

NEVELÉSTÖRTÉNET folyóirat

2007. ÉVFOLYAM - 1-2. SZÁM

Felelős kiadó:

SZABÓ PÉTER rektor; főiskolai tanár, tanszékvezető

Szerkesztőbizottság:

SZABÓ PÉTER a szerkesztőbizottság elnöke

AMBRUSNÉ KÉRI KATALIN (Pécs)

BALOGH MIHÁLY (Budapest)

CSURGAI HORVÁTH JÓZSEF (Székesfehérvár)

HORVÁTH MÁRTON (Budapest)

NÉMETH ANDRÁS (Budapest)

KOVÁTSNÉ NÉMETH MÁRIA (Győr)

PUKÁNSZKY BÉLA (Szeged)

SZABOLCS ÉVA (Budapest)

Nemzetközi tanácsadók:

CHRISTOPH LÜTH (Potsdam, Németország)

LEONCIO VEGA GIL (Salamanca, Spanyolország)

YASSINE ZOUARI (Rouen, Franciaország)

HARALD EICHELBERGER (Wien, Ausztria)

Szakmai támogatók:

MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeli Albizottság

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság

Neveléstörténeli Munkabizottsága

Főszerkesztő:

TÖLGYESI JÓZSEF

A szerkesztőség munkatársai:

PAPP JÓZSEF szerkesztő

BESSENYEI JÁNOS technikai szerkesztő

Szerkesztőségi titkár:

ZSARNÓCZAI ERIKA

Fordítás: A Kodolányi János Főiskola Idegennyelvi Lektorátusának tanárai

Szerkesztőség:

Kodolányi János Főiskola

8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.

HU ISSN 1785-5519

Tanulmányok

OKLEVÉL-KIBOCSÁTÁS A MAGYARORSZÁGI TANÍTÓ(NŐ)KÉPZŐKBEN ÉS A TANÍTÓI UTÁNPÓTLÁS BIZTOSÍTÁSA A DUALIZMUS KORÁBAN (ADALÉKOK, KÉRDÉSEK)

Donáth Péter - Preska Gáborné

A szerzők tanulmányukban korabeli források alapján mutatják be, hogy mennyiben felelhetett meg a középfokú tanítóképző intézményrendszer alapvető céljának, s mennyiben segítette az 1868-as népiskolai törvény nyomán gyors fejlesztésnek indult elemi iskolák pedagógusszükségletei kielégítését. A szerzők bemutatják a tanítóképző intézmények vallásfelekezeti és nemzetiségi jellemzőit diagramok, adatsorok, grafikonok, a kiadott tanítói oklevelek száma és ez utóbbiak sajátosságai alapján. Adatokat szolgáltatnak arra vonatkozóan is, hogy az elemi iskolákban használatos oktatási nyelvek hogyan befolyásolták a tanítóképzést, a dualizmus kori oktatáspolitikai törekvéseit. A fél évszázadot átfogó kutatási összegezés további összefüggések feltárásához is ösztönzést ad, különösen abban a vonatkozásban, hogy a tudományos diskurzus része, pályázatok által támogatott legyen a tanító- és tanítónőképzés társadalomtörténeti, statisztikai vizsgálata.

Tanulmányunkban – mely egy, a dualizmus kori magyarországi tanító(nő)képzés felekezeti/nemzetiségi sajátosságait bemutató hosszabb tanulmány része,[i] nem próbálkozhatunk a korabeli tanítóképzés történetének bemutatásával –, csak arra vállalkozhatunk, hogy a vallás- és közoktatásügyi miniszteri jelentések, statisztikai évkönyvek s egyéb források adatai alapján érzékeltetni próbáljuk: a rendelkezésünkre álló információk alapján vajon eldönthető-e, hogy mennyire felelhetett meg akkoriban a középfokú intézményrendszer alapvető céljának a népoktatási törvény nyomán gyors fejlesztésnek indult elemi iskolák pedagógusszükséglete kielégítésének. Megkíséreljük, hogy az intézmények felekezeti ill. nemzetiségi jellegét, növendékeik számát felvillantó diagramok, adatsorok segítségével, a kiadott oklevelek számának, sajátosságainak felmutatásával intézményfenntartóként, s az elemi iskolákban használatos oktatási nyelvenként szolgáljunk adalékokkal a dualizmus kori oktatáspolitikai törekvéseinek, eredményeinek megismeréséhez, s kérdésekkel a további kutatáshoz. Kiváló oktatás- és neveléstörténészek, statisztikusok munkái révén az érdeklődők átfogó képet kaphatnak a tanítóképzés alakulásáról a dualizmus időszakában.[ii] Ezért mi még a képesítő-vizsgarendszer ismertetésétől is eltekintünk, s csak annak eredményéről, az oklevél-kibocsátásról közlünk adatokat, s jelzünk összefüggéseket.

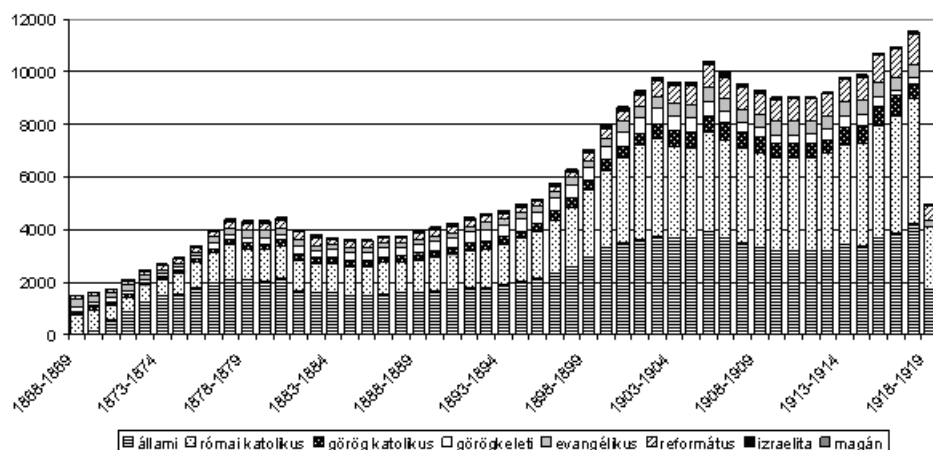
A tanító(nő)képzők és tanulók számának, jellegének alakulása a vizsgált fél évszázadban

A vizsgált öt évtizedben a nép- ill. az elemi iskolába járók száma a történelmi Magyarországon, kb.

