanári kar úgy az elméleti oktatás, mint a gyakorlatok vezetése terén kiváló munkát végzett. 1898-tól – a széleskörű társadalmi igénynek megfelelően, az ipari fejlődés előmozdítását is segítve – a jelentkezési íveken már az „elektron mechanikus” ágazat megjelölés is szerepel. Szegedi Árpád, a szakiskola igazgatója az 1898. szeptember 5-én tartott tanári testületi értekezleten összefoglalta az iskola küldetésnyilatkozatát: *„Hogy az elméleti és a gyakorlati oktatás karöltve haladhbasson együtt, kérem a mélyen tisztelt tanári kart lehetőleg szemelőtt tartani ezen iparágakat és a velők szoros kapcsolatban lévő gyakorlati feladatok megoldását tanításaikban felölelni; mert csak így érhetjük azt el, hogy az iskolából az életbe kibocsátott és kellő képzettséggel ellátott tanulók, akár mint gyári munkások, akár mint művezetők, vagy önálló iparosok szakszerűen végezhessek munkáikat, s tiszta kép gyanánt álljon előttiünk a szak, melyet élethivatásuknak választottak, hogy így hazánkat életerős alapra fektetett iparággal gazdagíthassuk.”*

Az iskolaépület emelése – mint a tanulóifjúság „valahányadik” otthonáé. Az iskola 1892-től 1898. augusztus 1-ig a pesti Duna-parton, a Ferenc József rakpart 2. szám alatti lakóház második emeletén bérelt helyiségeket, majd a VIII. kerületi Kisfaludy utca 26. szám alatt bérelt otthont. A Tavaszmező és a Szűz utcák kereszteződésénél 1900-ban kezdődött meg az új, önálló épület építése. Terveit Pártos Gyula építész készítette. A korabeli leírás szerint: *„Homlokzata nyers téglalapítmény magyar jellegű terracotta és velencei üvegmozaik díszítéssel.”* A jelképes ábrázolású üvegmozaikokat Roth Miksa készítette. Az új, ma már műemlék jellegű, korszerű iskolaépület 1901-ben készült el. Ma Budapest egyik (sajnálatos módon igencsak „rejtett”) nívós építészeti értéke. Az épületről, a felszereléséről igen részletes és szakszerű közleményben számolt be – címoldalán – a Magyar Órásk Szaklapja 1902. szeptember 15-i száma.

Az új oktatási intézmény viszonylag késői megnyitása óhatatlanul felveti a kérdést: Míhez viszonyítva állítható ez? A korábbi alapítású szakképző intézmények elsősorban a legalapvetőbb közművelődési ismeretek átadásában, a már meglévő és jelentős hatással működő iparágakba történő szakirányú munkaerő utánpótlását kívánták – emeltebb színvonalon – biztosítani. Ezen kívül alakították ki – nagyon céltudatosan és újonnan megfogalmazott oktatáspolitikai s pedagógiai programmal – az úgynevezett „iparmúzeumokat”.⁹ *Az órás- és mechanikai szakiskola gyors, határozott szakmai eltökéltséggel és az országos- s európai ipari háttér alapos ismeretével történt kifejlesztése már a hazai szakoktatás egy újabb fejezetének egyik előjátéka, nyitánya volt a XX. századi elektromos energiatermelés, -fel-*

használás több szinten történő folyamatához, a vonatkozó szakterületű fejlesztésekhez nélkülözhetetlen a magasan képzett gyakorlati szakemberek felkészítése céljából.

A közismereti tantárgyakat magasan képzett – középiskolai tanári oklevéllel, esetenként doktori címmel is rendelkező – tanárok oktatták. Az órás szakirányt a székesfőváros legelismertebb mestertanárai vezették. A villamos területet folyamatosan fejlesztette – a szakképzési főhatóság és a felügyeletet ellátó kereskedelmi minisztérium legteljesebb egyetértésével, támogatásával – önmaga az itt oktató tanári testület. (Érdekességként megemlíthető, hogy az iskolabeli elektrotechnikai képzés színvonala emelése céljából a technológiai iparmúzeumtól és a műegyetemtől 1899-ben tanszközöket kért kölcsönbe ez a szakiskola. Az oktatás természetbeni támogatói körébe tartozott például a Posta és Táviráda Vezérigazgatóság is.)

A hazai iparfejlődés egyes területein komoly szerepet kapott a *vallási tolerancia*. Az iskolában az 1897/1898-as tanévben az I. évfolyamon – vallásra nézve – 6 római katolikus, 3 ev. református, 1 ág. evang., 1 görög keleti és 16 izraelita tanuló iratkozott be. A II. osztályban 5 római katolikus, 1-1 ev. református és ág. evangélikus, valamint 11 izraelita tanuló járt. A III. évfolyamon 3-an voltak római katolikusok, 1-1 ev. reform. és ág. evang. ezeken kívül 4-en izraeliták. 1906-ban például több jómódú zsidó vállalkozó (Wahrmann Mór is) és jótékonyági egyesület többrendbeli, jelentős összegű ösztöndíjat ajánlott fel több iskola (köztük a „budapesti magy. kir. mechanikai és órásipari szakiskola”) „szegény sorsú” izr. vallású és jeles előmenetelű növendékei” számára.

Az időben egy kicsit előreugorva, az egykori – származásukban érintett – vasoklevelés hallgatókkal beszélgetve emlékeikről, tanulmányaik folytatása körülményeiről, valamint azoknak a munka világában történt későbbi hasznosításáról, figyelemre méltó vélekedésüknek adtak hangot: Az oktatási intézmény vezetése és tanárai csak „diákokat” ismertek. Ez a szellem a tanulóifjúságra is kisugárzott. A származási okokból megkülönböztetéssel sújtott diákok mindvégig – visszaemlékezéseikben is – igazi második otthonukként, nívós szakképzetséget nyújtó, embert formáló közegként méltatták egykor volt iskolájukat. (Vígh Bertalan akkori igazgató – amíg erre lehetősége volt –, például nem tűrte meg az iskola falai között a sárga csillag megkülönböztető jelenlétét. A demokratikus magatartás később is jellemző volt tevékenységére.)

Az iparszabadság érvényesülésének korlátozása (mindenekelőtt a gazdaságilag legfejlettebb államokban) szinte természetszerűen magával hozta az ipartanulmányok végezhetőségének határozott korlátozását. Az egyes nemzeti iparfejlesztési törekvések érvényesüléseit kívánta szolgálni például a neves tanintézményekben az (akár saját állami ösztöndíjas) külföldi hallgatók kirekesztése a legkorszerűbb, innovációs jellegű oktatási formákból. Szakiskolánk egyik korábbi diákját, majd neves tanárát – ifj. Babos Sándort – kísérelte meg már 1899-ben a Badeni nagyhercegség furtwageni órásszakiskolája a külön meghirdetett elektrotechnikai kurzusról (mint

külföldi állampolgárt) távol tartani. Az ifjú szakember leleményességén és kitartásán bukkott meg ez a törekvés. . .

A tervekben, alapokmányokban megfogalmazott képzési, nevelési, működési célok s módszerek valójában annyit érnek egy-egy oktatási intézmény életében, amennyit azok sorából képes megvalósítani. *Az elméleti tudásra, a szocializált magatartásra épülő gyakorlati szakmai ismeretek elsajátíttatásában elismerést érdemlően működött a szakiskola.* A szorosan értelmezett képzési formáin és kötelezettségei teljesítésein túllépve, rendszeresen kezdeményezett új és újabb eljárásokat a műszaki képzés területén a korszerű gyáripari termelés nivója emelése érdekében. Ilyen eredményes törekvés volt az, hogy 1907-ben a technológiai iparmúzeum a szakiskola húsz tanulója számára autogénhegesztő tanfolyamot szervezzen. Más szakiskola viszont szintén eredményesen azt igényelte, hogy diákjai érintett része külön vizsgát tessen az órásiipari és mechanikai szakiskolában tartott dinamógép-kezelői tanfolyamon ugyanabban az esztendőben.

A nemzetközi erőviszonyok átrendeződése magával hozta az I. Világháború kitörését és lezajlását is. Ezekben az években (a katonai szolgálatot teljesítő gyári szakmunkások tevékenységének pótlására irányuló kísérlet keretében) a csepeli Weiss Manfréd lőszer-, acél- és fémművek részvénytársaságba irányította 1916-ban a kereskedelmi miniszter rendelete „a taracklőszer-gyártás lényeges fokozásához igényelt mechanikusok és esztergályosok létszámának kiegészíthetése és növelhetősége érdekében” az általunk vizsgált szakiskola 13 diákját. 1918-ban viszont az itteni képzés (egy hányadában) török nemzetiségű vendégdíákok vetek részt a képzőhely minden jóindulata mellett is csak mérsékelt szintű eredménnyel.

Szomorú velejárója volt a képzésterületek átalakulásának, hogy 1916-ban a M. Kir. Rökkantügyi Hivatal Mesterséges Testrészeket Előállító Budapesti Műhely Kéziprotézis Osztályát összevonták a szakiskola szervezetével. A háborút követően, de nem annak szomorú hatásai következményeként, az 1920-ban megszűnt állami orvosi műszerészipari szakiskola lett a későbbi Kandó Kálmán Műszaki Főiskola orvosi műszerszakának jogelődje és szakterületi előfutára.

Magyarország sorsának alakulása egyáltalán nem szolgáltatott kedvező alapot és működési körülményeket, valamint lehetőségeket annak a szakiskolának, ahol az idő előre haladásával egyre jobban háttérbe szorult, majd meg is szűnt az órásiipari képzés, melynek helyét egyre dinamikusabb mértékben még csak nem is a mechanikai terület, hanem a villamossági vette át. A főiskola-történeti kutatások bizonyították, hogy – a még oly sok nehézség megléte mellett is – társadalmi támogatottsággal, elhivatott tanári teljesítmények révén szorgos diákmunkával és önfeláldozó magatartással képes volt az önálló intézmény megvalósítani az életre keltői által megfogalmazott célokat, és meg is haladva az egykor volt reményeiket.

JEGYZETEK

- 1 Vö. (többek között): <http://www.info.omikk.bme.hu/archivum/Kandó> ; Borbély Endre: *A villamosszakember-képzés alma materei*. Kandó Kálmán Főiskola, (1-4 rész), ELEKTRONet, 1977. 3-6. sz.; Halabuk József: *Kandó Kálmán munkássága értékelése kora tudomány- és iparszemléletében*. Tudományos ülészak, BMF, KKVMFK, Budapest, 2005.; Halabuk József: *Kandó Kálmán munkásságának értékelése a lexikonokban*. Tanulmányok a természettudományok, a technika és az orvoslás történetéből. Budapest, 2005.
- 2 Elsősorban ajánlott irodalom: Dr. Halabuk József: *Iskola születik*; Krassnainé Kováss Enikő: *A 100 év története*; A Kandó Kálmán Műszaki Főiskola centenáriumi évkönyve. Budapest, 1998. 5-59
- 3 Vö.: Pukánszky Béla, Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.; Szűcs Pál: *A magyar szakképzés ezer éve I.*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1994. (II., III. kötet: kézirat); Fericsán Kálmán: *Ősi fának ága-boga*, A magyar és a külföldi iparoktatás összehasonlítása. Pécs, Budapest, 1999.
- 4 In: Fericsán, I. m.
- 5 Uo.
- 6 Beszámoló beszéd a pozsonyi választóköri körzetben, 1885. VI. 17-én. (In: Uo.)
- 7 1861-1941. 1917-től báró. 1905-1910 között a minisztérium államtitkára. 1918-ban kereskedelmi miniszter. (Édesapja – Stern vezetékneven – 1867-1884 között Újpesten volt rabbi.)
- 8 A legtöbb szakképző intézmény ebben az időben a hagyományos termelőtevékenységek korszerűsített módon történő végzésére képesített – egyáltalán nem alaptalan és nem szükségtelen módon.
- 9 A technológiai múzeummal összefüggő állami ipariskola ismertetése, alaprajza és fényképei: Edvi Illés Aladár (szerk.): *Budapest műszaki útmutatója*. „Pátria” Rt., Budapest, 1896. 152-156.

TESTNEVELÉS-TANÍTÁS AZ EGRI REÁLISKOLÁBAN (1890-1918)

KRISTONNÉ BAKOS MAGDOLNA–SZÉLES-KOVÁCS GYULA

A REÁLISKOLA TÖRTÉNETE

Egerben már az 1860-as évek végén történtek kísérletek egy reáliskola felállítása érdekében. Ekkor a megvalósítás azonban még nem realizálódott. A ciszterci rend egri főgimnáziuma már zsúfolt volt és nem tudta kielégíteni a helyi igényeket. 1890. szeptember 4-én nyílt meg – mint alreáliskola –, és kezdődött a tanítás az I. osztályban. 1891. augusztus 6-tól Kemény Ferencet bízzák meg igazgatóhelyettesi teendők ellátásával, majd igazgatónak nevezik ki 1893. március 2-án.

Kemény Ferenc sokat fáradozott az intézet fejlesztéséért, ő vívta ki, hogy főreáliskolává fejlődött. A helyi lakosság az iskola megalakítását ellenszenvvel, előítélettel fogadta. Nem ismerték el a gimnáziummal egyenrangúnak. A társadalom módosabb tagjai gyermekeiket gimnáziumban akarják neveltetni. A reáliskolát átengedik a szegényebb osztályok gyermekeinek, és azoknak, akik nem kerülnek be a gimnáziumba. 1894. augusztus 29-én lemondott igazgatói tisztjéről, hogy személye ne akadályozza a város békéjét.

Az intézet az 1897-98-as tanévvel teljes főreáliskolává fejlődött. A kaszárnyából létesített iskolai épületet átalakították, bővítették, tornatermet építettek, és 1899. szeptember 28-án megfelelő otthont kapott az egri főreáliskola.

Az I. világháború alatt 1914-től 4 éven át az épület katonai kórház volt. Ekkor az érseki líceum helyiségében tanították a diákokat.

Az iskola 1921-ben az egri vár hősvédőjéről a Dobó István Főreáliskola nevet kapta

A reáliskola testnevelői:

| Tanév | Név | Képesítés |
|-----------|------------------------------|--|
| 1890-91 | Csepreghy Gyula | Népiskolai tanító, középiskolákra képesített tornatanító |
| 1891-97 | Nincs testgyakorlati oktató! | |
| 1897-99 | Gagyi Dénes | Magyar-francia szakos tanár, császári és királyi hadapród-tiszthelyettes |
| 1897-1906 | Jablonszky Flória | Természettan-földrajz szakos tanár, okleveles tornatanító |
| 1897-1905 | Klincsek József | Magyar-német szakos középiskolai tanár, okleveles tornatanító |
| 1904-06 | Czunya Sándor | Magyar-német szakos középiskolai tanár |

| Tanév | Név | Képesítés |
|---------|------------------------------|---|
| 1905-06 | Baranyó Ernő | Mennyiségtan-ábrázoló geometria szakos tanár, okleveles tornatanító |
| 1906-12 | Kiss Nándor | Okleveles tornatanító |
| 1912-13 | Schindlberger József | Okleveles tornatanító |
| 1913-14 | Dobay Sándor | Okleveles tornatanító |
| 1915-19 | Nincs testgyakorlati oktató! | |

1. táblázat

A táblázatból kitűnik, hogy megfelelő szakember hiányában 1891 és 1897 között, illetve a háborús években 1915 és 1919 között a reáliskola nem tudta biztosítani a diákok kellő testnevelési foglalkoztatását. Csak érdekességként említem meg, hogy a tornaszat tanításával Csepreghy Gyula népiskolai tanítót bízták meg 1890 szeptember 1-jével óraadóként heti két órában. Munkáját nem értékelték úgy, mint a más tárgyak oktatóit. Ez a fizetéséből is kitűnt. Míg a többi oktató fizetése 1500 Ft volt, az övé 1000 Ft.

Ebből az időszakból ki kell emelni Kiss Nándor tornatanító munkásságát, aki kedvező körülményeket biztosított a tanulók testgyakorló foglalkozásain. A tornaórákon csak komoly szervi baj, vagy alkati elváltozás miatt kaptak felmentést, komolyabb baleset nem volt. Több éven át következetesen, nagy szakmai szeretettel bizonyította tantárgya fontosságát, melyet kollégái többsége is elismert és munkájában támogatott. A nevelőtestület és az igazgató is helyesnek tartotta, hogy a tanulók tanórán kívül a testgyakorló körökben tevékenykedjenek, melynek célja *„a szellemi munkálkodásnak a testi szervezetre való hatását ellensúlyozni, a tanulók testi és erkölcsi életének helyes irányba való fejlődését előmozdítani, kedélyét felvidíteni és nemesíteni”*.