1,15 millióról 2,51 millióra nőtt. Tanító(nő)ik száma kb. 17,8 ezerről 34,5 ezerre emelkedett. E hozzávetőlegesen két és félszeres, ill. kétszeres növekedéssel lépést tartott a tanító(nő)képzők számának 39-ről 89-re növekedése. 1868/1869-ben a tanító(nő)képzőknek kb. 59%-át adták a római és görög katolikus, 23%-át, az evangélikus, 8-8%-át a református ill. görögkeleti intézetek, s 2%-át az izraelita felekezetűek. 1917/1918-ra az állami intézmények adták a képzők kb. 33,7%-át, a római és görög katolikusok 42,7%-át, a reformátusok 8,98%-át, az evangélikusok 7,9%-át; a görögkeletiek és az egyetlen izraelita képző aránya 5,6%-ra, ill. 1,12%-ra csökkent. A korszakban, ha nem is egyenletesen, az állami költségnehezségeiből adódó, vagy a tanítónői „túltermelésre” reflektáló (elsősorban a magánúton tanulást, kisebb részben az állami tanítónőképzők felvételi keretszámait korlátozó) intézkedések [iii] hatására időleges visszaesésekkel, ám az évfolyamok számának előbb három, majd négy évre emelésétől serkentve, jelentősen, közel nyolcszorosára nőtt az intézménytípus növendékeinek létszáma. Az 1489-ről 11 855-re emelkedett tanulószámon belül a lányok aránya a kezdeti 8%-ról, 59,3%-ra növekedett.

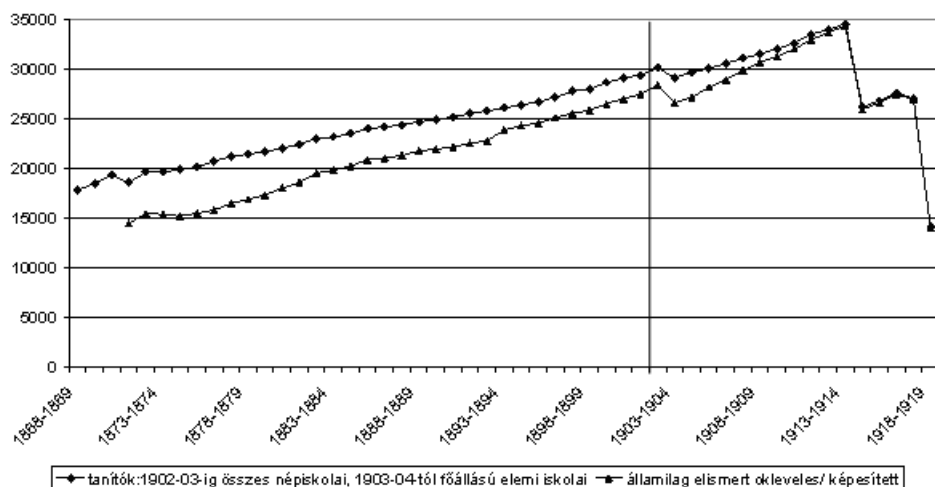
A növendékek száma a különböző fenntartású tanító(nő)képzőkben a statisztikai évkönyvek, illetve a miniszteri jelentések alapján

1877-78-ig a statisztikai évkönyvek adatainak hiánya, illetve az adatok egyezése miatt a jelentések adatait használva



A képzők közötti lényeges létszámkülönbségek folytán – az intézmények arányától eltérve –, az 1870-es évek elejétől három évtizeden át a tanító(nő)képzősök legnagyobb része, kb. 40%-a (a hetvenes évek közepén átmenetileg több mint fele) állami iskolákba járt (1. ábra). Ez csak a tanítónőképzők számának gyors növekedése révén vezetett újra katolikus relatív többséghez a korszak utolsó évtizedére. Mindazonáltal még az 1917/18-as tanévben is 37% volt az állami növendékek aránya, a 41+4,4% római és görög katolikus aránnyal szemben. A kiinduló évhez viszonyítva jelentősen csökkent a görögkeleti (12-ről 2%-ra), s az evangélikus intézményekbe járó diákok reprezentációja (18,2-ről 4,4%-ra). Említést érdemel még a református képzők részesedésének növekedése (7,9-ről 10%-ra), ami csak a tanítónőképzéssel kapcsolatos korábbi fenntartásaik félretétele után következ(het)ett be.[iv] A tanítói utánpótlás biztosítása.

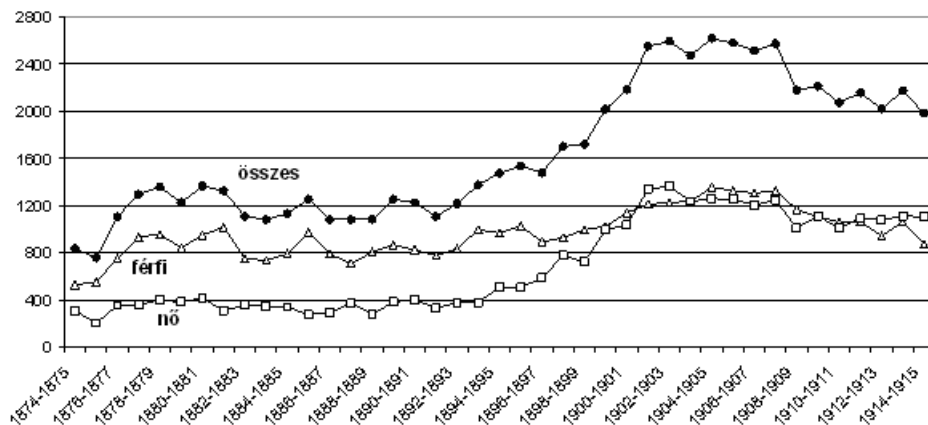
A nép/elemi iskolai tanítók és közülük a képesítettek száma a miniszteri, ill. kormányjelentések szerint



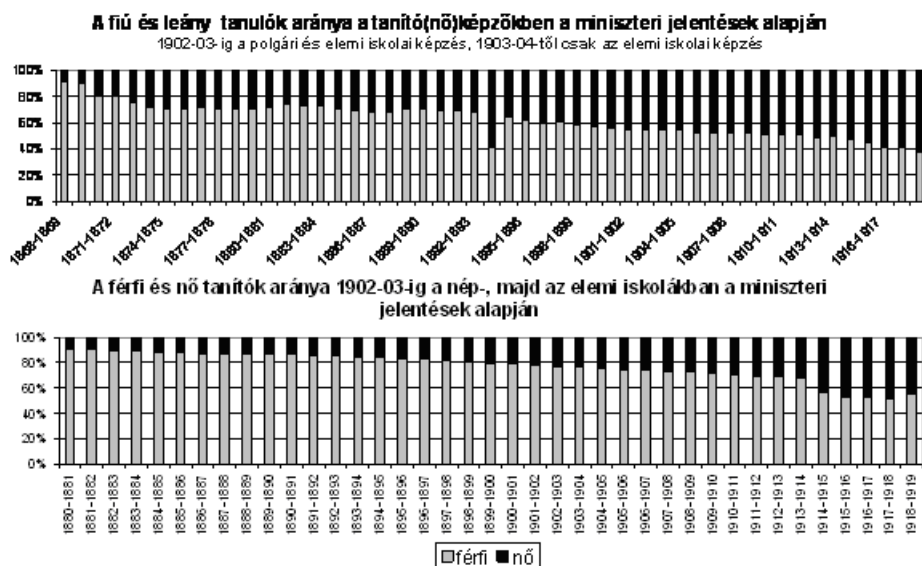
A 2. ábrán látható a tanítólétszám növekedésének üteme, s azt is megtudhatjuk, hogy körükben – bő négy évtized alatt, az ezt szorgalmazó oktatásirányításnak s a tanítóképzés expanziójának eredményeként – az 1871/1872. évi 4083-ról 1913/1914-re 224-re, egy huszadára, majd tovább csökkent a képesítés nélküliek száma, csökkent a tanítóhiány[v] is, ami arra utal, hogy az intézményrendszer, legalábbis mennyiségi tekintetben,[vi] megfelelt alapvető funkciójának: lépést tartott a népoktatás kiterjesztésével,[vii] sőt, gondoskodott a képesítetlenek tanfolyami képzéséről, ill. minőségi cseréjének feltételéről is.[viii] Ennek mikéntjéről csak kevéssé tájékoztat a 1. pontban jelzett intézmény- és tanulólétszám-növekedés. Arányai ugyanis csak közvetett információval szolgálnak arról, hogy vajon milyen is lehetett a végzett tanítók kibocsátása az adott időszakban, hiszen az évfolyamok számának kettőről háromra, majd négyre való emelése valamelyest akkor is emelte volna a tanulólétszámot,[ix] ha a végzetek száma jöttányit sem változik. Ám a közel nyolcszoros dáklétszám-növekedésnek ez csak a kisebb részét magyarázza. A többi: az intézményszám-növekedéssel együtt járó volumenbővülés következménye. Csak a kiadott – államilag elismert – oklevelek száma tájékoztathat arról, hogy miként alakult évenként a képesítettek száma, hogyan viszonyult az a mindenkori tanítószükséglethez, s megoszlása mennyire felelt meg a jelentősebb iskolafenntartók/egyházak, ill. a különböző tannyelvű nép/elemi iskolák szükségleteinek. A tanító(nő)képzőkben kiadott oklevelek száma és a szükséglet Az intézményrendszer 1874-1915 közötti oklevél-kibocsátásáról tájékoztat a 3. ábra. A kiinduló 1874/1875. tanévben 835 oklevelet adtak ki az ország tanító(nő)képzőiben, ami a korszak legnagyobb oklevél-kibocsátását produkáló 1904/1905. tanévre 2614-re nőtt. A három évtized alatt több mint háromszoros növekedésen belül a tanítóképzők a két és félszerest alig meghaladó, a tanítónőképzők viszont több mint négyszeres volumenbővülést produkáltak.

A kiadott oklevelek száma nemenkénti bontásának összehasonlítása 1874-1915

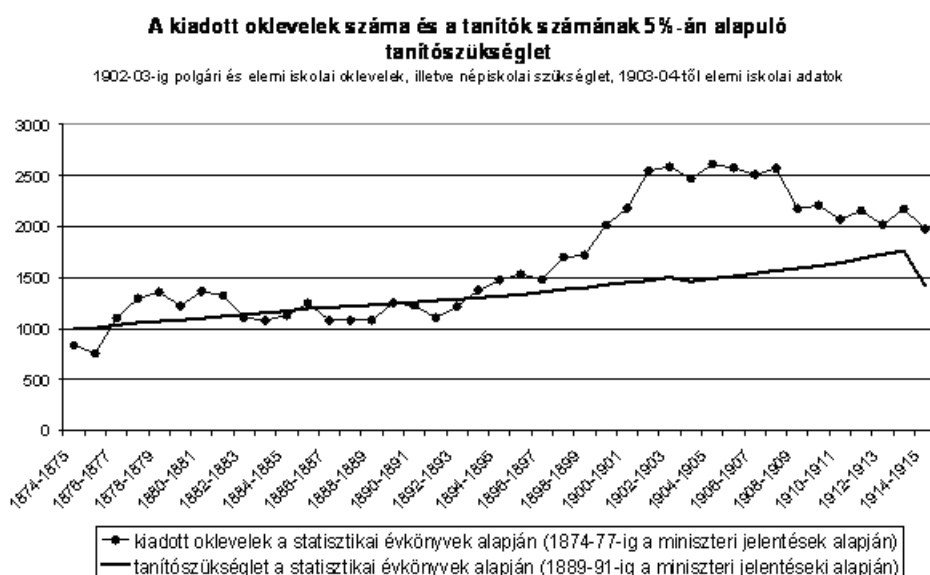
a statisztikai évkönyvek alapján (1874-77-ig a miniszteri jelentések alapján)



A kiinduló évben a kiadott oklevelek kb. 63%-át férfiak, s 37%-át nők vehették át. Négy évtized múltán, 1914/1915-ben szinte „megfordult” ez az arány: a tanítóképzők már csak kb. 44%-kal részesültek, a tanítónőképzők 56%-ával szemben. A diagramra tekintve könnyen felmérhetjük, hogy az expanzió első, a hetvenes évek második felére eső kisebb hulláma során még alig módosultak a nemek közötti arányok. Erre csak a kilencvenes évek második felében indult, s közel egy évtizeden át tartó évi kb. ezerrel több oklevél kiadásához vezető bővülési folyamat során került sor. Ennek meghatározó elemét – ahogy ezt már a kortársak is jól érzékelték –, az akkori tanítóhiány mellett[x] nem annyira a hölgyek tanítói hivatás iránti érdeklődésének növekedése adta, hanem a lányok iskoláztatásának megoldatlansága.[xi] A társadalmi szerepükkel kapcsolatos elképzeléseik változása, a munkavállalás iránti érdeklődésük növekedése mellett – amiben természetesen sokuknál a tanítói professzió is szerepet kapott/kaphatott –, fontos vonzerőt jelentett számukra, hogy a tanítónőképzőkben gyermeknevelési, pedagógiai, pszichológiai ismeretek mellett, kézimunkát, háztartástant tanulhattak, s egy sor olyan ismerethez juthattak, aminek családanyaként, háztartásvezetőként, a családi gazdálkodás befolyásolójaként is nagy hasznát vehették. Ugyanakkor „váratlan szükség esetére” ez az oklevél a munkavállalás lehetőségét is magában hordozta az idő (s az I. világháború) előrehaladtával[xii] egyre több iskolafenntartó elemi iskoláiban.