Az iskola tanulói a testnevelés területén az átlagot magasan túlszárnyaló eredményeket is elértek. Országos bajnokságokon, több nemzetközi úszóversenyen szerepeltek annak az iskolának a tanulói, amelynek létrehozásáért, fejlesztéséért első igazgatója, Kemény Ferenc sokat fáradozott, ahol olyan szellemben nevelkedtek a diákok, hogy a becsületes tanulás mellett a testgyakorlásban elért teljesítményeik alapján még az 1924. évi párizsi olimpiára is eljutott Bárány István és Bitskey Zoltán. 1928-ban Amszterdamban Bárány István az amerikai J. Weismüller mögött a második lett.

A TESTNEVELÉS-TANÍTÁS TÁRGYI FELTÉTELEINEK MEGTEREMTÉSE

Az iskola és a város 1891-ben szerződést kötött az iskolaépület átalakításáról és berendezéséről. A szerződést a minisztérium azzal a kiegészítéssel hagyta jóvá, hogy külön telken kell felépíteni a tornacsarnokot, és ezen kívül 1000-1500 m² terület is

rendelkezésre álljon, melyen berendezhető nyári tornatér és a rendgyakorlatok megtarthatók lesznek. A város erre kötelezettséget is vállalt, de időközben a szőlő kipusztulása gazdaságilag tönkretette a várost. 1899. szeptember 28-án kezdődött meg a felújított, kibővített, „modernizált” iskolában a tanítás. Az új épülethez egy tornacsarnokot is csatoltak. A 205 m² alapterületű impozáns tornaterem évekig minden igényt kielégített. 1906-ban még a villanyvilágítást is bevezették, pedig az iskola többi helyiségében nagyobb részben még petróleumvilágítás volt. Tervezési hiba miatt a tornaterem egyre nedvesebbé, egészségtelebenebbé vált. Az átalakítási munkálatokat 1910 szeptemberében fejezték be.

A világháború alatt, 1914-ben, az intézeti épületben katonai kórházat rendeztek be. A tornatermet használhatatlan állapotban, padló nélkül kapták vissza. Azért, hogy a katonaság is igénybe vehesse, homokkal szóratták le. Új padlózata csak 1922-re készült el.

A testgyakorlás szabadtéri foglalkozásait a tanítóképző érsekkerti tornakertjében tartották, amíg az iskola csak egy szűk udvarral rendelkezett. 1896-ban az épület átalakítási munkálatai során a meglévő és a szomszédos udvar egyesítésével viszonylag megfelelő nagyságú játszótér lett. A minisztérium engedélyezte, hogy a kibővített udvart nyári tornatérre alakítsák. Amíg a megrendelt tornaeszközök, felszerelések nem készültek el, az 1897. április 26-án megkezdett tornatanítás csak a rendgyakorlatokra szorítkozott.

A tanulók létszámának növekedésével egyre érződött az, hogy a kibővített udvar is kicsi.

1893. február 7-én miniszteri rendeletben szólították fel az iskolákat játékterek létesítésére.

Kemény Ferenc körlevélben fordult a városi iskolák igazgatóihoz és a város vezetőségéhez, hogy ez ügyben tanácskozársra gyűljenek össze. Az érdekeltek azonban távolmaradtak.

Három év múlva ismét napirendre került a játéktér, amely hiányában az ifjúság játékfoglalkozásait nem tudták megoldani. Eger város tanácsa 1898-ban játékteret jelölt ki a nagykaszárnya mellett. Ezt a reáliskolán kívül más egri iskola is használhatta.

1905-től a bekerített, fával körbeültetett vásártéren tartották a játékdélutánok foglalkozásait.

| Tanév | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | Össz. |
|-----------|-------------------|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-------|
| 1890-91 | 2 | | | | | | | | 2 |
| 1891-97 | Kirándulás, játék | | | | | | | | |
| 1897-1914 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 1915-19 | Kirándulás, játék | | | | | | | | |

2. táblázat: A testnevelés beti óraszámainak alakulása (1890-1919)

A TESTNEVELÉS-ÓRÁN KÍVÜLI FOGLALKOZÁSOK

Játékfoglalkozás

Rendszeres, az iskolai tanítás rendjébe illeszkedő játékfoglalkozás megindítását az 1899. november 24-i VKM-rendelet hatására kezdeményezi az egri reáliskola vezetése.

Korcsolyázás

1891-ben a reáliskola diákjai számára a legkedveltebb téli foglalkozás a korcsolyázás volt. A testgyakorló kör korcsolyázó szakosztályt alakított. 1909-től heti 2 órában űzhették a diákok ezt a sportot a MOVE (Magyar Országos Véderő Egylet) Egri Sportegylet korcsolyapályáján.

Kirándulás.

Az 1891-92-es tanévtől váltak rendszeressé a „torna kirándulások”.

Tornaünnepély

Az egri reáliskola nyilvános tanévzáró tornaünnepélyét 1900. június 24-én rendezte meg.

Testgyakorló Kör – Sportkör

A reáliskola tanári kara az 1908-09-es tanévben elhatározta, hogy az ifjúság helyes irányú testfejlesztésére és a sport különböző ágainak gyakorlására ifjúsági tornakört alakítanak. Kiss Nándor tornatanító vezetésével elkezdődnek a szervezési munkálatok, majd 1909 szeptemberében megalakult az ifjúság Testgyakorló Köre az ő elnökségével.

A hadiállapotok miatt 1914-től 1920-ig szünetelt a működése.

Atlétika

A Testgyakorló Kör 1911. október 21-én rendezte első zártkörű atlétikai versenyt a játéktéren. A tanévzáró tornaünnepélyek is alkalmat adtak arra, hogy az atléták versenyezzenek. A tanulók később Miskolcon, a középiskolás versenyeken is bizonyíthatták kiváló képességeiket.

Úszás

Az egri meleg vizű uszoda rendkívüli lehetőséget biztosított az úszásra és a fürdésre még a hidegebb időszakban is. A diákok egészsége érdekében a reáliskola vezetése sokat tett azért, hogy az úszást szervezett foglalkozáson gyakorolhassák. Kemény Ferenc igazgató kedvezményes belépőt szerzett tanítványainak. 1909-től a Testgyakorló Kör úszószakosztályában szakszerűbb foglalkoztatásban részesültek a tagok. Az iskola diákjai a középiskolás országos versenyeken kiváló eredményeket értek el. Az úszni nem tudók részére úszótanfolyamot szerveztek. Azt, hogy mennyire fontosnak tartották ezt a mozgalmat, jelzi az is, hogy évenként közölték az iskolai értesítőkből, hogy a tanévben hányan tanultak meg úszni.

Labdarúgás.

A játékdélutánok és a sportköri foglalkozások kedvelt játéka volt. Iskolai bajnoksá-

gokat szerveznek az osztályok között, később a középiskolák egymás között is versengnek, sőt budapesti csapatot is vendégül látnak.

Vívás

A VKM engedélyével rendkívüli tantárgyként a vívást is tanította Kiss Nándor tornatanító az 1906-12. közötti években. A V-VIII. osztályos tanulók közül évente 7-14-en vettek részt heti 2 órás foglalkozáson.

Ródlizás – Sízés

A téli sport üzésére is alkalmuk volt a reáliskolásoknak. Ehhez kiváló terepet találtak Eger környékén. Kedvező hóviszonyok esetén ródlis kirándulásokat, sítúrákat tartottak. Ápolták a síházibajnokság hagyományait is.

ÖSSZEFOGLALÁS

A vizsgált időszakban az egeri középiskolák társadalmi megítélése a nevelésben-oktatásban betöltött szerepük alapján történt. A nagy múltú, értékes hagyományokkal rendelkező, az oktatás feltételeit minden területen kellő szinten biztosító egyházi gimnázium nagyobb népszerűségű Egerben és a környéki településeken, mint a korszerűtlen, egészségtelen, hiányosan felszerelt és berendezett épületben működő állami reáliskola.

A reáliskola tanárai széles társadalmi összefogással tették lehetővé, hogy tanítványaik a tanulás mellett felkészülhessenek és eljuthassanak a sportfoglalkozásokra és a versenyekre. Kiváló teljesítményeikkel hozzájárultak intézményük hírnevének növeléséhez.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Szabó Béla (1986): *A testnevelés tantárgy tanítása Eger város fiú középiskolaiban (1856-1944)*. MTA, Bp., MM, MTT.

Az egeri Magyar Kir. Állami Reáliskola 1890-1918. évi értesítői. Heves Megyei Levéltár.

A SZEMLÉLTETÉSRŐL ILLETVE A SZEMLÉLTETÉS ÉRTELMEZÉSRŐL ÉS PEDAGÓGIAI HATÁSÁIRÓL

GONDOLATOK GYULAI ÁGOST ÍRÁSA NYOMÁN

LÁNYI KATALIN

Azt, hogy az érzékelésnek milyen nagy szerepe van az ismeretek szerzésében, igazolja a pedagógiai filozófia, amely a tapasztalatszerzést jelölte meg az ismeretek legfontosabb alapjául. E tétel alkalmazásával a tudományok új irányba fejlődtek és jelentős eredményeket produkáltak. Ennek hatása alá került az iskola is.

A szótanítás, az emlékezés hajdani módszerével szemben csakhamar utat tört a pedagógiában, még közelebbről az iskolában is az érzékeltetés, a szemléltetés módszere. Comenius szemléltetésen az érzékeltetésnek csak azt a módját értette, amelyet szem végez. Az ő módszere a képszemléletnél maradt, Rousseau és Pestalozzi azt hirdették, a tanításnak a természetből kell kiindulnia. A tanítás igazi alapja az összes érzékszervvel való érzékeltetés. Ez a szemléltetés helyes értelmezése, így magyarázza a szemléltetés fogalmát a mai pedagógia is.

Fontos, hogy fogalmait a mai pedagógia szerint használjuk, melyek a következők: szemlélés, szemléltetés, szemlélet, szemléltető eszközök. A szemlélés tágabb értelemben a dolgok megismeréséhez szükséges érzékszervek munkája. A szemléltetés a pedagógus eljárása és a szemlélés alkalmazása. Ebben az értelemben szemléltetni lehet a hang, a tapintás, a szaglás és az ízelelés érzeteit is.

A szemlélet a szemlélés vagy szemléltetés eredménye, vagyis az egy tárgyra vonatkozó észrevételek összessége. Az eszközök, melyeket szemléltetés céljából a látás, hallás, tapintás, ízelelés és szaglás érzeteinek előállítására használunk, a szemléltető eszközök, melyek lehetnek a természet vagy annak valamely tárgya, jelensége, vagy e kettőnek utánzása, utánzata, képe, rajza.

Ha a szemléltetést az ismeretszerzés legbiztosabb forrásául jelöltük meg, akkor következőképpen az iskolának ez az egyik legfontosabb feladata. Ha tárgyilagosa akarunk lenni, megállapítható, a szemléltetés kérdését összes vonatkozásaiban általában igen mellékesen és esetlegesen kezeljük. Igaz ugyan, hogy egyes nemzetek iskoláiban, így pl. a németeknél a szemléltetés fontosságát jól ismerik, de a szemléltetés náluk sincs kellő helyére állítva: nincs benne kidomborítva az általános ismeretszerzés nagy fontossága, nincs tisztázva a minden tantárggyal való kapcsolata.

Az ismeretszerzés módozatainak bonyolult tételeiből kiemelve, s méltó helyére állítva a szemléltetést, megállapítható, hogy e műveletben a következő tényezők fordulnak elő: első tényező a gyermeki lélek (az alany), a második a szemléltetendő tárgy

(az alanyra ható objektum), a harmadik tényező az a tanítói eljárás, ahogy a szemléltetendő tárgy hat az alanyra, más szóval a harmadik tényező a módszer.

A tanítás úgy emelkedik a művészet rangjára, ha annak tételét mindig az egyes gyermekhez szabjuk, s e szerint állapítjuk meg átadásának módszerét is. Kétségtelen, ez a felfogás a tanítás ideálja, de ennek esetről esetre történő megvalósítása majdnem lehetetlen. E felfogás felé való törekvés a jó tanító kritériuma.

Az iskola már eddig is sokat könnyített a leküzdhetetlenül eléje tornyosuló nehézségeken: mégpedig úgy, hogy gyermekekből alkotott egy egyént, a rokon tárgyakból egy tárgyat, s végül közös eljárási módot. Ilyen csoportosítás mellett csökken a módszer által legyőzendő akadályok száma.

A gyermeki léleknek a szemléltetésre való vonatkozásában a gyermektanulmánnyal foglalkozók négy fokozatot különböztetnek meg. Az első fokon a gyermek még csak az egyes dolgokat látja, a tőle távolabb eső dolgok közti kapcsolatot nem. Ez a kor a 6-8 éves gyermeké. A második fokon a tárgyak és személyek ábrázolt cselekvényei kerülnek előtérbe, ez tapasztalható a 8-10 éves gyermekeknél. A harmadik fokon, 10 éven felül a gyermek már főképp a tárgyak, személyek, és a külső cselekedetek közötti összefüggést keresi. Vagyis, csak a negyedik fokon, a 10 éves koron felül lesz teljessé a szemlélet, akkor ti., amikor a gyermek a maguk teljességében és összefüggésben figyeli a konkrét dolgokat. Az azonos kor és az azonos képességek alapján együvé fogott gyermekek összessége az osztály.

Éppen így csoportosulnak azok a tárgyak is, melyek érzékszerveinkre hatnak, s amelyeket az iskolában a tantárgyak képviselnek. Csoportosításuk rendszere a tanterv. Az iskola tárgyait a megszokott csoportokba osztva kialakulnak kategóriái, mint a humánus, a reális, a művészeti és a gyakorlati tárgyak által képesített objektumok, illetőleg ismeretek. A humánus és művészi tárgyak – írta Gyulai –, inkább egységes, szintetikus hatásúak, a reális és gyakorlati tárgyak inkább analitikusak. A történelmi szemléltető kép, mely legjobban képviseli az első csoportba tartozó tárgyak szemléltető eszközét, még akkor is, ha egy korszaknak csak egy epizódját ábrázolja, alapjában véve egységet képvisel, s viszont. Pl. a fizikai kísérlet a természeti jelenségeket alkotó erőire szétszedve igyekszik a jelenséget a gyermeki lélek elé állítani.

Az egykorú gyermekekhez illeszkedő, s tantárgyanként módosuló módszer foglalatja a Tantervi Utasítás. A módszer a népiskola számos tárgyáról már bizonyos fokra kialakult, de a szemléltetés körül követendő tanítói eljárás még mindig nagy általánosságban mozog. Itt a hivatottság a fő! Egyelőre szabályok nincsenek, s minél nagyobb művész a tanító, annál pontosabban eltalálja a tárgy szemléltetésének természetét. S míg a tanítás a természettudományok körében általában a bemutatott tárgyakat vagy annak képét teljesen részeire szedi, addig a történelmi szemléltető képet érzi mindenki ösztönszerűen, nem boncolja alkotó tényezőire, ellenkezőleg, engedni, hogy hasson a maga művészi egészében.

Ha azonban éppen a szemléltetés módozataira való tekintetből sorra vesszük az iskolai tárgyakat, azt fogjuk tapasztalni, itt is nagy többségben vannak azok az is-

meretek, amelyeknél a szemlélés fő eszköze a látás szerve. A hangképzetek főképp a természettannal s az énekekkel kapcsolatosak, a tapintás, a szaglás és az ízlelés érzetei pedig a természetrajz, a vegytan és a gyakorlati tárgyak körében fordulnak elő. Viszont azok közül az iskolai szemléltetőeszközök közül, amelyek a látás szervének munkakörébe esnek, első helyen áll, s leggyakrabban használatos a kép. A tantervi utasítás éppen ezért a képek alkalmazásával mondja el a szemléltetés módjait.