Az ilyen megfontolásból a tanítónőképzőt választó lányok nagy – csak további kutatások révén ténylegesen felmérhető, s a korszak utolsó évtizedében a női kereskedelmi iskolák és leánygimnáziumok megnyitása által is befolyásolt – száma alaposan összezavarta a VKM illetékeseinek tisztánlátását is a tanító(nő)i utánpótláshoz szükséges képzés volumenének megállapításában. (A miniszteri jelentésekben gyakran olvashatunk a „tanítónői túltermelés veszélyeiről”, mivel úgy vélték: férfi tanítót csak azonos nemű válthat, ami az iskolafenntartók attitűdváltozásával egyre kevésbé bizonyult igaznak, s időbeli csúszással ugyan, de a tanítónők fokozatos térnyeréséhez vezetett. 4. ábra)A tanítói utánpótlásról már a dualizmuskorban – majd a két világháború közötti időszakban, sőt, az azt követő évtizedben is – úgy vélték a tanítóképzéssel foglalkozó ügyosztály irányítói, hogy a hivatalban lévő tanítók 4-6 százaléka biztosíthatja a pályaelhagyók, a nyugdíjba menők, a betegség vagy haláleset miatt kiesők pótlását.[xiii]

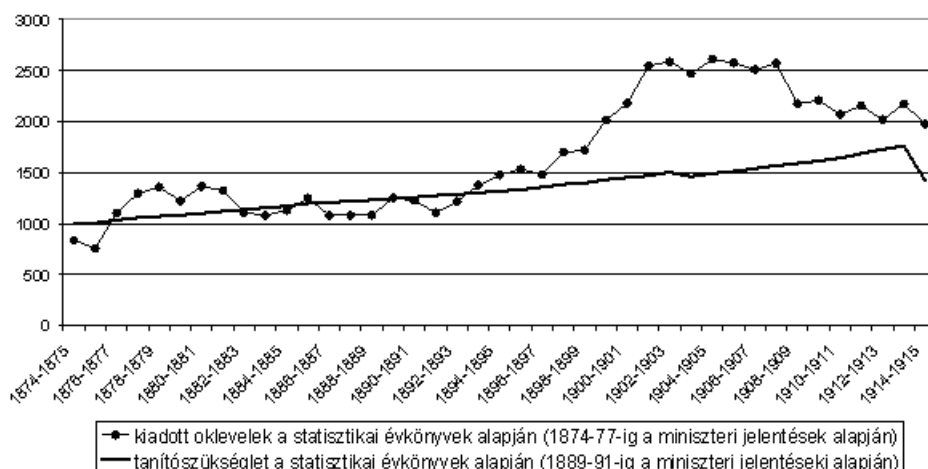


Leggyakrabban 5%-os becsléssel találkozunk a levéltári forrásokban, ezért a 5. ábrán

megjelenítettük a hivatalban lévő nép- ill. elemi iskolai tanítók mindenkor 5%-t, egyelőre – némi egyszerűsítéssel – „tanítószükségletnek” nevezve ezeket az értékeket, s összevetettük az ugyanazon években ténylegesen kiadott tanítói oklevelek számával. A diagramon – egy 1877-1882 közötti kisebb túlfutást leszámítva – látható: az első két évtizedben (kisebb ingadozásokkal), a kiadott oklevelek számának alakulása lényegében követte a szolgálatban lévők 5%-át. 1896/1897-től azonban – ahogy a 3. ábrán láthattuk –, elsősorban a tanítónők képzésének gyors növekedése miatt meredeken felfelé ível az oklevelek vonala, olyannyira, hogy 1901/1902-től 1907/1908-ig évente kb. ezerrel magasabban tetőzött, mint az összehasonlítás alapjául szolgáló „tanítószükségletet” jelző értékek.[xiv] Ezt követően – a képzés, s különösen a magánvizsgálatok visszafogása következtében – csökkent a két számsor közötti különbség: 1912/1913-ra már a korábbi érték kb. harmadára, de valamilyen mértékben végig megmaradt. E nem szabatos megfogalmazással a „túlképzés” fogalmának használatát szeretnénk elkerülni, hiszen, a 2. ábrán egészen a világháború küszöbéig látható módon, majd elenyésző mértékekkel ugyan, de a korszak végéig jelen vannak a tanítóság soraiban az államilag előírt képesítésnél kisebb, kevesebb rendelkező pedagógusok, s még a kilencvenes években is komoly gondot okozott a tanítóihiány.

A kiadott oklevelek száma és a tanítók számának 5%-án alapuló tanítószükséglet

1902-03-ig polgári és elemi iskolai oklevelek, illetve népiskolai szükséglet, 1903-04-től elemi iskolai adatok



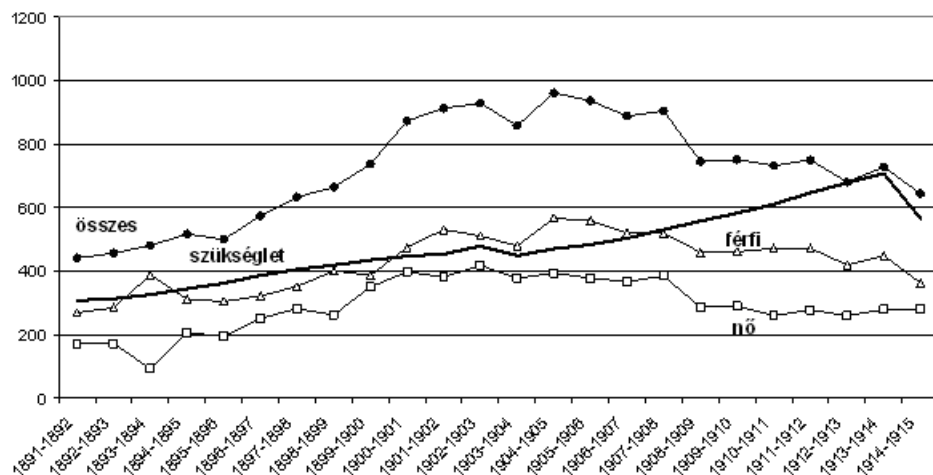
Ez arra figyelmeztet bennünket, hogy a 5. ábrán a „tanítószükségletet” jelképező, az alkalmazásban állók 5%-aként tételezett, – az oktatásirányítási gyakorlat tapasztalatából leszűrt érték – csak abban az esetben tekinthető kiindulópontnak, ha nincs gyors népiskolai expanzió, ha nincs tanítóihiány, s ha nincsenek nagy számmal az alkalmazásban álló tanító(nő)k között „képesítetlenek”: a törvényekben, jogszabályokban leírtaknak nem megfelelők. Ahogy a fentiekben már említettük, Magyarországon a vizsgált időszakban sokan tevékenykedtek az elvártnál alacsonyabb, ill. az 1879. évi XVIII. törvénycikkben előírtaknak nem megfelelő képesítéssel (magyar nyelvtudással). Ezért a működő tanítók évente kiszámolt 5%-ához célszerű hozzáadnunk a „(megfelelő) képesítés nélküli” tevékenykedők számát,[xv] s ehhez mérnünk az adott évben kibocsátott oklevelek mennyiségét. Ennek eredményét demonstrálja a 6. ábra, mely – a 2. ábrához hasonlóan – az első világháborút

megelőző évekre jelzi a képesítetlenek számának látványos csökkenését, s azt, hogy az évente kiadott oklevelek száma immár meghaladta a működő tanítók 5%-ából s a képesítetlenek számából konstruált, a valósághoz talán valamivel közelebb járó „tanítószükségletet”. Azt, hogy a tanító(nő)képzés a korszak végére nagyjában és egészében megfelelt a vele szemben támasztott társadalmi elvárásoknak, az is mutatja, hogy az iskolába járók számának növekedése csak a vizsgált időszak első felében vezetett az egy tanítóra jutó diákok számának növekedéséhez (számításaink/becsléseink szerint kb. 74-ről 85-re), majd a kilencvenes évek közepétől csökkenést tapasztalhatunk: 1912/1913-ra a mutató visszakúszott a kiindulópont közelébe.

A tanító(nő)képzőkben kiadott oklevelek száma és a szükséglet fenntartókként

Általános megállapításunk csak a népiskolai piac egészének szükségleteiről, s annak a tanító(nő)képzés egésze által történt kielégítésének mikéntjéről mond valamit, de nem tudósít arról, hogy vajon mennyire biztosította e rendszer az egyes népiskola-fenntartók számára a megfelelő tanító(nő)-utánpótlást. Akkoriban a tanítók túlnyomó (bár egyre csökkenő) többsége egyházi iskolákban tevékenykedett, s szerepkörükhöz általában bizonyos felekezeti funkciók ellátása is hozzátartozott, amit kántor-tanítói pályázatok kiírásával demonstráltak.[xvi] A kántorizálásból s egyéb egyházi funkciók ellátásából akkoriban kizárt tanítónők esetében is az iskolafenntartók általában elvárták, hogy az illető felekezethez tartozzék, s nevelőmunkájával a gyermekek ilyen irányú családi kötődését megőrizze, erősítse.[xvii] Ezért a korabeli viszonyok megértésére törekedvén, korántsem lehet felesleges számunkra iskolafenntartókként megvizsgálni: oklevél-kibocsátásuk miként viszonyult – az egyéb adatok híján csak a hivatalban lévő tanítók 5%-ában meghatározott – „tanítószükségletükhöz”. Célszerű lehet ez akkor is, ha már áttekintésünk kezdetén jeleznünk kell e megközelítés korlátait: hiszen pl. az állami képzőkben is folyt felekezeti egyházi énektanítás, sőt, az illető egyház képviselői által vezetett kántor-tanfolyam, ami arra utal, hogy korántsem csak az állami ill. községi népiskolák számára képezték növendékeiket. Az egyházi tanító(nő)képzők túlnyomó többségében más felekezethez tartozók is tanultak, akik később, talán saját egyházuk iskoláiban tevékenykedtek. Kölcsönösen (ha nem is szimmetrikusan) így volt ez több nagy történelmi egyháznál, úgy, hogy e keresztbehátások valamelyest kompenzálhatták egymást. Áttekintésünket az állami képzők adatait bemutató 7. ábrával kezdjük.

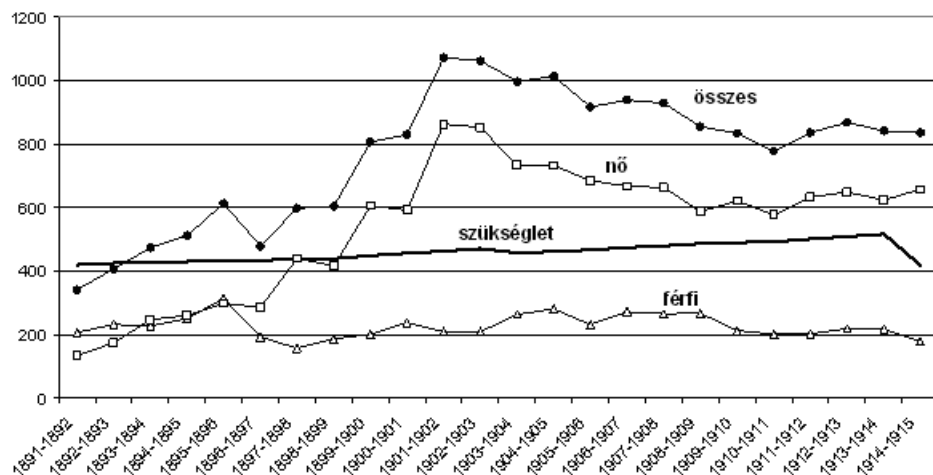
Az állami és községi elemi (1903-ig nép-) iskolák tanító(nő)szükséglete és az állami képzőkben oklevelet nyertek száma, 1891-1915



A rendelkezésünkre álló negyedszázados adatokból szembetűnő az, hogy a korszak utolsó éveit leszámítva végig több oklevelet adtak ki az állami képzőkben, mint a községi ill. állami iskolák tanítóinak 5%-a. Az is könnyen felmérhető, hogy az első másfél évtizedben a tanítóképzők volumene lényegében követte a „tanítószükségletet”, amiből az is következik, hogy a tanítónők képzők oklevél-kibocsátásának túlnyomó többsége ezen felüli számosságot képviselt. Még mielőtt nemi elfogultságot vetnének a szemünkre, gyorsan hozzátesszük, hogy ez a megfogalmazás csak a képzők létrejöttének történelmi sorrendjére utal, ill. a 7. ábrán elénk táruló kép reflexiója. A gyors volumennövekedés következtében az oklevelek száma és az 5% érték közötti különbség az 1891/1892. évi 141-ről a csúcspontot jelentő 1904/1905. évre 491-re nőtt, ami „a szükséglethez” viszonyított oklevél-kibocsátás közel másfélszereséről több mint kétszeresre növekedését jelentette. Ezt követően az állami szabályozáskövetkeztében a tanító(nő)képzők által kiállított oklevelek száma addig csökkent, amíg 1912/1913-ban lényegében elérte az 5% -os szintet.

Iskolafenntartói autonómiája révén – s az 1894-1895. évi, történelmi jogait megnyirbáló törvények kapcsán kialakult konfrontáció következtében – a 8. ábrán megjelenített legnagyobb iskolafenntartó, a római katolikus egyház csak kevésbé hajlott arra, hogy kövesse a VKM útmutatásait, hogy intézményeinek többletkibocsátását a 20. század elején az állami képzőkhöz hasonló mértékben csökkentse.

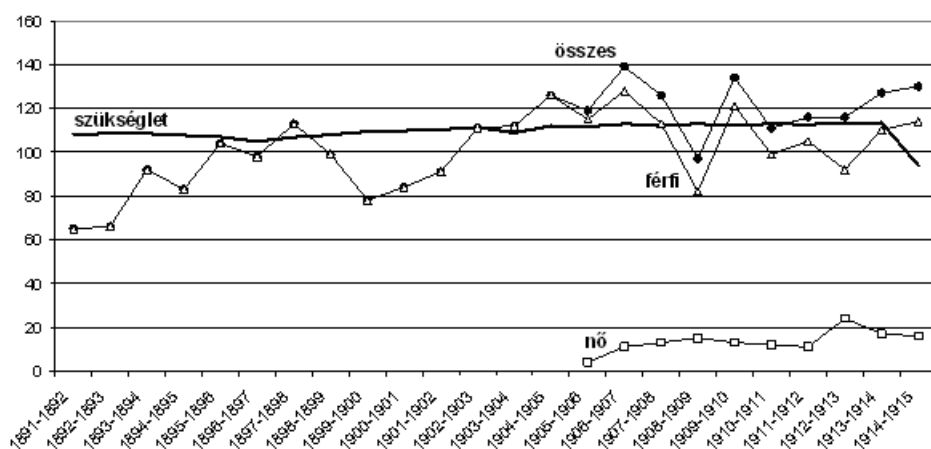
A római katolikus elemi (1903-ig nép-) iskolák tanító(nő)szükséglete és a római katolikus képzőkben oklevelet nyertek száma, 1891-1915