Az idevonatkozó részeket a következők: *„A kép elsősorban arra szolgáljon, hogy a gyermeket emlékeztesse arra, amit a valóságban látott, másodsorban a már fejlett szemlélő erőnek támasztékul szolgáljon olyannak elképzelésére, amit a valóságban így nem láthat. Amennyire lehet, magukat a dolgokat szemléltessük, és minthogy ez népes osztályokban nehezségekkel jár, minden alkalommal és minden módon a szemléletre kell buzdítani, oktatni és nevelni a gyermekeket. Nem elég azt mondani, hogy a gyermekek nézzék meg otthon vagy a szabadban ezt vagy azt a tárgyat. A szemlélet csak akkor ér valamit, ha a gyermek tudja, mire kell figyelmét irányoznia. A figyelemnek ez az irányzása egyedül helyes előkészítője a szemléletnek, melyre a gyermekeket azután is kell nagyon sokat buzdítani, úgyis szeret mindent megnézni, csak mondjuk meg neki mit és hogyan nézzen meg.”*

„A tanulónak alkalma legyen művészeti alkotások szemlélésében is gyakorolni szemét és fejleszteni érzését, ízlését. Fejletlen gyermekeket nem szabad képtárakba vagy műkiállításokba vezetni, arról véleménykülönbség nem lehet. A képnek az iskolában kell lennie, mint az iskolai terem művészi díszének. Nem szükséges azonban, hogy a tanuló mindig ugyanazokat a képeket lássa a falon, különben nagyon megszokja és megunja; jó, ha évközben változtatjuk őket a tanítás menetéhez, szükségleteihez képest. A képek főként színes képek legyenek, mert ezek legélénkebben hatnak a gyermek szemére és képzeletére. Fotográfiaik a gyermek számára csekély értékűek. A képek igazi műalkotások, vagy ezek jó másolatai legyenek; csakis ezeknek van olyan érzelmi hatásuk, melyet értékesnek, kívánatosnak tarthatunk. A szemléleti oktatásra szolgáló képek, melyek rendszeren nemcsak nem művésziek, hanem művészetellenesek, ne függjenek a falon. A képek az első fokon inkább epikus természetűek legyenek, úgy mint az olvasmányok, a történet, a monda, a mese világából vagy az élet köréből valók, és csak utánuk kerüljön sorra a hangulatos tájkép. A művészi kép csak később, miután már a gyermek ismeri és amennyire lehet átérezte, szolgáljon az oktatás céljaira is; de nagyon kívánatos, hogy ez alkalommal ne tegyünk a képet a gyermek előtt unottá. Amit tanítunk a képen, az is inkább a művészi vonásokat hozza közelebb a gyermekhez.”

„A kép befejezett legyen, a befejezetlen vázlat a maga sejtelmességével nem a gyermeknek való, nem tudja megbecsülni. A kép tárgyánál, előadásánál fogva a gyermek lelkének való legyen, de ez nem annyit tesz, hogy kezdetleges, hibás is lehet. Itt is a legjobb éppen elég jó a gyermeknek, de fölfogása körét meg nem

haladhatja. A képet ne mindjárt és ne sokat magyarázza a tanító. A fő dolog, hogy a gyermek nézze meg a képet több ízben, figyelmesen, kíváncsian. Ha a kép tárgya epikus, akkor a tanító már mielőtt a gyermek a képet látta, előre magyarázza el, mesélje el a dolgot, nem mondván meg, hogy most erről képet fognak látni, hadd ismerjenek rá maguktól a gyermekek. Ha így a kép tárgyát megértették, majd kérdéseikkel ostromolják a tanítót, aki eképpen meggyőződhetik a tanulók érzéseiről, fölfogásáról és ehhez képest megadja nekik a szükséges magyarázatokat. Csak ne zavarja a kép hatásának csendes és fontos folyamatát soknemű kérdezgetéssel és feleletessel, és ne áradozzék sokat a kép szépségéről. Általában leginkább akkor fejlesztjük a gyermekben az ízlést, a szép érzését, ha minél kevesebbet beszélünk a széről, de annál többet mutatjuk, éreztetjük és csináltatjuk.”

A szemléltető eszközök között legáltalánosabb, legszokottabb az eddigiek szerint a kép; a képek között bizonyára a legfontosabb a történelmi szemléltető kép! Az elemi népiskolai Tanterv utasításának általános része a szemléltetés, azonban nemcsak azt a módját ismeri, amikor érzékelhető tárgyakat vagy jelenségeket állít a tanuló érzékszervei elé. Az Utasítás „szemléltetni” kívánja az erkölcsi fogalmakat is. Az ilyen elvont fogalmak szemléltetése a belső szemlélet. Miután a Tanterv a történettanítás céljává elsősorban az etikai célt tűzi ki, s miután az etikai értékek a nemzeti élet, műveltség, az alkotmányért és a szabadságért való küzdelem egyes mozzanataiban lüktetnek legerősebben azokban a mozzanatokban, amelyek ábrázolására is legalkalmasabbak: a történelmi szemléltető képek a belső szemléltetés alapja is.

A történelmi szemléltető kép jelentősége, mivel alkalmas a belső szemléltetésre, fontosságában fölébe emelkedik a népiskola más tárgyainak szolgálatában álló szemléltető eszközöknek. Míg ugyanis a kép a valóságnak a megtörtént történelmi események ábrázolása, addig a szemléltetés az értelemképzésnek, az ismeretszerzés és megrögzítés céljait szolgálja. Azonban a nemzeti élet, a műveltség, az alkotmányért és szabadságáért való küzdelem mozzanatainak, a személyes nagyságnak, hősiességnek, vitézségnek, áldozatkészségnek stb. szemléltetője, a kép eszköze lett a belső szemléltetésnek és az etikai nevelésnek is.

A kép műalkotás is. Az Utasítás az esztétikai nevelésről szóló részében hangoztatja, hogy az ízlés fejlesztésének tényezője nem esik távol a népiskolai oktatástól, hanem rajta nyugszik. Tényezője nem egyéb, mint a szemlélet. Ezért fontos, hogy az esztétikai nevelés során a gyermeket megtanítsuk a látásra. A pusztán látáson kívül szükséges, hogy a gyermekben a kép szemléletekor a pusztán szemlélésnél egy magasabb lelki folyamat, a beleélés a történelmi eseménybe, cselekménybe is kifejlődjék. Csak ekkor bontakozhatnak ki a gyermekben azok az érzések, törekvések, elhatározások, amelyért a történelmet tanítjuk.

A történelmi szemléltető képek mind az értelmi, mind az erkölcsi és esztétikai nevelés célját szolgálják. Azonban az Utasítás a szemléltetés módozatait általános-

ságban ismerteti, de a szemléltető képek használatára vonatkozóan a következő módszertani tanácsokat kell tudni:

... „*Mielőtt az elbeszélendő történeti események tárgyalásához fognánk, röviden beszéljük meg az adott korban a nép állapotát és az újabb feladatokat.*” Vagyis az ok és okozat után a feladat megoldása következzen. Mikor a tanító a tanításra kiszabott egységet kellően beállította, feldolgozta és az események a tanuló lelki szemei előtt kirajzolódott, valamint kialakult fogékonyságuk a magasabb érzelmi állapot iránt, akkor kell elővenni a vonatkozó szemléltető képet. Ha összegződik a tanulóknak a tanítási óra teljes anyaga, az óra végén következzen a szemléltetés. A bemutatás első pillanataiban csend van, a tanuló ez idő alatt kerül a kép hatása alá, és lassan egyeztetni kezdi a tanultakat, a képzeteket a látottakkal. A tanító engedjen időt és módot arra is, hogy a tanuló elbeszélje, elmesélje azt, amit a történelmi kép megjelenít. Tudni kell, hogy a gyermekben a magasabb fokú érzelmeket nem annyira a belátás, mint elképzelés váltja ki.

A tanító akkor, amikor a tanulók kérdezősködése megindul, a kép jeleneivel kapcsolatban áttekinti az eseményeket, és a szemléltetés az értelmi képzés célját szolgálja. Az események áttekintése után következik a szereplő személyekkel kapcsolatban az elbeszélte tények méltatása, az erkölcsi tanulságok levonása. Ez a mozzanat az etikai nevelésé. A kép tárgyalásánál nem szabad elfeledni, hogy a kép mint eszköz szerepel, s a képszemléltetést nem szabad összetéveszteni a képtárgyalással. A szemléltetés után a kép eltávolítandó, mert elvonja a gyermekek figyelmét a továbbiaktól. A tanítást követő szünetben a tanító adjon lehetőséget a további megtekintésre, hogy egyéniségüknek megfelelően szemlélhessék. Az így szemléltetett kép fogalmazási óra tárgyául szolgálhat.

* * *

A tanítóságra vár a feladat – hangoztatja Gyulai Ágost –, hogy a szemléltetés nagy problémáját minden tárggyal kapcsolatban megoldja. A metodika rohamos fejlődésével majd kialakul végleges formában a gyermekek egyéniségének tekintetbe vétele és minden tárggyal kapcsolatosan a szemléltetés megfelelő módszere, mely majd módosulni, bővülni, javulni fog a történelem oktatása szolgálatában. Bizonyos, hogy e kérdés nyilvántartandó, és az arra hivatottakat állandóan ösztönözni kell, amit a közreadott sorok céltudatosan is segíthetnek.

A TRÓNÖRÖKÖS MÉRTANKÖNYVE – EGY NÉMET NYELVŰ MÉRTANKÖNYV MAGYAR VÁROSOKAT ÁBRÁZOLÓ ILLUSZTRÁCIÓKKAL A XVII. SZÁZADBÓL

MUNKÁCSY KATALIN

2001-ben egy különleges könyv jelent meg reprint kiadásban. A könyv művészet-történeti értékeit Rózsa György (*Rózsa*, 1957, 2001, 2002) elemezte. Tudománytörténeti és neveléstörténeti vonatkozásai feltáratlanok. Ebben az írásban munkánk eddigi eredményeit mutatjuk be, és a még megválaszolatlan kérdések sokaságából említünk meg néhányat.

A tudatos irodalomkeresés mellett néha a könyvesbolti nézelődés segít hozzá váratlan felfedezésekhez. Így történt A trónörökös mértankönyvével is. Olyan könyvet találtam, amelyet a magyar könyvészeti szakirodalom művészettörténeti értékei miatt tart számon – és ez a könyv egy mértankönyv. Ez az ellentmondás keltette fel a figyelmemet.

Birckenstein báró 1686-ban Bécsben kiadott egy mértankönyvet (*Birckenstein*, 1686). A cím és az illusztrációk a korabeli marketingmunka dokumentumai. A cím ma furcsán cseng, de akkoriban szokás volt a fejedelmekre hivatkozva kiadni a könyveket, bár ebben az esetben már ez a hivatkozás is meglepő, hiszen nem a nagylelkű támogatást köszöni meg a szerző, hanem azt írja, hogy a mértani ábrákat tanítványa, I. Lipót fia, a későbbi I. József rajzolta trónörökös korában. Az illusztrációk a könyv matematikai tartalmától teljesen függetlenek, többnyire magyar városokat, várakat ábrázolnak, ritkábban a katonaelettel, a földműveléssel összefüggő jeleneteket.

Miért gondolta a szerző, hogy egy matematikai könyvet eladhatóvá tesznek a városképek? Valóban jól gondolta? Miért jött be a számítása? Tudjuk, hogy a könyvet az első megjelenése utáni évszázadban még tízszer kiadták. Miért nem jelentek meg külön albumban az illusztrációk? A két terület összekapcsolása egyedi ötlet volt, vagy illeszkedett az akkori könyvkiadási gyakorlatba? Kik vásárolták a könyvet? Használták-e az iskolai matematikaoktatásban? A korabeli matematika-tankönyvekhez képest milyen ennek a könyvnek a tartalma? Miért németül, és nem a kor szokásainak megfelelően latinul íródott?

Ebben az írásban ezek a kérdések jórészt megválaszolatlanok maradnak, csak arra teszünk kísérletet, hogy a tágabb összefüggések megragadása nélkül bemutassuk magát a kötetet.

A SZERZŐ ÉS A KÖTET

A könyv szerzője, a cseh származású Anton Ernest Burckhard von Birckenstein báró születési és halálozási évét nem ismerjük. A császári hadseregben hadmérnökként alezredesi rangot szerzett. 1684-ben részt vett Esztergom megerősítésében, majd 1686-ban Buda ostromában. Ebben az évben Győr főmérnöke lett, itteni tartózkodásáról 1699-ig vannak adatok. Az 1680-as években I. Lipót elsőszülött fiának, a későbbi I. Józsefnek (megkoronázták 1687-ben, uralkodott 1705-1711 között) trónörökös korában geometriatanárul választották.

Birckenstein 1702-ben a Haditanács tagja lett. További életrajzi adatai bizonytalanok. Egy újabb magyar vonatkozású tényről emlékezek meg: a címerét ábrázoló ex librise az egykori soproni Erdészeti és Faipari Egyetem könyvtárában maradt fenn. 1740-ben és 1744-ben megjelent egy Euklidész-fordítása, ám nem tudjuk, hogy akkor még életben volt-e. A szerzőt az egyetemes matematikátörténet nem tartja számon, de ennek ellenére mégis vannak művének matematikátörténeti vonatkozása is.

A könyv egy-egy illusztrációja önálló lapként néha megjelenik antikváriumokban. Így került el Skóciába is, ahol a St. Andrews egyetemen építi a világ leglátogatottabb matematikátörténeti honlapját John J. O'Connor és Edmund F. Robertson. Ők hozták el 2004-ben a miskolci magyar matematikátörténeti konferenciára fénymásolatban egy oldalt, és segítséget kértek az illusztráció forrásának megtalálásához. Érdekes egybeesésként éppen ezen a konferencián ismertettük először ezt a könyvet (*Munkácsy-Tuska*, 2004). A német matematikátörténészek foglalkoznak Birckenstein tevékenységével, de a német egyetemi könyvtárakban is csak a magyar reprint kiadás található meg.¹

AZ ILLUSZTRÁTOR, JUSTUS VON DER NYPOORT ÉLETE

A kötet illusztrációit, a rézmetszeteket a holland festő, Justus van der Nypoort készítette, aki a hollandiai Utrechtben 1625 körül született, halálának időpontja 1692 körüli. Hazájában végzett tanulmányai után zsánerképeket készített, majd az 1680-as években Bécsbe ment, feltehetőleg barátja, a császári udvari festő, Folbert von Ouden-Allen biztatására. Nypoort az egyetemi nyomda 1683-as kalendáriumának a város látképével díszített címlapját Nagyszombaton szignálta, ez bizonyítja magyarországi tartózkodását. Egyéb kelet-európai művei történeti ábrázolások, mint például Bécs 1683-as vagy Esztergom 1683-as és 1685-ös ostroma. Buda 1686-os visszafoglalásának évéből származik az ostrom két ábrázolása, 1687-ből I. József magyar királlyá koronázása. 1694-ben jelentek meg könyvek Nypoort illusztrációival. Az életről további adatok nem ismertek.

A KÖNYV GEOMETRIAI TARTALMA

E dolgozat keretében csak utalunk az elméleti és a gyakorlati rész témaköreire.

Elméleti rész:

- Geometriatörténet
- Alapfogalmak
- Axiómák
- Szerkesztési „megengedések”, vagyis alapvető szerkesztési lépések

Gyakorlati feladatok, ebből 91 sík-, 13 téreometriai

- Feladatok vonalakkal
- Síkalakzatokról szóló feladatok
- Berajzolható alakzatokkal kapcsolatos feladatok
- Körülírható alakzatokkal foglalkozók
- Feladatok „Arányos vonalakról”
- Feladatok testekről

A FORDÍTÁSRÓL

A fordítás témavezetésemmel történt. Énekes Katalin írta TDK-dolgozatában (Énekes, 2004):

„A könyv geometriaelméleti részét teljes egészében, a gyakorlati rész több fejezetét is lefordítottam. Abhoz, hogy átfogó képet kapjak a gyakorlati rész feladatairól, a kitűzött feladatokat mindenféleképpen lefordítottam, és néhány megoldást szintén. A gyakorlati résznél a megszerkesztett alakzatok is sokatmondóak voltak.”

A német nyelvű, több mint háromszáz éves szakszöveg fordításához szakfordítói ismereteink nem voltak, de a matematikai tartalom és a matematikatörténeti összefüggések ismerete segített megoldani a felmerülő problémákat. Találtunk egy közvetítő eszközt is.

A régi, latinus német szavak a mai német szótárakban már nem találhatóak. Itt hivatott jelentett Dugonics András munkája, aki a 18. században az akkori német szak kifejezéseknek megalkotta a magyar megfelelőit (*Dugonits*, 1798). Ezeket, ha ma már nem is mindet használjuk, de megértjük.

ÖSSZEFOGLALÁS, KITEKINTÉS

A könyv azon túl, hogy érdekes kultúrtörténeti emlék, az illusztrációi ma is nagy érdeklődést keltenek, dokumentuma a két kultúra találkozásának is, a 17. századi motivációs törekvéseknek.