A korszak első éveiben a fiú- és leányképzőkben képesítők száma még megközelítően azonos volt, s együttvéve kb. az 5%-nak megfelelő létszámot képviseltek. Ám a századfordulóhoz közeledvén, majd azt követően – a tanítónőképzés iránt megnyilvánult iskolai piaci kereslet hatására – sorra nyíltak a római katolikus tanítónőképzők: Pozsonyban, Veszprémben, Nagyszombatban, Pécsen, Nagyszéchenyben, Debrecenben, Sopronban, Szegeden, Pápán, Kiskunfélegyházán, Kecskeméten és Kisvárdán.[xviii] Ilyen fejlesztési ütem mellett érthető, hogy a tanítónőképzők által kiadott oklevelek száma – a lényegében szinten maradt tanítóképzőktől eltérően – meredeken emelkedett. A csúcspontot jelentő 1901/1902. tanévben a katolikus képzők által kiadott 1072 oklevél már közel két és félszerese volt az az évi 5%-os értéknek, s annak négyötödét a nőképzők bocsátották ki. Ezt követően – vélhetően a kultúrharc következményeinek enyhültével, s a Lex Apponyi révén állami anyagi eszközökkel megtámogatott, így inkább respektált minisztériumi törekvések hatására, valamint a kereskedelmi iskolák és a leánygimnáziumok megnyitása[xix] miatt változó kereslet hatására – a képzés volumene itt is csökkent. 1910/1911-ben, a mélyponton már „csak” 778 oklevelet adtak ki, még mindig jó másfélszeresét az akkori 5% 493-as értékének. Az utolsó években pedig a kibocsátott oklevelek száma nyolcszáz felett maradt. Eltérő képet mutat a 9. ábrán látható református egyház a maga a római katolikusénak kb. negyedét kitevő intézményszámával, s annak megfelelő oklevél-kibocsátásával.

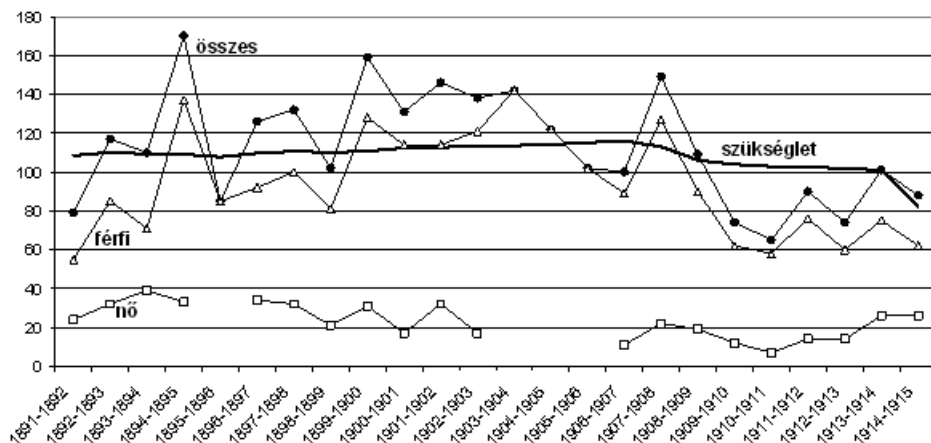
tudhatja: a 10. ábra csak annyiban emlékeztet az előzőre, hogy a görög katolikusoknál körülbelül ugyanazokban az években volt az 5%-os szintet jelentősen meghaladó oklevél-kibocsátás, mint a reformátusoknál, de annak mértéke és különösen aránya meghaladta a kálvinistákét. Abban is lényeges az eltérés, hogy az időszak első másfél évtizedében a görög katolikus tanítóképzők lényegében kielégíthették egyházuk szükségleteit, s hogy – az 1905/1906-ban először megszervezett, majd évkihagyásokkal bonyolított – női képzéseik aránya mindvégig jelentősen a tanítóképzőké alatt maradt. Intézményei számát, a képzés volumenét tekintve a görög katolikusokhoz hasonló helyzetet láthatunk a 11. ábrán bemutatott nemzetiségi tekintetben ugyancsak heterogén evangélikus képzők kapcsán.

Az evangélikus elemi (1903-ig nép-) iskolák tanító(nő)szükséglete és az evangélikus képzőkben oklevelet szerzők száma, 1891-1915



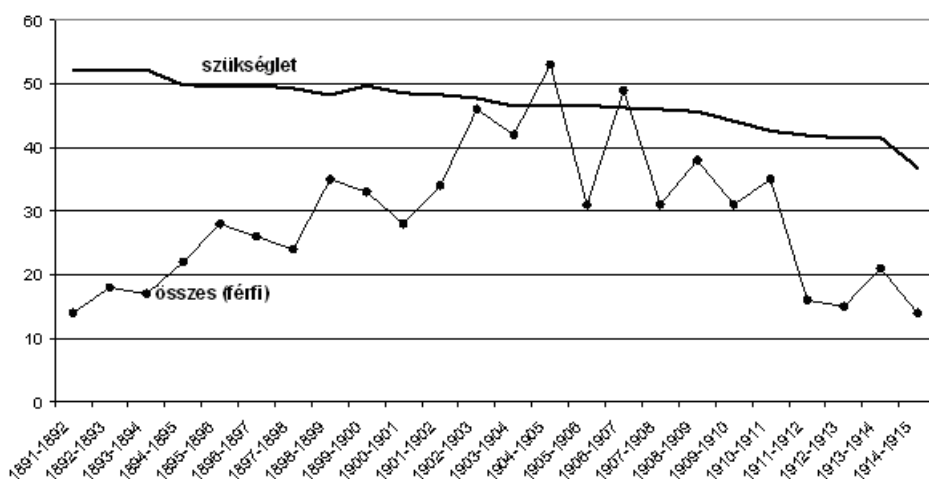
Hasonlóságot jelent az is, hogy az adott időszakban az evangélikusoknál is jelentéktelen arányt képviseltek a tanítónői oklevelek. Abban viszont inkább a reformátusokhoz hasonló a helyzetük, hogy az általuk képezettek száma a korszak első másfél évtizedében nem, vagy alig érte el a „szükséglet” szintjét. A görögkeletiekre emlékeztet ugyanakkor az, hogy oklevél-kibocsátásukat a századfordulót követően is nagyjában és egészében az 5%-os szint körül tartották. Lényegében ez a kép tárul elénk a 12. ábrán látható román ill. szerb ortodox képzők oklevél-kibocsátásának vizsgálatakor is.

A görögkeleti elemi (1903-ig nép-) iskolák tanító(nő)szükséglete és a görögkeleti képzőkben oklevelet szerzők száma, 1891-1915



A magyar oktatáspolitikai törekvésekkel való szembehelyezkedésük, s az ebből adódó „játszmáik” sajátos lenyomatát (is) mutatják a képesítővizsgáik számával kapcsolatos adatok. Ebben a vonatkozásban – legalábbis 1908/1909-től kezdve – görbájük alakulása a görög katolikusokénak sajátos pandanját mutatja az ugyancsak megszakításokkal, szerény mértékben folytatott tanítónőképzés eredményességét tanúsító bizonyítványok alacsony számával, arányával.

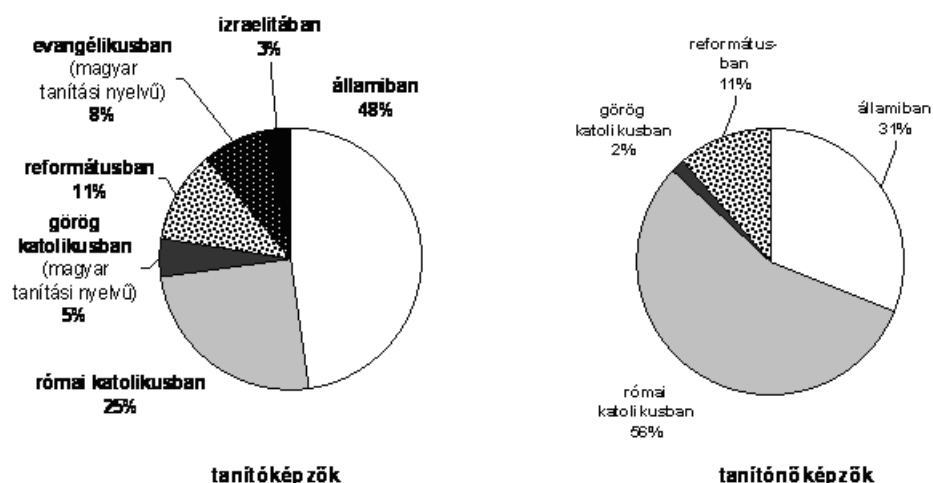
Az izraelita elemi (1903-ig nép-) iskolák tanítószükséglete és az izraelita képzőkben oklevelet szerzők száma (csak férfiak), 1891-1915



A kiadott oklevelek számát tekintve sajátos képet mutat (a 13. ábrán) az ország egyetlen izraelita tanítóképzője: képesített növendékeik száma – néhány év kivételével – jelentősen elmaradt a VKM által szükségesnek ítélt 5%-os szinttől. Ennek pontos magyarázatához további kutatás szükséges. A tanítók alkalmazásával kapcsolatos egzisztenciális bizonytalanságon túlmenően – a kevés kivétellel – az alacsony tanítói fizetéseknek is szerepe lehetett ebben, s mindezek a húszas évek elejére átmeneti tanítóihiányhoz vezettek.[xxi] A többi egyházzal való összehasonlításunkat mindenképp befolyásolja, hogy az izraelitáknak a dualizmuskorban nem volt felekezeti tanítónőképzésük,[xxii]

ezért – felekezeti tanítónőkként akkor még amúgy sem alkalmazható – lányaik más iskolafenntartók intézeteiben nyertek oklevelet. Áttekintésünk végén általában is konstatálhatjuk: abban, hogy mely iskolafenntartónál milyen mérvű képzés folyt, – a történeti tradíciók gyengülő hatása mellett – egyre nagyobb szerepet játszott az a körülmény, hogy az adott felekezet milyen szerepet vállalt az iskolai piac tanító(nő)képzéssel kapcsolatos igényeinek kielégítésében. Úgy tűnik, hogy a vizsgált időszakban, amikor – tandíjmentesség és támogatások nélkül – egyre inkább gondot jelentett a tanítóképzők benépesítése,[xxiii] elsősorban a nőképzésből való részvállalás mértéke határozta meg az egyes iskolafenntartók oklevél-kibocsátását. Márpedig a tanítónői oklevelet szerzőknek csak bizonyos (a 4. ábrán megjelenő) hányada talált/vállalt a képzettségének megfelelő munkát, ami a jelentős túlprodukciónal bíró állami, római és görög katolikus, valamint református iskolafenntartókon túl – a kutatás jelenlegi szintjén – megnehezíti számunkra a fejezet elején feltett kérdés megválaszolását: azt, hogy vajon a magyarországi evangélikus, görögkeleti (és más okból az izraelita) intézmények mennyire biztosíthatták a számukra szükséges elemi iskolai pedagógus-utánpótlást? A különböző tanítási nyelvű iskolákra kiadott oklevelek száma a tanító(nő)képzőkben és a szükséglet 1907/1908-ban A tanítói utánpótlás és a kiadott elemi iskolai tanító(nő)i oklevelek vizsgálatát egy, az 1907/1908. évre vonatkozó – sajnos, nem mindenben konzisztens[xxiv] – adatsor ismertetésével zárjuk, melyből némi információt nyerhetünk arra vonatkozóan, hogy vajon milyen oktatási nyelvű iskolákban jogosítottak tanításra a kiadott oklevelek, s milyen arányban kerültek átadásra a különböző iskolafenntartóknál, ill. a tanító- és tanítónőképzőkben. Végül arra vetünk egy pillantást, hogy miként viszonyultak ezen oklevélszámok az egyes tanítási nyelvű iskolákban tanítók 5 %-ában feltételezett „tanítószükséglethez”.

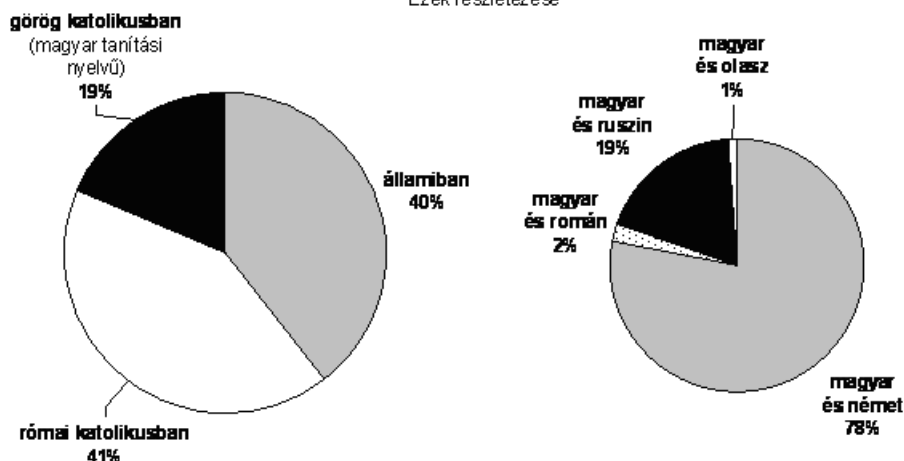
Milyen jellegű tanítóképzőkben szereztek csak magyar tanítási nyelvű elemi iskolában való tanításra jogosító oklevelet 1907-08-ban?