A gyakorlati feladatok érdekesek, akár ma is beilleszthetők az iskolai oktatásba. A könyv szemlélete a geometria tanítása szempontjából fontos dokumentum. Euklidesz geometriáját úgy mutatja be Birckenstein, hogy annak elméleti hátterét nemcsak elnagyolja, hanem el is torzítja. Ebben az értelemben jól beilleszkedik a van der Waerden által elemzett folyamatba: már 2000 éve, a hellénisztikus birodalom bukása után megindult az eredeti, Euklidesz *Elemek* című műve szövegének romlása (Waerden, 1977). A tudományos iskolák megszűnte következtében a mű későbbi másolói már nem értették annak mély geometriai tartalmát, axiomatikus felépítésének jelentőségét, ezért a könyv valódi tartalmának ellentmondó kiegészítéseket fűztek hozzá, pl. „bebizonyították” az axiómákat, Euklidesznél csak az alapfogalmak szemléltetéséül alkalmazott definíciókat matematikai értelemben vett definíciónak tekintették stb. E kötet alaposabb tanulmányozása hozzájárulhat ahhoz, miért nehéz elszakadni a köztudatban elterjedt, a 19. században megszilárdult, a tanulást gátló rossz hagyományoktól, miért nehéz megérteni a mai diákoknak a 20. században felépült modern matematikát, amelynek alapelvei összhangban vannak a görög axiomatikus hagyományokkal.

IRODALOM

- Birckenstein, A. E. Burckhardt von (1686): *Erz-Herzogliche Handgriffe des Zirckels und Linials*. Wien (reprint kiadásban).
- Dugonits András (1798): *A tudakosság tankönyve*. Pest.
- Énekes Katalin (2004): *A trónörökös mértankönyve*. TDK-dolgozat. Kézirat, ELTE TTK irattár.
- Munkácsy-Tuska (2004): *Hungarian Conference on the History of Mathematics, Convergence*. On-line folyóirat, <http://mathdl.maa.org/convergence/1/?pa=content&sa=viewDocument&nodeId=362>
- Rózsa György (1957): *A Birckenstein-féle metszetes könyv*. Magyar Könyvszemle.
- Rózsa György (2001) közreadja és a bev. tan. írta: *A trónörökös mértankönyve*. [Bp.]: Balassi K.: OSzK, 22 ill. [Kísérőtanulmány A. E. Burckhardt von Birckenstein (1686): *Erz-Herzogliche Handgriffe des Zirckels und Linials*... Wien c. munkájának reprint kiadásához]
- Rózsa György (2002): *Egy újra hazakerült ritka budai ostromkép* = Művészettörténeti Értesítő. 3-4. sz. 342-346. ill. [Justus van der Nypoort és Lerch rézmetszete (1686) és másolatai]
- Waerden, B. L. van der (1977): *Egy tudomány ébredése. Egyiptomi, babiloni és görög matematika*. Gondolat Kiadó, Budapest.

JEGYZET

¹ Például Berlinben: <http://stabikat.sbb.spk-berlin.de:8080/DB=1/SET=2/TTL=1/SHW?FRST=1>

A TESTNEVELÉS TANÍTÁS MÓDSZEREINEK ÉRTÉKELÉSE AZ EGRI KÖZÉPISKOLÁKBAN (1856-1918)

SERES JÁNOS

TANÍTÁS A NÉMET TORNARENDszer BEVEZETÉSE IDEJÉN

A 19. század derekán, végén a hazánkban működő testgyakorlati oktatók kellő tapasztalatok hiányában Németország testnevelési viszonyairól vettek példát. Tanítási módjuk, a használt tornaszerek, a tantervek által meghatározott oktatási anyag Guth Muths, Spiess, és főleg az F. L. John által kifejlesztett tornára jellemző. Kezdetben a német tornarendszer szellemében végezték feladatukat az egri főgimnáziumban és a reáliskolában tevékenykedő testnevelők is. A magyar pedagógiai életre, elméletre és gyakorlatra egyaránt a német pedagógiai szakirodalom, mindenekelőtt Herbart és követői voltak rendkívüli hatással. Kármán Mórtól Finánczy Ernőig, sőt, a későbbi időszakra terjedően is érezhető volt a herbartizmus befolyása, amely az iskolai testnevelést sem hagyta érintetlenül.

A humán műveltséget nyújtó gimnázium 1856-ban a testnevelést is bekapcsolja a tantárgyak sorába. Az első testgyakorlati oktató – Buraky Ferenc táncitanár – a tanulók foglalkoztatása közben egyedül képtelen volt az egyszerre több szerez gyakorlatozókra felügyelni. A kisebbek segítségét az ügyesebb és arra alkalmas felsőbb osztályos növendékekre bízta. Azok egymással versengve szorgoskodtak, hogy a „mester” segédoktatói lehessenek. A következő tanévben egy súlyos és két jelentéktelenebb baleset történt. A hasonló esetek elkerülése szükségessé tette a fokozott tanári felügyeletet és a tanulói segédlet rendszeresítését. Azt szerették volna elérni, hogy a testgyakorlásban is olyan rend és fegyelem uralkodjék, mint a többi órán.

Az 1860-ban alkotott gimnasztikai szabályt a tanév elején ismertették a tanulókkal. A következő években ezt minden órakezds előtt felolvasták. Az ellene vétőket megrovásban részesítették.

A foglalkozásokon a szervezet sokoldalú fejlesztésére, főleg a felső test erősítésére törekedtek. Az óra első felében Spiess rendszerének megfelelően szabad- és rendgyakorlatokat végeznek. A másik félórán a Jahn-féle eszköz- és szergyakorlatokkal (nyújtó, korlát, ló, gyűrű, létra) foglalatoskodnak. A csak álló testhelyzetben végrehajtott, gyorsütemű és végtelenül hosszan tartó egy-egy láb- vagy kargyakorlat a felüdülés helyett inkább kényszermunkát jelentett a tanulóknak.

Az órákon a csapattornázás foglalkoztatási formát alkalmazták. A tanulókat képességük alapján csapatokba sorolták és a kijelölt tornaszereken egymást követően

gyakoroltak az előtornász irányításával. A tanár elmondta, az előtornász bemutatta a gyakorlatot, majd segítette a csapattagokat a végrehajtásban, s felügyelt a csapat rendjére. Társai várakozás közben zajongtak, fegyelmezetlenek voltak, hiába követték meg tőlük a katonás rend betartását. Mire 10-15 perc múlva újból rájuk került a sor, pontatlanul, a mozgást elkapkodva hajtották végre a gyakorlatot.

A német tornarendszer hiányossága volt az is, hogy a gyakorlatokat nem az emberi szervezetre gyakorolt hatásuk alapján, hanem a tornaszerek szerint csoportosították. Ez a „szercentrikus”, „katonai távlatú” torna az ókori spártaiakat és a rómaiakat idézi, akiknél nem a test szépsége, hanem a test teljesítménye volt a cél. Kezdetben a játékokat is mellőzték az órákon.

TANÍTÁS A SVÉD TORNA BEVEZETÉSE IDEJÉN

A korszerűtlenné vált német tornát a svéd testnevelési rendszer váltja fel Európában. A Lung szellemében folyó tanítás a hazai iskolákban is kezd elterjedni, melynek kezdetben csak gyógytorna-jelleget tulajdonítottak. Erről győz meg bennünket az egri gimnázium 1885/86. évi tanterve is. A gyógytornászat dr. Gottlieb Dániel és dr. Schréber Mór, a svéd tornagyakorlatok végzése dr. Henig rendszerében történik. Kezdeményezésük egy évi próbálkozás után abbamarad. Pedagógiai jelentőségéről csak később győződnek meg.

1908-ban a tankerületi főigazgató szorgalmazza a svéd torna bevezetésére vonatkozó miniszteri rendelet betartását. A következő tanévben minden testnevelési órán 15 percet a svéd szabadgyakorlatok végzésére fordítanak. A tornaterem falára kifüggesztik a szemléltető képeket. Bély Mihály tornaszakember útmutatásai alapján felszerelik a svéd tornaszereket is.

Miben jelent újat és alkalmasabbat a svéd testnevelési rendszer? Egyszerűbb és olcsóbb felszerelést igényel. Egy-egy közösség foglalkoztatására, az egész osztály egy-szerre és egy időben való nevelésére kiválóan alkalmas.

Az állásokon kívül a háton fekvés testhelyzeteket is alkalmazzák a gimnasztikában. A gyakorlatok végrehajtását nagyon lassú mozgás, a törzs- és kargyakorlatokkal összekötött be- és kilégzés jellemzi. Ezért végtelenül unalmasak voltak, a tanulók semmi vonzót nem találtak a ráfordított 15 perc alatt.

Az új tornafelszerelések, az ún. „svéd szerek” felhasználásával teljesen megváltozik a foglalkozás jellege. Megváltozik a tornaszer és a tornász viszonya is. A gyakorlatokat az emberi test felépítéséből és igényéből adódóan szerkesztik. Ezekhez a gyakorlatokhoz megfelelő szereket készítenek: bordásfal, tornapad, ugrózsámoly, gerenda, rézsútós rács, rézsútós kötél.

Az új gyakorlatok és felszerelések a tanítás módszerében is változást eredményeztek. Egy tanítási óra keretében élettani és mozgástani alapelvek szerint csoportosítják a gyakorlatokat. Ennek megfelelően megváltozik az óra szerkezete és a foglalkoztatási forma is.

A testnevelési óra 3 fő részből áll. Egy óra keretében háromszor foglalkoztatja egészségesen a tanuló egész szervezetét: előkészíti, erősíti-fejleszti, levezeti-lecsillapítja.

Az 1911/12-es tanév tanítási óraanyagában már hármass tagozódás tapasztalható. A rend- és bevezető gyakorlatoktól elkülöníthető a főrész anyaga, amely a felső és alsó végtag foglalkoztatására szolgál. A levezető gyakorlatokra az óra befejező részében került sor.

A modern tornaóra lefolyásáról – melyen akkori svéd rendszerű tornaórát értenek –, dr. Ottó József tornatanítási szakfelügyelő 1913. november 24-én az egri állami főreáliskolánál tett látogatási jegyzőkönyve alapján szerezhetünk tudomást. Mivel az iskolai testnevelés feladata az erős, egészséges nemzedék nevelése, az órákon nem egyesekkel, hanem a tömeggel kell foglalkozni.

ÚJ ELJÁRÁSOK A TESTNEVELÉSI ÓRÁKON

Menetelés közben énekléssel fokozzák az óra hangulatát. Egészségügyi szempontból kötelezővé teszik a tornacipő használatát. Állandóan ismertetik és kifüggesztik a nyomtatott egészségügyi szabályokat. Sokat változott a tornatanítók tanítási módszere is. A gyengébb fizikummal rendelkezőkkel külön foglalkoznak. A szabadgyakorlatokat túlzott kombinációk nélkül vezették. Különös gondot fordítanak a tanulók által bemutatott szery gyakorlatok szabatos kivételére, a katonai fegyelemre. Új gyakorlat tanításakor magyarázattal teszik érthetőbbé a feladatot, segítik ennek helyes végrehajtást. Gondosan ügyelnek az előtornászok képzésére. A tanítási órán kívül számukra összevont foglalkozást tartanak, ahol megtanulják a következő óra gyakorlati anyagát, a gyakorlati végrehajtás segítségadását.

A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A svéd gimnasztika bevezetése idején az óra hatékonyságának fokozása és a tanulók eredményesebb előrehaladása érdekében új értékelő rendszerrel próbálkoznak: 1908-tól bevezetik a testméréseket. A test-, erő- és ügyességfelmérések elterjedtek az országban.

A tanév elején mért testmagasság, karizom-vastagság, mellbőség adatai és az előírt feladatok végrehajtásában elért teljesítmény alapján alakították meg a tornázó csapatokat, amelyek differenciált foglalkoztatásban részesültek.

Értékelés a tanulók objektív teljesítménye alapján: a karerő, láberő, torna- és atlétikai gyakorlatokból összeállított feladatot kell végrehajtani minden tanulónak.

Az erőmérés-gyakorlatok a következők voltak:

Korlátlan – hajlított támaszból nyújtás támaszba.

Nyújtón – függésből felhúzás hajlított függésbe.

Sarkazás – páros lábbal úgy felugrani, hogy a sarok a combot érintse.



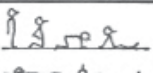
Sikeres végrehajtásonként 2-2 pont jár. E három gyakorlatban elért pontok határozzák meg az „erőpontok” összegét.

Ügyességi gyakorlatokat végeznek nyújtón, korláton és lovon. A végrehajtástól függetlenül lehet pontot szerezni: mintaszerű 5 pont, kifogástalan 4 pont, jó 3 pont, közepes 2 pont, gyenge 1 pont, nem tudja 0 pont.

Népies gyakorlatok: a magasugrás, kezdő magasság 100 cm, értéke 1 pont. Minden további 20 cm-ért 1 pont jár. Mászás rúdon: gyorsaság szerint a legtöbb pont 5.

Ezzel a módszerrel a tanév elején és végén mért adatok alapján kimutatható a tanulók teljesítményének változása, s értékelésükkor reálisabb osztályzat megállapítására adott lehetőséget. A mérhető teljesítmény alapján kapott osztályzatot nagy megnyugvással fogadták a diákok.

A dualizmust követő időszakban további fejlődés tapasztalható az új oktatási módszerek alkalmazásában. Az oktatási eljárások módja a Niels-Bukh-féle dán gimnasztikával bővül.

| <u>TESTGYAKORLÁSI RENDSZEREK</u> | | | |
|----------------------------------|---|--|--|
| Vezetői: | NÉMET TORNA 1850-1906 Jahn - Spiess | SVÉD TORNA 1906-1927 P. Ling | DÁN GIMNASZTIKA 1927 → Niels-Bukh |
| Jellege: | Katonai | gyógytorna szer nélküli 1805 Lund Egyetem | mozgásos, lendü- letes Ollenup 1920. |
| Foglalkozási forma: | Csapat tornászás előtornász 2-4 tanuló gyakor- rol, a többi várak. | Az osztály tanulói egyszere, egyidő- ben, előtornász vezetésével | Ugyanaz |
| Testhelyzet: |  állások |  állások fekvések |  |
| Tempó Végrehajtás ideje: | gyors, hosszú ideig tartó | lassú | örök ritmus, len- dület, nincs szü- net a gyakorlat közben-folyamatos |
| Szerek: | Nyújtó ló, korlát gyűrű, létra állványos szerkezet -függések -fámaszok -ugrások | HJALMAR LING -bordásfal -tornapad -ugrózsamoly -gerenda -rezsútos rács -kötél ének | → → |
| Az óra szerkezete | Spiess Bevezető rész szabványok. Jahn 70 ⁿ rész szorgyakor- latok járták kezdetben mellőzik | elővezető 70 ⁿ rész befejező 3X! végrejárn- gést-felkész- ítések erőteljes harcias gyak. Csillapító | elővezető atlétika gimnaszt. torna járték Cserélődnek ének-járáásban |

FELHASZNÁLT IRODALOM

Szabó Béla (1978): *Az iskolai testnevelés kialakulás és fejlődése az egri főgimnázium történetének tükrében (1856-1914)*. KLTE, Debrecen.

Kun László (1972): *A sport története*. Budapest.

Jkv., VIII-53/126-55/131. Heves Megyei Levéltár.

KLEBELSBERG KUNO ÉS A COLLEGIUM HUNGARICUMOK

PAKSI LÁSZLÓ

Klebsberg miniszterségének közel tíz éve alatt (1922-1931) egyedülálló programot valósított meg. A vezető- és posztgraduális képzés elősegítésére Nyugat-Európában létrehozta, illetve megerősítette a Collegium Hungaricumok hálózatát. Hasonló intézetek külföldön már a 19. században folyamatosan létesültek: Athénben a franciák 1883-ban, az angolok 1886-ban, Rómában a németek 1829-ben, az osztrákok 1881-ben, a franciák 1883-ban, az angolok 1901-ben. A románok 20. század első felének meghatározó minisztere nyugati mintára igyekezett kiépíteni a világháborút követően a kultúra területén is megroppant ország intézményrendszerét.

„Most, hogy a régi monarchia felbomlásával a négyszáz éves veszély elenyészett, minden aggodalomtól menten járhatjuk azt az utat, amelyen Szent István megindult, azt a nagy utat, amelyen a középkor folyamán és az újkor első századaiban sok ezer magyar diák járt, menve Bologna és Padova, Wittenberg, Halle és Párizs egyetemeire” (Drabancz-Fónai, 2005. 46. o.) – hangsúlyozta Klebsberg *A külföldi magyar intézetekről és a magyar műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról* szóló törvényjavaslat indoklásában 1923-ban.

Munkája eredményeként a korábbi törekvéseket folytatva újabb magyar intézeteket alapítottak: 1920-ban Stockholmban, 1921-ben és 1924-ben Bécsben, 1923-ban Dorpatban, 1924-ben Berlinben, 1925-ben Szófiában, 1926-ban Helsinkiben, 1927-ben Rómában, Nyjemenben, Párizsban és Amszterdamban, valamint 1929-ben Münchenben is. (T. Kiss, 1998. 60. o.) A magyar kultúra ezen „örszemeiben” állami ösztöndíjjal tanulhattak a hallgatók, valamint munkalehetőséget kaphattak itt a végzett történészek, nyelvészek, orvosok, jogászok stb. is, akik Magyarország új értelmiségi elitjét alkották.

Klebsbergnek alapító munkája során folyamatosan szeme előtt lebegett a francia példa, hiszen Franciaországnak 1923-ban már Athén és Róma mellett Firenzében, Nápolyban, Madridban, Barcelonában, Londonban, Prágában, Varsóban, Szófiában és Buenos Airesben is voltak külföldi intézetei, amelyeket nemcsak tudományos kutatóintézetekként, hanem a nemzetközi szellemi együttműködésre is kiválóan alkalmas intézményekként tartottak számon. (Drabancz-Fónai, 2005. 47. o.)

Klebsberg fontosnak tartotta azt, hogy az általa alapítandó külföldi magyar intézetek sajátossága, hogy két intézményt egyesítenek egy közös szervezetben: *„kutatási intézetet főiskolai tanulmányaikat már bevégzett fiatal tudósok (graduated students) számára, akik azért mennek külföldre, hogy valamelyik neves profes-*

szor vagy más elsőrendű szakember mellett magukat tökéletesítsék, vagy éppen önállóan tovább kutassanak és főiskolai internátust (Collegium Hungaricum), mely főiskolai hallgatók befogadására szolgál”. (Drabancz-Fónai, 2005. 47. o.) A külföldi magyar intézetek tehát Klebelsberg elképzelése szerint a kutatóintézetek és a főiskolai internátusok egyetlen szervezetben való egyesítéséből álltak, egy helyen megteremtve a továbbképzés és a lakhatás lehetőségét – mindezt állami ösztöndíjból.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkatársaként már Klebelsberg nevéhez fűződik az 1917 januárjától 1918 szeptemberéig működő Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet megszervezése is, amelyet később erőfeszítései ellenére sem sikerült újjászerveznie.

A '20-as években három igazán jelentős intézet létesítésére került sor Klebelsberg irányítása mellett, melyek a kultúra különböző területeire koncentráltan szerveződtek meg. A Bécsi Magyar Történeti Intézet (Collegium Hungaricum Vindobonense) az ösztöndíjasok számára levéltárakban folytatott történelmi kutatásokat tett lehetővé. Az intézmény elősegítette, hogy a bécsi egyetemen orvostudományt, német szakos tanárjelöltek német irodalmat, tehetséges fiatalok pedig zenét tanulhassanak. A bécsi egyetem orvosi karának jó hírneve, valamint az a tény, hogy Bécs barokk-kori művészeti emlékekben gazdag állami és magángyűjteményei számos világhírű művészeti alkotást őriznek, mind hozzájárultak ahhoz, hogy a '30-as évek elejére felmerüljön egy Természettudományi Intézet és a Bécsi Magyar Művészeti és Művészettörténeti Intézet felállítása is. A Bécsi Magyar Történeti Intézet neve Klebelsberg halála után, 1933-ban változott Gróf Klebelsberg Kuno Magyar Történetkutató Intézetre. (Zombori, 1995. 83. o.)

A Berlieni Magyar Történeti Intézet (Collegium Hungaricum Berlinense) működésének középpontjában a – miniszter által különösen fontosnak tartott – természettudományok álltak. Az ösztöndíjasok fizikát, kémiát és biológiát tanulhattak, és átjárhattak a közeli Dahlem kutatóintézetébe is. A berlieni intézet falai között a természettudományok iránt érdeklődő hallgatók mellett gyakran megfordultak közgazdászok, valamint lutheránus teológusok is. Klebelsberg 1925-ben a berlieni intézet megnyitásakor a következőket hangsúlyozta: *„Mi magyarok nem akarjuk és nem tudjuk nélkülözni a hatalmas német műveltség segítségét, és én épp azért jöttem a német birodalmi fővárosba, hogy egy maradandó kultúrintézmény, egy Collegium Hungaricum felállításával szellemi együttműködésünknek organikus, azaz folytonos és eleven formát adjak.”* (Gróf Klebelsberg Kuno beszédei ..., 1927. 214. o.)

A Római Magyar Történeti Intézet (Accademia d'Reali d'Ungheria) a művészek, illetve a művészeteket tanuló fiatalok számára nyújtott lehetőségeket. Az ösztöndíjasok itt építésszé, szobrászá, festővé vagy akár zenésszé képezhették magukat. Ezen túl jogot, közgazdaságtant és szociálpolitikát is hallgathattak és kutathattak az intézet lakói. (T. Kiss, 1998. 61. o.) Klebelsberg hangsúlyozta, hogy *„a magyar mű-*

vészképzés nem lehet teljes, ha különösen képzőművészeinknek és építészeinknek nem adunk módot arra, hogy tanulmányaikat Olaszországban és Párizsban fejezhessék be”. (Drabancz-Fónai, 2005. 48. o.)

1928-ig a római Collegium Hungaricum művészeti, főiskolai és egyháztudományi alosztállyal működött. A miniszter döntése alapján – mivel két intézet fenntartása nem volt lehetséges –, a Római Magyar Történeti Intézet integrálódott a fenti alosztályokba. Ezt követően az intézmény új neve – Gerevich javaslatára – Római Magyar Intézet (Regia Accademia Ungherese di Roma) lett. A szervezetet az intézetvezető irányította, a négy osztály (a fentiek mellett létrejött a történeti osztály) élén igazgatók álltak. A Magyar Intézet vezetője és egyben a művészeti osztály vezetője Gerevich Tibor lett, aki 1930 júniusáig irányította a munkát. Őt Miskolczy Gyula levéltáros követte, aki 1930 őszétől a római egyetemen újonnan alapított Magyar Tanszékének egyetemi tanára is lett.

Az 1930-as években a gazdasági világválság és a hazai kultúrpolitikai változások hatására a külhoni magyar intézetek veszítettek korábbi jelentőségükből. A pénzügyi gondokkal küzdő intézet irányítása 1932-ben kikerült Miskolczy kezéből. Hóman Bálint minisztersége alatt további drasztikus forráscsökkenés sújtotta a Collegium Hungaricumokat, de a római intézet tovább folytatta működését egészen 1943-ig, amikor a nyugati hatalmak szicíliai partraszállását követően megszűnt az ösztöndíjasok fogadása. (Csorba, 1998. 22-35. o.) Az intézetből 1940-ben kivált az egyháztudományi osztály és Pápai Magyar Intézetként működött tovább.

Az intézet működéséhez számos kiadvány is köthető, amelyekben folyamatosan megjelentek a Rómában tanulmányokat folytató ösztöndíjasok írásai: a Római Magyar Történeti Intézet Kiadványai (1925-1941), a Római Magyar Intézet Kiadványai (Publicazioni dell’ Istituto Storico Ungherese di Roma, 1931-1936), Olaszországi Magyar Oklevéltár (1931-1941) és a Római Magyar Akadémia Évkönyve (Studi documenti italo-ungheresi della R. Accademia d’Ungheria di Roma).

A Collegium Hungaricumokban szigorú tanulmányi munka folyt, melyről rendszeres havi beszámolókon adtak számot az ott tanuló hallgatók. A szigorú munka mellett kötelező volt legalább két nyugati nyelv tanulása, továbbá a mindennapi testedzés. A Collegiumok saját könyvtárral és kulturális programokkal rendelkeztek, még külön báljaik is voltak. (Hencz, 1999. 18. o.)

A protekció kizárása, valamint a legtehetségesebb hallgatók kiválasztásának biztosítására 1927-ben létrehozták az Országos Ösztöndíjtanácsot. Az Ösztöndíjtanács munkájának köszönhetően Klebelsberg minisztersége alatt több mint 1500-an tanulhattak nyugat-európai egyetemeken. A legtöbb ösztöndíjast Bécsbe (371), Németországba (296), Franciaországba (244) és Olaszországba (216) küldték ki. (T. Kiss, 1998. 62. o.) A II. világháború előtti és utáni vezető értelmiségiek legjava egyaránt a collegiumok egykori hallgatóiból került ki (pl. Bibó István, Keresztury Dezső, Kosáry Domokos, Szent-Györgyi Albert stb.). Ez a folyamat megfelelt Klebelsberg azon felfo-

gásának, amely szerint elveszett az a nemzet, amely a legfontosabb pozíciókba nem tud olyan személyeket helyezni, akik azok betöltésére a legmegfelelőbbek.

Klebelsberg figyelmeztette az ellenvéleményüket megfogalmazó politikai ellenfeleit, hogy a külföldi tanulmányok, nyugati országokban szerzett tapasztalatok, az idegennyelv-tudás nem „külföldiesedést” jelentenek. A külföldről érkező ösztöndísek nem a nemzeti sajátosságokat nyomják el, hanem a nemzet kultúráját gazdagítják. Klebelsberg ezt a folyamatot nevezte „kulturpolitikai vegyészetnek” (*Tudomány, kultúra, politika*, 1990. 180-181. o.). A nyelvtanár-képzéssel kapcsolatban is hangsúlyozta a külföldi intézetek fontosságát, mert belátta, hogy a modern filológia területén kizárólag abban az esetben lehet jó középiskolai tanárokat képezni, ha a leendő nyelvszakosokat legalább részben a célnyelvi ország (Anglia, Franciaország, Németország, Olaszország) valamelyik főiskoláján képezik ki. A számára oly fontos olasz nyelv oktatásával kapcsolatban már az elért magyar-olasz diplomáciai eredményekre is hivatkozhatott. A kezdeti nehézségek legyőzésében sok segítséget nyújtott neki Durini gróf, az Olasz Királyság budapesti nagykövete, aki olasz anyanyelvű tanárokat biztosított a középiskolák számára. Ezzel egyidejűleg a budapesti és a pécsi egyetemen olasz tanszéket alapítottak, ahol az olasz szakot választó – képzésük során külföldi ösztöndíjban is részesülő – hallgatók száma folyamatosan nőtt.

Klebelsberg kultúrdiplomáciájának értékelésekor nem felejtethetjük el, hogy ekkor jöttek létre a korábban nem létező francia, angol és amerikai kulturális és tudományos kapcsolatok is. A Magyar Intézetek túlnyomó többsége egyetemi tanszék, lektorátus vagy könyvtár volt. A berlini intézet alapelvei szerint szerveződött meg a Dorpati Egyetem Magyar Intézete, az Ungari Instituut Tartu Ulikooli juures. Itt 1923-ban hoztak létre magyar nyelvi lektorátust. Klebelsberg 1923 nyarán hozott rendeletével utasította a lektorátust, hogy alakuljon át intézetté. (*T. Kiss*, 1998. 61. o.) Az új intézet intézeti, illetve lakások céljából vásárolt egyetemi helyiségekben kezdte meg működését. Hamarosan azonban a magyar kormányzat az intézet könyv- és levéltárát – amelybe a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 500 dollár értékben küldött könyveket –, átadta az észti dorpati egyetemnek. Ezzel az aktussal az intézet rövid fennállását követően meg is szűnt.

Hasonlóan alakult a Párizsi Magyar Intézet sorsa is. Klebelsberg 1928-ban még átmeneti jelleggel felállított egy Magyar-Francia Egyetemi Tájékoztató Irodát (Bureau Franco-Hongrois de Renseignements Universitaires), mely intézményt mindkét fél egy leendő Magyar Intézet elődjének tekintette. A Párizsban létrehozandó intézet megalapítását azonban meg kellett előznie egy francia-magyar diplomáciai közeledésnek, amely, ismerve Franciaországnak az I. világháborút lezáró békeszerződések létrejöttében játszott szerepét, komoly feladatnak ígérkezett. A magyar kormány szeretne volna Franciaország felé is kinyitni a politikai diplomácia, és ezen belül a kulturális diplomácia kapuit, ezért a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban megkezdtek a Sorbonne-on létesítendő magyar nyelvi és irodalmi tanszék alapításának előkészületeit. Klebelsberg azt szerette volna, hogy mindez közös magyar-francia

költségen valósuljon meg, ezzel is biztosítva a lehetőséget a magyar kormányra arra, hogy beleszólási jogot kapjon a létesítendő tanszék ügyeibe. Erre nyomós ok volt az is, hogy Budapesten nem akarták, hogy Párizsban korlátlan számban oszthassanak diplomát a zsidó magyar állampolgároknak, miközben a magyar egyetemek kénytelenek voltak betartani a numerus clausust. A tervezett magyar tanszék azonban a Sorbonne-on nem jött létre. A párizsi Sorbonne egyetemen ezt az elképzelést csak negyven év után sikerült megvalósítani: 1967-ben Jean Perrot professzor vezetésével indult meg a magyar nyelvű oktatás.

A két nemzet kapcsolatainak intenzívebbé tételében jelentős szerepet vállalt a Klebelsberget támogató gróf Bethlen István miniszterelnök is, aki az 1929-es párizsi látogatása alkalmával több vezető francia politikussal is tárgyalásokat folytatott a gazdasági és a kulturális területeken létrehozandó együttműködés lehetőségéről. A francia kultúra irányába való nyitás fontosságát Bethlen a következőkben foglalta össze: *„Maradjunk a kultúrában az egyoldalú német orientációban? Hiszen négyszáz éven keresztül német orientációban voltunk, most visszanyertük függetlenségünket és nem vagyunk hozzáláncolva senkibe. Mi igenis érintkezést keresünk nemzeti érdekeink céljából az összes nagy nyugati nemzetekkel, mert ha ezt nem tesszük, kiszolgáltatjuk nemzetünket annak, hogy kulturális téren saját zsírjában fullad meg, vagy, hogy megint egyoldalú orientációba kényszerül”*. (idézi T. Kiss, 1998. 62. o.). A magyar országgyűlés Bethlen és Klebelsberg javaslatára még 1929 őszén megszavazta a Párizsi Magyar Intézet létesítésére előírányzott pénzüsszeget, azonban Klebelsberg valamilyen okból 1930-ra halasztotta a telek megvásárlását és a beruházások megindítását. Ez a halogatás végzetesnek bizonyult, hiszen a gazdasági világválság hatására felduzzadt államadóság enyhítésére hozott politikai intézkedéseknek végül áldozatul esett a Párizsi Magyar Intézet is.

Egy kimutatás szerint 1944-ben – Klebelsberg hatékony és fáradhatatlan munkájának köszönhetően – már 13 európai országban, 38 városban összesen 69 magyar kulturális és tudományos képviselő létezett. Természetesen előfordultak olyan városok is – pl. Bécs, Berlin, Róma –, ahol egyszerre több magyar intézmény is volt (Collegium Hungaricum, egyetemi intézet, tanszék és lektorátus). Klebelsberg ezekkel a külföldi magyar intézetekkel olyan kapcsolódási pontokat, hidat teremtett a magyarországi kulturális élet különböző területei és az európai kultúra fejlődése között, amelyek termékenyítőleg hatottak nemcsak a Horthy-korszakban, hanem még a II. világháború után is. Történt mindez annak ellenére, hogy az intézetek létrehozását, az elképzelések megvalósítását sok támadás érte itthon is.

A jobboldal a gazdasági válság éveiben a visszafejlesztés szándékát is megfogalmazta az intézetekkel kapcsolatban. A közvélemény is a „kulturális pazarlás” leállítását követelte, a sajtóban úgy jellemezve a Collegium Hungaricumokat, mint olyan intézményeket, ahol „luxus körülmények között, protekciós ifjak üdülnek”. Hóman Bálint, aki vallás- és közoktatásügyi miniszterként maga is kritikával illette az elődje által létrehozott külföldi magyar intézetek rendszerét, minisztersége alatt úgy dön-

tött, hogy a megszűntetés helyett átszervezi azokat. Például a Bécsi Magyar Történeti Intézetet és Collegium Hungaricumot összevonta, létrehozva ezzel a Bécsi Magyar Kulturális Intézetet.

Klebsberg tevékenysége azonban megállíthatatlanul elindított egy olyan folyamatot, amely azzal járt, hogy az első világháborút követő elzártság, kulturális elszigetelődés megszűnjön. Amit a politika eszközeivel sokszor nem lehetett elérni, azt a kultúra, a művelődés segítségével kívánta elérhetővé tenni.

IRODALOM

- Csorba László (1998., szerk.): *Száz év a magyar-olasz kapcsolatok szolgálatában. Magyar tudományos, kulturális és egyházi intézetek Rómában (1895-1995)*. HG & Társa, Budapest.
- Drabancz M. Róbert – Fónai Mihály (2005): *A magyar kultúrpolitika története 1920-1990*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Gróf Klebsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926*. Athenaeum, Budapest, 1927.
- Hencz Péter (1999): *Gróf Klebsberg Kuno, a harmadik évezred minisztere*. Bába és Társai Kft., Szeged.
- T. Kiss Tamás (1998): *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. MMI-Mikszáth Kiadó, Budapest.
- Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917-1932)*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- Zombori István (1995., szerk.): *Gróf Klebsberg Kunó emlékezete*. Keresztény Értelmiségiek Szövetsége, Szeged.

KÖNYVISMERTETÉSEK

Réthy Endréné: Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft. Pécs, 2013. 256 o. – A 21. században a tudományok sokágú, gyors fejlődése közepette ritkán történik meg az adott tudományterület rendszerbe illesztése. Réthy Endréné 2013 tavaszán megjelent új könyve kiváló bizonyítéka a pedagógiai rendszerben való gondolkodás szükségességének, s annak, hogy a közoktatás megújítása, megújulása nem tud megvalósulni a tanulási-tanítási folyamat komplex szakmai eszközrendszere, maga a pedagógiai rendszer újragondolása nélkül.

Az inkluzív pedagógiai rendszer bevezetését szükségessé teszik a kultúrák egymásra hatásának folyamatában bekövetkezett *bizonytalanság*; a *pozitív viselkedésminták hiánya*; a másság különféle értelmezése helyett *a szemléletváltás*.

Roppant izgalmas a szerző okkeresése az integráció és inklúzió fogalmak értelmezésében a nemzetközi kutatási fejlemények megismertetésén keresztül. *„Keveset tudunk még mindig a batékony integráció legfontosabb eszközéről, az inkluzív iskoláról, az inklúzió didaktikai alapvetéseiről, a hozzá vezető útról, feltételrendszeréről.”* – írja a szerző. Alapvetően fontos a fogalmak változásának ismerete: a „fogyatékos” elnevezés helyett fogyatékkal élőt használunk, s a speciális nevelési szükségletű személyek megjelölés elsősorban a különleges bánásmód szükségességére utal. Hazánkban az integráció, az integrált fejlesztés, integratív oktatás és inklúzió fogalmát felváltva használják. *Az inklúzió ma még egy jövőben megvalósuló vízió, az integráció teljes megvalósulásának magas foka.*

Az *integráció* tág értelmezése a „szociális integrációt” jelentette a kisebbségi diszkrimináció elleni fellépés keretei között. A nemzetközi dokumentumok hangsúlyozzák, hogy a fogyatékkal élő embernek joga van úgy élni, tanulni, mint a nem fogyatékosnak. Tehát az integráció *oktatásszervezési* lehetőség, mely feltételezi a „normál” pedagógia és a gyógypedagógia szoros együttműködését. Az *integrált nevelés* feltételezi az együttnevelést, az általános képzést kiegészítve gyógypedagógiai, korrekciós, terápiás, ápolási foglalkozásokkal. A koncepció kialakulása részben társadalmi igényből, másrészt a gyógypedagógiai oktatás hatékonyságába vetett hit megrendüléséből, illetve az általános pedagógiai hatásrendszer differenciálódásából következett be. *Társadalmi igény*, hogy az iskola pedagógiai eljárásai adekvátak legyenek az egyes tanulók sajátosságaival. *A tradicionális gyógypedagógia fő fogyatékosága a fogyatékoság szerinti homogén csoportokban történő oktatás-nevelés.* A szemléletváltás szükségszerűsége az új filozófia. „Teljesen normális”, hogy különbözőek vagyunk. Az új (nevelés)filozófia a személyt a maga teljességében vizsgálja. A pszichikus fejlődés forrása a szociális világban van, de a fejlődés forrása a tanulásban van.

Az integráció alapelve: *az iskola mindenkié*. Ebből fakadóan a feladat egy gyermekközponitú, humánus, demokratikus, szolidáris, életszerű, felelős iskola megteremtése. Az integráció fokozatai között az az alapvető különbség, hogy a fogadó iskola elsősorban elfogadja a beilleszkedést; a befogadó iskola pedig megváltozik, hatékonyá igyekszik válni minden gyermek számára. Az *inkluzív (befogadó) nevelés megvalósulása feltételezi az inkluzív társadalmat*. Ezzel kapcsolatos felhívásokat már húsz évvel ezelőtt (1994. június 7-10.) megfogalmazta az UNESCO a salamancai kongresszusán.

Az inkluzív iskola befogadó jellege feltételezi a pedagógusok ez irányú felkészültségét, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítottóságát. Csak ezek megléte teszi lehetővé, hogy a pedagógus alkalmazkodni tudjon a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez; ugyanakkor nem nélkülözheti a tanárok és a segítő szakemberek (pszichológus, terapeuta, gyógytornász, logopédus, orvos stb.) hatékony együttműködését, egymás támogatását.

Gyógypedagógia és/vagy inkluzív pedagógia? – teszi fel a „provokatív” kérdést a szerző. Vigotszkij már az 1970-es években hangsúlyozta, hogy az organikus fogyatékoság megváltoztatja a gyermek viszonyát a világhoz. *Tehát nincs különálló pedagógiája a „gyermekkori fogyatékoságnak”, mert a fogyatékos gyermek nevelése „csak az általános pedagógia egy fejezete”.*(76. o.) Természetesen Vigotszkij nem a tanítás speciális eljárásainak szükségességét kérdőjelezte meg, hanem „nem a vakot kell nevelni, hanem elsősorban a gyermeket.” (77. o.) A fogyatékosággal terhelt gyermek ugyanis nem feltétlenül fogyatékos gyermek. *Az inkluzív gyógypedagógia filozófiája* tehát az egyén és a szociális környezete egységéből kell, hogy kiinduljon. Ma Magyarországon nem lehetne vitatéma az a tény, hogy a *gyógypedagógia a neveléstudomány egyik diszciplínája*.

Sajátos nevelésű igényű tanulók a *tehetséges tanulók* is? A tehetség kérdésköre a 20. század dilemmájának tűnik a tömegoktatás következtében. *Kísérletekkel bizonyított, hogy az átlagon felüli képességekkel rendelkező egyénnek ugyanúgy kell szorgalommal, kitartással, akaraterővel rendelkeznie, mint a kevésbé tehetségesnek.* Az alkotás ugyanúgy feltételezi a napi „gyötrelmeket” a mű megszületéséhez, mint a hétköznapi köteleesség teljesítése.

Réthy Endréné könyvében először találkozhatunk egy olyan *nemzetközi kitekin-téssel*, mely az utóbbi tíz év törekvéseit és gyakorlati megvalósítását mutatja be a különböző országokban. Az Európai Unió tagállamai közül Olaszországban a siker titka az individualizált oktatás, a fejlesztő értékelés bevezetése. Angliában a pedagógusképzés része az SNI gyerekek nevelésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek tanulása. Ugyanakkor egyetértés született abban, hogy nem az integrációtól vagy szegregációtól függ a speciális nevelési igények kielégítése, hanem a minőségi iskolától. Németországban az elhatározott, elfogadott elveknek – rájuk jellemző módon a tartományi különbség ellenére – megteremtik az integráció objektív és

szubjektív feltételeit. Franciaországban viszont viszonylag magas a speciális iskolába szegregáltan járó tanulók száma. Finnországban, Svédországban a jól szervezettség, a feltételek megteremtése magától értetődő.

E fejezet tanulmányozását különösen ajánlom az oktatásüggyel valamilyen érintkezésbe kerülő, netán oktatásért felelős hivatali személyek számára. A tájékozódás lehetősége rendkívül széles, így az említettekén kívül alapvető ismeretekhez juthat az olvasó Dánia, Hollandia, Spanyolország, Norvégia, Románia, Japán, USA, Kanada, Brazília, India, Kína közoktatási rendszerének jellemzőiben. A szerző kiválóan összegzi az egyes országokra jellemző oktatási reformokat, az integráció szakmai formáit, sajátos módjait, a tanárképzést.

A könyv második részében a szerző valódi *pedagógiai programot, nevelési-oktatási csomagot* kínál a pedagógusok és más szakemberek számára. A szerző nagyon szemléletesen tárgyalja a teljesítmény-visszajelzés, az értékelés funkcióit, mint a motivációs támasz lehetőségeit. *A követelményállítást, a tanulási terv, a konstruktív kritika, a tevékenységkínálat, a tanulási játékok, a pozitív gondolkodás, a nevelési konszenzus újragondolása és alkalmazása nélkül semmilyen iskolában sincs paradigmaváltás.* „A jogi háttér garantálása” című fejezet példásan foglalja össze azokat a jogforrásokat, melyek alapján az iskolai munkát végezni kell.

A könyv egyedülálló összegzés. Nem nélkülözheti sem a pedagógus, sem az oktatásüggyel foglalkozó szakember. Tanulhatóságát, taníthatóságát a szerző kiérlelt, rendszerszemléletű, széles körű tudással rendelkező lényeglátása garantálja.

Kováts-Németh Mária

* * *

Czakó Andrea et al. szerk.: 10 éves az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara. Jubileumi kötet. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2013. 125 o. – *„Kötetünk nem annyira számvetése és leltára az elmúlt évtizedben elvégzett munkának, sokkal inkább a hajdanán elvállalt ügyünk és az érte való törekvéseink közös küldetésé érett képeskönyve”* – írja köszöntőjében Oláh Attila dékán. A kötet anyaga méltó ehhez a megállapításhoz annál is inkább, mert nagy hagyományú képzési területekhez („személyiségépítő tudományok”-hoz: pedagógia, pszichológia) kellett társítani az andragógiát, a sporttudományt, hogy ezek együtt a tanárképzés interdiszciplináris bázisai lehessenek.

Egy új kar „felépítése”, a belső és külső együttműködés megteremtése, az alap- és alkalmazott kutatások műhelyeinek létrehozása egy olyan folyamatban valósult meg, amely megalapozta az egyetemközi és a nemzetközi együttműködéseket. (Az utóbbiak eredményességét hazai és nemzetközi konferenciák, tanulmányok, könyvek is tanúsítják.) Mindezek összefoglalása a Kar küldetésnyilatkozatának az a hangsúlyos mondata, amely így szól: *„...a Kar arra törekszik, hogy tovább erősítse az oktatók és hallgatók alkotó közösségét, toleráns és nyitott legyen az új kez-*

deményezésekre, tiszteletben tartsa a sokszínűséget, az emberi méltóságot, oktatási-kutatási tevékenységeiben pedig tovább hagyományozza az universitas scientiarum ideálját”.

A Kar vezetése című részben az alapító (Hunyady György) és az őt követő (Oláh Attila) dékán köszöntő-visszatekintő sorai után a szervezeti egységek vezetői, munkatársai, valamint a kitüntetettek gondosan összeállított névsora olvasható. (Meglepően sok, 17 egyetemi és több kari kitüntetéssel ismerik el a különböző területeken dolgozók munkáját.)

A kötet terjedelmes fejezete a Kar történetének, mai helyzetének a bemutatása. Az intézetek, központok alakulásai-átalakulásai rávilágítanak arra a fejlődési folyamatra, amellyel hozzájárultak az ELTE hazai és nemzetközi kiválósága elfogadásához, a hazai és az unión belüli szakmai-tudományos rangja elismeréséhez. Például (egy év híján) kétszáz évvel ezelőtt alakult meg hazánkban az első egyetemi neveléstudományi tanszék, amely intézetként ma is a legelfogadottabb, legnagyobb hatású része a Karnak, és ehhez különböző időszakokban társultak azok, amelyek komplexsége tetéket teszik a hallgatók képzését, s hálózatban működve európai szintű tudományos teljesítményt mutat fel. *„Az intézet tudományos arculatát meghatározzák szervezeti egységei, amelyek az oktató-kutató és fejlesztő tevékenység együttesében interdiszciplináris kitekintéssel, sok esetben nemzetközi együttműködésben művelik a neveléstudomány számos részterületét”* – olvasható ezzel kapcsolatban. A (modernizált) hagyományosakhoz olyan új területek kapcsolódtak, mint az oktatás-informatika, a felsőoktatás-pedagógia, a tanulásieredmények-szemlélet hangsúlyossága, a pedagógiai etnográfia, a felnőttképzéshez kötődő innovációk és a nemzetközi szinten is megjelent pedagógiatörténet-kutatás.

Az igencsak hektikus történetű pszichológia-oktatás, -kutatás és ezek intézményesülése csak az 1960-es évektől stabilizálódott, s bár (a mindenkori szervezet) ezt követően is több strukturális átalakuláson ment át, a társtudományok körében elfoglalhatta azt a helyét, amely napjainkra a perszonalizációs folyamatokban nélkülözhetetlen oktatási és tudományterület lett. Ugyancsak a '60-as évektől számítható az Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézet története, amelynek „őse” a Központi Testnevelés Tanszék volt. Az évtizedek alatt folyamatos volt az oktatási-kutatási profil bővítése, amely során számos interdiszciplináris területet integrált magába.

A Kar dinamikus fejlődésének újabb eredménye (2005-től tartóan) az Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ, amelynek fő feladata *„...az interkulturalitás pedagógiai és pszichológiai szempontú multidiszciplináris ismereteinek kutatása és oktatása”*. Két szakcsoportja (Emberi Jogok Oktatása, Társadalmi Nemek) nővum a hazai felsőoktatásban.

A Kar fejlődése dinamizmusát a statisztikai adatok jól leképezik: 2005-ben 107, 2013-ban már 149 oktató és /vagy kutató volt alkalmazásban. A minőségi mutatók: 2005-ben 51 PhD-fokozatú, 7 egyetemi tanár és 17 habilitált volt, 2011-ben ugyanezek számai: 74, 17, 30.

Ugyancsak a minőség jellemzője, hogy a Kar képzései iránt folyamatosan növekszik a hallgatói igény, s ennek jelzője az is, hogy a felvételi rangsorok szerint az élmezőnyhöz tartozik, s a hallgatói kiválóság és a felvettek középiskolai tanulmányi eredményei alapján az ország legjobb intézménye.

Az egyetem hálózatos integrációs egysége a Pedagógikum Központ, amely a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai és a Tanító- és Óvóképző Karral történő együttműködés által a Pedagógiai és Pszichológiai Karnak lehetőséget adott arra, hogy szakmai súlyának és széles körű képzésének megfelelően kiemelt szervezeti helye legyen az egyetemen belül.

Külön fejezetben található meg azok az oktatási formák, amelyek az alap-, a mesterképzéseken és a doktori iskolákon át a szakirányú és más képzések, továbbképzések számos területét ölelik fel. (Ez utóbbiak között található számos részismeret- és felsőfokú szakképzési lehetőség.)

Egyik egyetem sem nélkülözheti azt, hogy a civil és a szaktudományos környezete hogyan ítéli meg, mennyire tartja relevánsnak az oktatási és tudományos teljesítményét. Erről az egykori rektorai (Klinghammer István, Hudecz Ferenc) és a mai (Mezey Barna) mondják el véleményüket, tapasztalatukat, s megszólították a három intézet és a központ vezetőjét is. Szabolcs Éva, a Neveléstudományi Intézet igazgatója a már említett hálózatosodás előnyeit emelte ki: *„A Kar alapításakor spontán módon alakultak ki hálózatok, s manapság márt igazolt tény, hogy ez a jó szervezeti működés alapja. A hálózatosság rugalmasságot, mozgékonytágot biztosít, a tanszéki keretek jó értelemben oldódnak...”*

Az egyetemek mérlegében fontos minőségi mutató az egyre inkább nemcsak elvárt, hanem szükséges nemzetköziesedés. Az ELTE ezen a területen is példaértékű mobilitást tudott megvalósítani hallgatói, oktatói és szakértői területen is. Az ezt bemutató táblázatban 2004-2005-ben 12, a 2011-2012. tanévben 111 fő szerepel. A kötetben külön összeállításban látható azoknak a külföldi vendégelőadóknak a neve (és munkahelye, országa), akiket a Kar különböző egységeiben fogadtak. Ugyancsak minőségi értékmérő, hogy a Karon 2003-tól milyen minősítésű oktatók/kutatók dolgoztak/dolgoznak. (Professor emeritusok/emeriták, egyetemi tanárok, ösztöndíjasok.) Rövid összefoglaló olvasható az egyetem ötödik, a Kar egyetlen, Illyés Gyula nevet viselő, kitűnően működő szakkollégiuma képzési rendszeréről.

A Kar (és együttműködő partnerei) tudományos teljesítményéről adnak számot azok a folyóiratok, könyvek, könyvsorozatok, amelyek nélkülözhetetlen eszközei a hallgatóknak és (a kölcsönös érdekeltég révén) az oktatóknak, a kutatóknak, s nem kevésbé a gyakorló pedagógusoknak, más képzőhelyeknek. Sokoldalúak, széles spektrumúak azok a kutatási területek, amelyek profilja/portfóliói egyre tágabb körben fogják át a különböző releváns tudományterületeket és interdiszciplináris kapcsolódásait. Ezek „hozádkaként” szerepelnek egy összeállításban a megrendezett legfontosabb konferenciák.

A kötet további részében az intézményi szolgáltatásokról, a tehetségpontról, a ka-

ri könyvtárról, a sportolási lehetőségekről, a diákéletről, a hallgatói kiadványokról és a Kar kulturális programjairól, valamint a Karral együttműködő partnerekről olvashatnak az érdeklődők.

A szerkesztők néhány mondatban a Kar jövőképét is bemutatják. Ebből a részből a legfontosabb: *„A Kar jövőbeni feladatai a neveléstudomány, a pszichológia-tudomány, az egészség- és sporttudomány ágainak művelése, oktatása mindhárom képzési ciklusban, alkalmazása különösen az egészségfejlesztés, a felső- és a felnőttoktatás területén, valamint az alap- és az alkalmazott kutatásokban, felelős részvétel a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, különös tekintettel a tanárképzés koordinációjára.”*

A kitűnően szerkesztett, remek nyomdai kivitelben készült kötetet számos színes fotó (közöttük arcképek) és más dokumentumok, táblázatok illusztrálják, amelyek többsége nem csak vizuális látványosság, hanem ismeretközlő, értelmező, a szöveget kiegészítő/megerősítő funkciójú.

Cs. Bányai György

* * *

Dienes Dénes – Ugrai János: A Sárospataki Református kollégium története. Tiszáninneri Református Egyházkerület Hernád Kiadó, Sárospatak, 2013. 196 o. – A hazai iskoláztatás történetében kiemelkedő jelentőségűek voltak azok a protestáns intézmény-együttesek, amelyek a 16. század első harmadától – számukban, pedagógiai (és más) értékeikben gyarapodva – ma már művelődés-, egyház- és neveléstörténeti örökségeink, és újbóli „virágzásuk” még inkább megerősíti szerepvállalásuk társadalmi fontosságát.

Történetükben a számos siker közepette meg kellett küzdeniük a mindenkori társadalom (az aktuális hatalom) irántuk tanúsított hektikus viszonyulásával, de nem egyszer szembe nézhetek belső viszontagságaikkal is. Történeti múltjuk „visszfényével” és a mai konszolidált, a magyar köz- és felsőoktatásban végzett munkájukkal széles körű társadalmi elismerés vívtak ki.

A protestáns iskolák – és közte a reformátusok – múltját számos egykori és közelmúltbeli, jelenkori feldolgozás mutatja be. Ezek nem csak mértéktartóan, hitelesen és a környezetükkel szimbiózisban mutatták/mutatják be nevelő-oktató és az ehhez kapcsolódó karitatív tevékenységüket, hanem feltűnnek bennük azok az attitűdök is, amelyekben tetten érhetők a nemzeti (benne a protestáns) karakter folyamatos megjelenítése, ennek erősítése.

A számos – közelmúltban megjelent – intézménytörténeti kötet közül tartalmi feldolgozottsága okán is kiemelkedő művet vehettünk kézbe Dienes D. és Ugrai J. munkájaként. Sárospataknak *„...évszázadok óta különleges helye van... a magyar történelemben és kultúrában”* – olvasható az Előszóban. Bár ugyanez elmondható Kolozsvár, Debrecen, Pápa, Sopron, Nagyszében, Szikszó és számos más

(különböző szintű protestáns iskolájú) városról, azonban Patak az iskoláját pártfogó birtokosai, Comenius és mások, valamint diákjai későbbi országos hírű munkálkodása által egyik gyújtópontja lett a magyar művelődés felvirágzásának.

A könyv elkészítésének, megjelentetésének indokául a szerzők a következőt írták: *„Abhoz az állomáshoz érkezünk, amikor létrejöhet egy új szempontokat és újabb eredményeket összegző szintézis. Nem lényegtelen a történelmi keret megváltozása sem. 1989-től folyamatosan – bizonyos fokig – helyreállt a kollégium történeti szerkezete. A gimnázium ismét egyházi tulajdonba került, 1991-ben megnyitotta kapuit a Teológia Akadémia, 2004-ben a református általános iskola. Olyan változások mentek végbe az intézmény életében, amikor érdemes és szükséges a múlt értékeit rendszerezni.”*

Elővételezéseként megállapítható, hogy a szerzők bár végeztek (nem elsődleges) forráskutatást, céljuknak, ti. annak, hogy a szélesebb közönségnek tudományos ismeretterjesztésű műfaj által mutassák be a pataki iskoláztatás történetét, könyvük kitűnően megfelel. (Ezért nem található a kötetben a szokásos lábjegyzetek, de bőséges az irodalomjegyzék.)

A mű szövegtartalma befogadását jelentősen segíti az, hogy a szerzők jól strukturált fő- és alfejezetekre tagolták a textust, s a számos illusztráció (köztük korábban így együtt alig látott, neves személyek portréi) révén az oldaltükrök változatos megjelenítésűek.

A kötet első három fejezetének szerzője Dienes Dénes, aki az elődintézmény(ek) és a Kollégium 1538-1777 közötti történetét foglalta össze. Az „alapozó” időszak (16. század) változatos történéseiben többnyire egy-egy meghatározó tanár munkálkodásának volt szerepe. Ők voltak azok, akik nyomdokain 1600-tól (ez már a második fejezet), otthonra talált a református teológia tanítása. Az 1629. évi tanulmányi reform, majd a puritánus viták (1638-1649) után Comenius pataki munkássága jelenti a kor kiemelkedő időszakát. Az, hogy (már Comenius után) itt működött – ellenfelei szerint –, a *„kálvinista pestis legnépesebb szeminárium”,* egyben elismerése is annak, hogy Patakon népes diáksereg tanult. De már korábban is meg látták a pataki iskolában a vallási „ellenfelet”: *„Patak az egész eretnokség főfészke Felső-Magyarországban, az ördögnek e pataki zsinagógáját le kell rombolni”.* Erre meg is volt a készítés, ám az iskola a tanárok és a református hitet támogatók révén túlélte a megpróbáltatásokat, még úgy is, hogy Erdély lett az iskola új otthona. (Ezekről szép szöveggörnyezetben olvashatunk a Virágzás és szétszórás – a Református Kollégium a 17. században című fejezetben.)

A harmadik fejezet a kollégium 1703-1777 közötti történetét mutatja be, amely időszakban a másutt működés közepette a megmaradás is nem egyszer kétséges volt, ám mindig voltak olyan tanárok (ebben az időszakban egy szuggesztív, nagy műveltségű tanár, ifj. Csécsi János munkássága volt nagy hatású), akik (az egyház és a világiak összefogásával) megalapozták az iskola jövőjét.

A kötet további fejezetei szerzője Ugrai János, aki az 1777-től az 1940-es évekig

terjedő időszak történéseit foglalta össze. Az 1849-ig tartó évtizedeket a szerző „a nemzeti összefogás nevezetes időszaká”-nak tartja, amelyben A „korszellem” (a felvilágosodás, majd a reformkor) természetesen a kollégiumi életre is hatással volt: nem csak felfogásbeli, a szervezeti és a gazdasági vonatkozású változások jelentettek újat, hanem a tanárok habitusában, a tananyag-tartalomban és a tanítási módszereikben is tetten érhetők. Ezekben szerepük volt a világi főgondnokoknak is, akik nem csak a belső, az iskola, hanem az egyházat körülvevő társadalom szimbiozisa törekedtek – nem kevésbé: anyagi vonatkozásban is. (A szerző szerint ebben az időszakban kiemelkedő munkásságúak voltak Vay József főgondnok, Kövy Sándor, Barczafalvi Szabó Dávid és Nyíry István.)

Az 1849 utáni időszakban a Kollégium is már egy modern oktatási rendszer része lett, a főgimnázium és a főiskola működésére hatással volt az állami oktatáspolitikai, modernizálták a gazdálkodást, és ismét kiváló tanárok tették jelentőssé, hírnévessé a pataki kollégiumot.

A szerző a harmadik fejezetben foglalta össze a két világháború közötti és a II. világháborút követő néhány év eseményeit, amelynek fő motívuma a „közdelem a perifériára szorulás ellen” volt. A trianoni trauma (a területcsökkentés) ezt a régiót különösen érintette, s azt a regionális szerepkört is elveszítette az iskola és az egyházkerület, amely korábban az egyik erőssége volt Pataknak. Ugyanakkor megint felül tudtak emelkedni a nehézségeken, s ebben (ugyancsak a szerző szerint) „korszakalkotó személyiségek” játszottak nagy szerepet.

Az Ugrai János által készített kötet rész mindhárom fejezetét Szellemiség és hangulat című rész követi, amelyek egyben történeti és mentalitásbeli kötődésűek: együtt tartalmazzák azt a „hangulatot”, amely nem egyszer a racionalitáson túlra mutat: azt a nem látható lelkeséget, szellemiséget mutatják meg az olvasónak, amely a protestantizmus elengedhetetlen velejárója, értelme és értelmezője.

Az Epilógusban meditatív értékelés olvasható arról, hogy mit jelentett a térségnek, az országnak a pataki iskola, az itt és ebben mindig jelen volt szellemi kultúra, és az ezt körülölelő egyház. A folytonos küzdés közepette a megmaradás győzelme olvasható ki a sorokból: *„Egy jobbára súlyos hátrányokkal küzdő térség szellemi központjában az értelmiségiek nemzedékről nemzedékre átörökítik a megmaradásnak, a viszontagságokkal való sikeres megküzdésnek a hagyományokat tisztelő, de az újtól, az innovációtól sem megrettenő kulturális stratégiáját. Mindez önbizalmat, a jövőbe vetett hitet, s nem utolsósorban az összetartozásnak a kívülállót csodálatba ejtően erős érzését hívja életre.”* (Néhány gondolatfutamban a legújabb évtizedek – a rendszerváltozásig tartó – történéseiről is olvashatunk.)

A kötetet több, tájékozódásra érdemes névsor zárja (nagy tanítványok, az akadémia pataki tagjai, a kollégium tanárai).

A kötet külön érdeme, hogy minta lehet más híres iskolák története népszerűsítő bemutatásához.

Cs. Bányai György

Szűcs István Miklós: Hitvallás és abszurditás. Z-Press Kiadó, Miskolc, 2012. 372 o. – Figyelemre méltó kötet, több szempontból is. Valószínű, hogy példa nélküli ez a könyv, amelyet a Zircen élő, az ottani gimnáziumban képzőművészeti tagozatot, szakközépiskolát alapító tanár és képzőművész, művészeti és pedagógiai szakíró, egykori szakfelügyelő, szaktanácsadó és szakértő, Veszprém megye művészeti életének jelentős személyisége készített önmagáról, munkájáról, arról a pedagógiai, művészeti, társadalmi környezetről, amelyekben évtizedeken át munkálkodott. A kötetet nem csak a tartalma, az oldaltükrök látványossá tett tördelése, a szöveg-kép koherencia, a dokumentáltság kivételessége, hanem a megjelentetés apropója is (Megjelent Szűcs István Miklós születésének hatvanötödik és a zirci gimnázium alapításának ötvenedik, a vizuális nyelv és művészet tagozat indításának huszonkettedik, a képzőművészeti szakközépiskola létrehozásának tizenegyedik évfordulójára) teszi különlegessé, és a meghökkentő olvasói meglepetés érzetével hat. S mindez reprezentatív kivitelű fólió nagyságú kötetben!

De vegyük sorba!

Trencsényi László, aki szintén művészeti szakíró (is), s a kötet szakmai lektora, az *Ajánlásában* így ír, amely nemcsak indoklása, hanem elő-összefoglalása is a kötetnek, és benne a szerző keserűes szakmai életútjára is rápillantott:

„Ez az életrajzi képeskönyv voltaképpen új műfaj abban a mára divatosvá váló neveléstörténeti kutatásmethodikában, melyet a 'kvalitatív elemzések' világában tartanak számon... Műfaji újdonság még a főszöveg 'epizódjaiba' (intarziaként) berendezett műelemzések és pedagógiai teoretikumok szerepeltetése.

Jelentős személy életművének tükrében és képeinek reflexeiben ismerkedhetünk meg egy fontos, alig feltárt korszakkal, melynek végét a szerző aktív pályájának lezárási szándéka (szándéka? kényszere) jelzi. A kötet további részeiben fontos jelentőséget kap a bakonyi kisváros kulturális múltjával és jelenével. Ebben a hűséges vallomásban helyezi el a szerző korrekten, indulatosan, ám mértéktartóan saját, méltatlannak megélt kálváriáját.”

S hogy nem csak magáról a szerzőről szól a kötet, Szűcs István Miklós erről így ír: *„Talán nem vétek senki ellen, ha a főszövegben aprólékosnak tűnő körülményeket, az egyes művész- és pedagóguskollégák emberi életének, természetének, jellemvonásainak némelyikét is ismertetem, hogy az utánunk jövőknek jobban megvilágíthassam, életszerűbbé tegyem, mint éltünk, örültünk és szerettünk, mi-ként becsültük meg egymás.”*

Alapvetően azonban a szerző a „főszeplője” a kötetnek, benne domináns a művészeti, oktatói tevékenysége. E kettő kötődése köré szerveződnek a család, a munkahely, a barátok, a művészársak, pedagógus kollégák és számosan mások az őt körülvevő mikro- és makro-társadalomból. S mindezek kerete az ő topográfiai „szentháromsága”, az éltető közegei: Budapest, Pécs, Zirc, s hozzájuk társulva a „bejárt” világ: Európa kulturális (művészeti) örökségeinek számtalan színhelye: művé-

szeti, művészettörténeti „Canossa-járásai”, mint ahogyan egykoron művész nagyjaink tették.

A kötetben, bár számos ezoterikus ihletésű, és mint az az érzékeny lelkű művészekre jellemző, érzelmi-meditatív szöveget olvashatunk, azonban a racionalitás a domináns, s ezek kellően olvadnak egymásba úgy, hogy a mű Szűcs István Miklós életútjának, pedagógus vs. művész létének objektív „lenyomata”: „esszésített önéletrajzi dokumentumgyűjtemény és pályakép”.

A kötet szöveg-kép folyam algoritmus analóg, a fejezetek sorrendje a kronológia szerint haladó, a gyermekkortól vezet a mű megírása időpontjáig. Szép, hibátlan ív, mint a Bakony zöld erdője feletti szivárvány: égboltot tartónak tűnő színekavalkádja. A műben az olvasó arra is rátalálhat, hogy mennyi értékelő, disztigváló, kritikai posztulátum tagolja a fő- és mellékszövegeket, s a szerző mennyi (mekkora) művészeti tudással, (élet)tapasztalattal vetíti elénk (az ő látásmódjával) a művészeti alkotások mellett azokat a történés-szituációkat és az emberi habitusokból, kapcsolatokból kibontható/kibontott jellem-egzotikumokat, amelyek hol a hit világból, másutt szinte még az ősvilági naturális hagyományokból eredeztethetők.

S a bennük fellelt, a szerző által tudatosan „beépített” számos ektópiáról is szólhatnánk személyekkel, történésekkel kapcsolatban – ám ők és ezek igen etikusan, bár nevesíthetők is lennének –, anonim szerepelnek. Nem véletlen a kötetcímben az „abszurdítás”: a szerző művészi, ezoterikus-vallási alapú pszichés-mentális érzékenysége a könyv egészében tetten érhető. Ez utóbbi olyan erény, amely évszázadokon át kísérője volt kontinentális kultúránkat felvirágoztató művészeknek – s örüljünk annak, hogy ebből maradt a 20. században munkálkodó képzőművészekben, közöttük Szűcs István Miklósban is. *„Isten engem egyaránt teremtett elméleti embernek és elméletigényes gyakorlatokat végző és végeztető művészpédagógus forradalmárnak’. Mindig igen erősen voltam mindkettő.”* – írja önvallomásként.

A kötet tartalma decimálisan részekre osztott. A négy fő fejezetben teljes körűen feltárul az az életút, amely során egy budapesti fiatalember Pécssett és Budapesten pedagógus, képzőművész-tanár, s a kiteljesedés, az alkotó-közvetítő lét színhely Zirc és a „félvilág” lett. S amikor az aktív pálya vége közeledik, mint egy Shakespeare-i dráma végkifejlete, abszurdba fordul a történet annak az időnek a tengelyén, amelynek/amelyben/amikor mintha a Miserere véghangjai jönnének... (Ezt a részt, mint sorsrontó – még ma is itt-ott jelen lévő – pedagógiai attitűdöt különösen az olvasó figyelmébe ajánlom akár kortüneti tanulásként is, mert e szövegtartomány nem deckmantel: egy pedagógus-alkotóművész kikényszerített deflagrációja jelenik meg benne.)

Az I. fejezet (Felkészülésem) a szülőhelyről, a szülőkről (az útra indítókról), az első esztétikai élményekről, a tanulmányokról szól igen intuitívan, szubjektíven. A II. rész (Művészetpedagógus, 1971-2008) a tanári pálya íve a rajz-szaktanteremtől Veszprém megye első képzőművészeti szakközépiskolájáig húzódik: a sikerek, a szakmai-művészi küzdelek örömdói, a pedagógus-képzőművész-szakírói énké-

pe megalapozása és kiteljesedése korszaka szinte számbavehetetlen feladatokkal megbízásokkal, helyi, hazai és külföldi kapcsolatokkal, oktató-nevelő és alkotó tevékenységgel, kiállításokkal, iskolateremtő munkával. S mindezeknek részben párhuzamos folytatása és utóélete a III. rész (okl. Képzőművész 1983-), amely a rajz szakkörtől a szellemi közéletben munkálkodáson át a művészeti rajz és festés, a "szent szeretet" műveléséig, a ma is alkotó művészi létig vezet. A kötet IV. fejezetében (Az utazó) azokról a családi, baráti, kollegiális, művészettörténeti, és más indíttatású, utazások közbeni apperciókról olvashatunk, amelyek a hazai és az európai „kitekin-tések”, a tudatos személyes művelődéstörténeti „építkezések” velejárói a képzőművészeknek. Szinyei Merse, Munkácsy, Egry, Mednyánszky, Paál, Csontváry, Bernáth és mások útján járva tapasztalhatta meg, hogy az európai képzőművészeti örökség nélkül aligha jött volna létre az a hazai művészeti kincs és élet, amelynek ő nem csak értője, hanem – számos tekintetben – mint képzőművész-tanár látásmód-fejlesztő, esztéta, művészetiérték-átadó lett tanítványai és kollégái körében.

E fejezetben Szűcs István Miklós Zircről, „a hely, ahol élünk”-ről is szól: „*Cé-lom e vázlatos összeállítással ráirányítani a figyelmet arra, hogy egy település meghatározó attraktivitások mellett további értékek is gazdagíthatják...*”. S ezek mik is lehetnek mások, mint az ott élők által létrehozott kultúra, s nem kevésbé: az a művészi-baráti kör és hivatalos közeg, amely Zircet, ezt az ősi szakrális várost korábban mások és természetesen ő különösen, „beemelték” a hazai kulturális (művészi) centrumok közé. S mint műemlékeket védő írja (éppen a helyi „sajátosságok” okán), hogy „*Nem hagyhatunk kevesebbet utódainkra, mint amennyit elődeinktől kaptunk.*”

S a pálya vége: a kikényszerített előrehozott pedagógus-nyugállomány. De folytatódik az alkotóművészi munka, mert miként erre utalva írta ekkor egykori kollégája: „...*örömmel töltött el, hogy egy ilyen tervvel, energiával, szakmai tudással te-li ember mennyire képes önmaga maradni, méltóságát megtartva új célokat ki-tűzni, és már a megvalósításban tevékenykedni. Ez igen! Ez a bölcsesség, ez a szakmai alázat!*”

A könyvet értően befogadó szöveg- és képolvasásra ajánlom, ez utóbbiban a több mint ezer illusztrációban.

Tölgyesi József

* * *

Pataki Gyula: A pedagógia szekerén. Iskolai történetek, vallomások a nevelésről. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2013. 151 o. – Gondolatok könyvismertetés címén. Vegyes érzelmekkel vettem a kezembe Pataki Gyula könyvét. Egyrészt sok jót hallottam róla és a feleségéről, Dobronay Vilmárról az édesapámtól és az édesanyámtól. Ők is a könyvben említett „régibb barátok” közé tartoztak. Másrészt kissé idegenkedtem a címtől: A pedagógia szekerén. Mi az? Az ezt fejtegető „első feje-

zet” nem volt túlságosan meggyőző számomra. A húszegynéhányadik lapon ismerős történettel találkoztam. Azon a bizonyos keresztelőn mutatta be édesapám Karácsony Sándornak és a régi barátainak az édesanyámat, akkor még csak menyasszonyjelölti minőségében. Ez nagyon nagy élménye volt édesanyámnak. Gyakran beszélt róla. A keresztelést végző lelkész barátokat, V. Jánost és V. Balázst én is ismertem, de ha Pataki Gyula nem akarta kiírni a vezetéknevüket, ezt én sem tehetem meg. Végigolvasva a könyvet, megbékéltem a „pedagógia szekerével” is, hiszen nem csak a „poéta non fit, sed nascitur”, hanem a pedagógus is. Pataki Gyuláék pedagógusnak születtek és – mint a könyv is tanúsítja –, egész életükben azok is voltak. Néha a „pedagógia hivatalos szekerén”, néha meg mellette, például szakmunkásként „a Hídépítő Vállalatnál”.

A „Fiúkfalva” történetét nem ismerem pontosan, de tudom, hogy lakóik között bűnözők is voltak, hiszen a „családok ... a gyerekeket kényszerítették ... lopásra...” Hűséges krónikása, dokumentátora annak maga a szerző – legutóbb Fiúkfalva Emlékalbum címen adta közre szinte teljes gyűjteményét, s jó elemzést adott róla a gyermeki jogok aktivistája, Makai Éva az Iskolakultúra 1996. évi 6. számában (A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái). 2008-ban, amikor a „gyermeki jogok” már Európában is annyira „fejletté váltak”, hogy „gyakori volt, hogy egy-egy pedagógust a gyerekek megvertek, megrugdostak” – legalábbis ennek keltette hírét a bulvársajtó –, természetes, hogy megkérték Pataki Gyulát, hogy beszéljen a módszereiről. Ő próbált is eleget tenni a kérésnek, de „a szervező ... a beszélgetés után közölte, hogy várták a módszereim elmondását”, ami nyilvánvalóan elmaradt. Szerzőnk vagy nem akarta, vagy nem is tudta expressis verbis kimondani, hogy az a módszere, hogy nincs módszere. Minden egyes pedagógiai eset más és más, mert mások a résztvevői, mások a körülményei. A pedagógus éppen attól pedagógus és nem hivatalnok, hogy nem egy kaptafára húzva nevel. De azért eldugva mégis megírja, hogy *A nevelési eljárásokban nincsenek kötött módszerek*. Ám mégis van egy kaptafa: a szeretet. Magát a szót is olvashatjuk e könyvecskében (én megszámloltam: huszonnégyszer fordul elő, bár lehet, hogy tévedtem, mert a legnehezebb matematikai művelet a számlálás), de *A pedagógia szekerén*-ben csaknem minden sora erről szól. Szerzőnk nyíltan is megvallja: „... *van egy olyan módszer, amely minden pedagógusban és szülőben ott rejlik és ez minden esetben hosszútávon alkalmazható és örök. Ez pedig a szeretet.*” Érdemes elolvasni!

Bardócz-Tódor András

* * *

Bús Imre (szerk.): Tanulmányok a gyermekkultúráról. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar és Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd, 2013. 163 o. – A kötet szerzői, mint a Gyermekkultúra Kutatócsoport szellemi műhelyének tagjai, egyrészt a gyermekkultúra témakörében korábban megjelent írások folytatásának szánják tanulmányaikat, másrészt saját látásmódjukkal kívánják meg-

ragadni, értelmezni, egyes területeit kifejteni, és ezzel újat adni a gyermekkultúra témakörének. Azt vallják, hogy a közös kulturális alap elengedhetetlen, bármilyen tudomány, művészet vagy a gyakorlat kapcsán foglalkozunk a gyermekekkel. Ez az új és sokoldalú megközelítésmód jól tükröződik a kötet tanulmányaiban.

Bús Imre a kötet bevezető tanulmányában arra vállalkozik, hogy vázlatos, de teljes áttekintést adjon a gyermekkultúra értelmezéséhez. Ehhez segítségül hívja egyrészt a témában megjelent publikációkat, másrészt a szerző írásába építette kutatótársai véleményét, kiegészítéseit, és reflexióra szólítja fel az olvasókat is. Az előzményeknél nemcsak német és angol nyelvterületek kutatásaira lehet támaszkodni, hiszen a gyermekkorral, annak elméletével, gyakorlatával és történetével foglalkozó magyar nyelvű tanulmányok széles körben hozzáférhetőek. Az új kutatási eredmények szükségessége mellett ugyanilyen fontos szerepet tulajdonít a hatásosabb közzétételnek, amely lehetővé teszi, hogy mindezen gyermekszemlélet a mindennapi gondozási, nevelési, oktatási, művészeti gyakorlatba beépülve kellő szakmaisággal megalapozott további elemzés tárgya legyen.

Elsőként körüljárja magát a gyermekkultúra fogalmát, elhelyezve azt a kultúra földrajzi, társadalmi és időbeli struktúrájában, majd a téma összetevőinek hagyományos elemei mellett (játék, művészetek, ének, zene, tánc, gyermeki ábrázolás, irodalom) bemutatja a technika fejlődésével megjelenő új elemeket (fotó, film, televíziózás, rádiózás, interaktív számítógépek, internet). E tartalmi és időbeni rendszerezés mellett fontos elemeknek tartja az iskolán kívüli tudományos-technikai ismeretszerzést, de az iskola kultúrája teljes egészében része a gyermekkultúrának éppúgy, mint a generációs érintkezési, kommunikációs hagyományok. A tanulmány felsorolja a közvetítés folyamatának, rendszerének elemeit, amely továbbgondolva jó alapja lehet a jövőbeni együttműködéseknek is. Ugyanezt szolgálhatja a gyermekkultúra szempontjából fontos magyarországi intézmények, szervezetek, csoportok megemlítése, köztük a Gyermekkultúra Kutatócsoport megszervezésének ismertetése.

A történeti tanulmányokat olvasva képet kaphatunk 17. századtól a közelmúltig a magyarországi gyermekkultúra egy-egy aspektusáról. Kéri Katalin a tanulmányával átfogó nő- és nőnevelés-történeti kutatásába enged betekintést hazai források feltárásával, összevetésével és tartalmi összegzésével, s áttekintést kapunk arról, hogyan gondolkodtak a 17-19. századi Magyarországon az anyai szerepről, a gyermekvállalásról, a gyermekek gondozásáról és neveléséről. Ehhez a szakirodalmi áttekintésen túl a téma hátterében a gazdasági-demográfiai változások szerepére is rámutat. A szerző az anyai szerep és a gyermekvállalás témájának gazdag forrásanyagát tárja eléünk levelek, prédikációk, versek, sajtóanyagok bemutatásán keresztül. Összegzésében kiemeli, hogy a gyermekkor-történeti kutatásokat, köztük a gyermekkultúra kutatását csak tágabb értelemben vett társadalom- és esztétörténeti, nevelés- és művelődéstörténeti keretek között érdemes végezni.

Tészabó Júlia írása olyan 20. század elejei magyarországi törekvéseket és eseményeket mutat be, melyek jelentősen hozzájárultak a gyermekkultúra fogalmának

meghatározásához, alakulásához. Ilyen volt az 1914-ben az Iparművészeti Múzeumban megnyílt nagyszabású Gyermekművészeti Kiállítás, mely a reformpedagógiákból kinövő művészetpedagógiai törekvések összefoglalása. A megvalósult kiállítást több tervezet is megelőzte, köztük Nagy László 1906-os gyermektanulmányi és pedagógiai indíttatású koncepciója. A kiállítás területeinek kialakításában és a megvalósításában nagy szerepe volt Náday Pál munkásságának, amely mai szemmel is nagyon modern kultúrafelfogást közvetít. A kiállítás mindent megragadott, amely a gyermek életével művészeti szempontból fontos lehet: a gyermek otthonát, ruházatát, környezetét, játékait, olvasmányait, az iskolát és a gyermek művész nevelésének eszközeit éppúgy, mint a gyermekek művészi érzékének megnyilvánulásait és a gyermekségre adott művészi reflexiókat is. A gyermekkultúra fogalmának további bővülését, módosulását hozta az 1930-as kiállítás, mely jól mutatja az a folyamatot, amely máig is tart újabb és újabb területeket bevonva a gyermekkultúra-kutatásba.

Az 1970-es és '80-as évekbe kalauzol Trencsényi László, aki szerint ekkor már szabad alkotási és gondolkodási lehetőséget kapott a gyermekkultúra területein, nem követeltek politikai-ideológiai hűséget. Ugyanakkor fontos a minőség, ne a fogyasztói társadalom igényei befolyásolják a gyermekkultúra világát. Ebben az időszakban a gyermekkulturális közéletbe neves művészek kapcsolódtak be, s több olyan nemzetközi konferencián vettek részt, amelyek hatással lettek a hazai művészeti nevelésre. A tanulmány sorra veszi azokat a kezdeményezéseket, eseményeket, melyek ebben az időszakban nagyban gazdagították a hazai gyermekkultúrát. A felsorolásban többek között szerepel a Móra Kiadó tevékenysége, a játszóház-mozgalom, a gyermek-televíziózás, a szaktáboroztatás, a zenei fesztiválok, a táncházmozgalmak, a bábszínház. A szerző több helyen kiemeli, hogy mennyi kutatási lehetőséget és kérdést vet fel ez az időszak, s mindez inspiráció lehet a téma iránt fogékony kutatóknak is.

A kötet további tanulmányaiban a szerzők a gyermekkultúra részterületét érintő írásaiba mélyedhetünk bele. Király Gabriella a gyermeki világkép érdekes világába kalauzolja az olvasót. Az óvodás korú gyermek gondolkozási jellemzőit, ahol teheti, gyakorlati példákon keresztül teszi érzékelhetővé. Ugyanakkor igyekszik a tárgykör tudományos megközelítéseként bemutatni a legjelentősebb hatású fejlődéslélektani kutatók témával kapcsolatos elméleteit is. Írása hasznos lehet pedagógusoknak, szülőknek egyaránt.

A következő tanulmány témája az olvasóvá válás és a könyv szerepe a kisgyermek életében. Tancz Tünde a gyermekkönyvek funkcióit, szerepeit összegezve rámutat, hogy nem lehet a témához csak elméleti úton, elvontan közelíteni, hiszen a könyv fontos szerepet tölt be a társas tapasztalatok megjelenítésében és megszervezésében, továbbá kulturális transzferként különféle kontextusokba ágyazódik. A gyermekkönyv-kutatás hazai helyzetének felvázolása után megismerhetjük, mióta beszélhetünk gyermekkönyvekről, mit értünk gyermekkönyv alatt a 20. század elején, hogyan változott meg funkciója, melyek a mai gyermekkönyv-kultúránk jel-

lemzői. Olyan fontos kutatási terület is ismertet a szerző, mint a gyermekek első találkozási pontja a könyvekkel, melyek a könyv befogadásának gyermeki sajátosságai, és milyen szerepe van a literációs környezetnek és a családnak ebben a folyamatban. Külön kitér az intézményesített nevelés szerepére a literációs környezet alakításában.

Klein Ágnes tanulmánya a magyar gyermekkultúra részeként a magyarországi németek gyermekkultúrájának irodalmáról szól. Az elmúlt 30 év történeti változásainak felvázolásán túl a mai magyarországi helyzetét is jellemzi. Az egyes pozitívumok, problémák bemutatásához válogatott műveket analizál. Külön foglalkozik a magyarországi német családok nyelvvesztésének következményeivel, mert a mai német nyelvű gyermeki irodalmat csak az oktatási intézmények segítségével ismerhetik meg a gyerekek.

A következő írás élénk tárja Hajós német mondókáit és gyerekdalait. Müller János egy település hagyományainak továbbélését mutatja be, amely a földrajzi elhelyezkedésnek, a közvetlen szomszédos falvaktól is elszigetelten folytatott mindennapjainak és a tradicionális földművelő életformának köszönhető. A szerző megfogalmazásában egy zenei ösvényen vezet végig a térden lovagoltató mondókától a népdalig. A mikrokutatáson túlmutató megállapítása, hogy napjainkban a nemzetiségi óvodák veszik át ezen értékes gyermekkultúra átörökítő, továbbvivő szerepét, erősítve a mai kor gyermekét nemzetiségi identitásában is.

Tóthné Lázár Noémi mintegy következő láncszemként kapcsolódó és egyben a kötetet lezáró tanulmánya a hagyományos népi kultúra részét is képező népi gyermekjátékok és jeles napok zenei anyagából nyújt ízelítőt. A szerző szerint az óvodai nevelésben jelentős szerepet játszó ének-zenei nevelés részét képező néphagyományaink megismertetésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni pedagógusképzésünkben. Ehhez idézi Kodályt, aki szerint mindez „nem mellékes kis pedagógiai kérdés, hanem országépítés”.

Összességében elmondható, hogy e jövőbe mutató, gondolatébresztő, vitára készítő kötetet mindenkinek érdemes kézbe venni, akinek fontos a gyermekkultúra megértése és segítése.

Németh Andrásné Farkas Gabriella