Áttekintésünket a kiadott oklevelek több mint négyötödét kitevő, csak magyar tanítási nyelvű iskolákban való működésre jogosító oklevelek vizsgálatával kezdjük. Ahogy a 14. ábrán látható, ilyeneket – a görögkeleti egyházat leszámítva –, valamennyi iskolafenntartó iskoláiban kiállítottak a sikeres képesítő vizsgát tetteknek, a legtöbbit a két legnagyobb iskolafenntartó, a római katolikus

Milyen jellegű tanítónőképzőkben szereztek magyar és más tanítási nyelvű elemi iskolában való tanításra jogosító oklevelet 1907-08-ban?

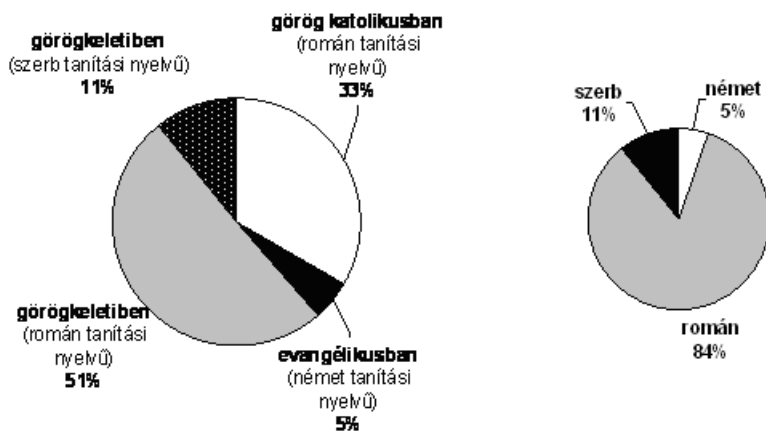
Ezek részletezése



A 16. ábrán megjelenített tanítónőképzőkben kiadott kétnyelvű oklevelek között 71 német, 17 rutén, 2 román és 1 olasz nyelven való tanításra jogosító akadt. A tanítóképzőktől eltérően, a tanítónőképzők kétnyelvű okleveleinek kibocsátásában a katolikus és az állami intézmények közel azonos részt vállaltak. Az akkoriban magyar oktatási nyelvű ungvári görög katolikus tanító- és tanítónőképzők ruszin nyelvoktatását jelzi több mint félszáz bizonyítvány.

Milyen jellegű tanítóképzőkben szereztek csak nem magyar tanítási nyelvű elemi iskolában való tanításra jogosító oklevelet 1907-08-ban?

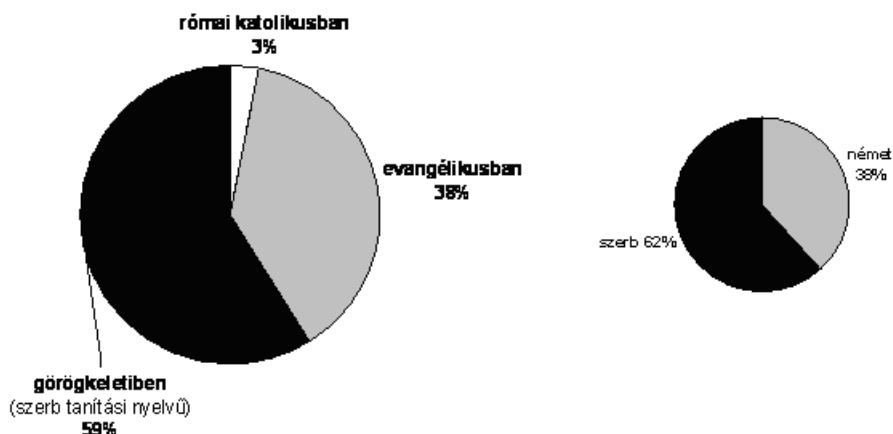
Ezek részletezése



A nemzetiségek vallási kötődéseinek ismeretében nem meglepő, hogy az összes oklevél 8,7%-át kitevő, kizárólag román, szerb és német nyelvű iskolákban való oktatásra jogosító tanítói okleveleket görögkeleti, görög katolikus és evangélikus tanító-, ill. görögkeleti, evangélikus és római katolikus tanítónőképzőkben állították ki. (17. és 18. ábrák)

Milyen jellegű tanítónőképzőkben szereztek csak nem magyar tanítási nyelvű elemi iskolában való tanításra jogosító oklevelet 1907-08-ban?

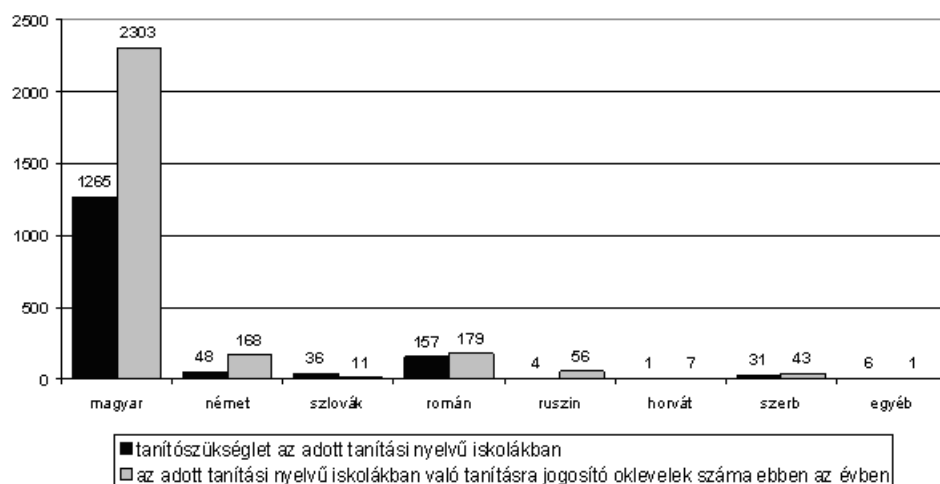
Ezek részletezése



186 fiú és 34 leány vehetett át ilyen bizonyítványt. A román és a szerb ortodox egyházak közötti különbségre utal, hogy előbbi csak fiúkat, utóbbi a (sokáig egységes, koedukált, majd különvált) zombori képző(k)ben – kb. fele arányban – lányokat is képesített. Plasztikusan mutatja a magyar oktatáspolitikai törekvéseit, akkori szerepfelfogását az, hogy az állami képzők csak a kétnyelvű képzésben vettek részt. A nemzetiségi identitás megőrzésére szolgáló nem magyar nyelvű képzést a felekezeti iskolákra hagyták. Közülük egy sem esett a későbbi trianoni Magyarország területére, aminek a következő két évtized nemzetiségi tanítóképzésére (annak hiányára) is hatása lehetett...

A kiadott oklevelek száma és a tanítószükséglet összehasonlítása tanítási nyelv szerint 1907-08-ban

(a többnyelvű okleveleket minden érintett nyelvhez beszámítva)



Ha e rész lezárásaként az 1907/1908-ban kiadott elemi iskolai tanító(nő)i oklevelek számát összevetjük a különböző oktatási nyelvű népiskolákban tevékenykedő tanító(nő)k 5%-ában vélelmezett „tanítószükséglettel”, akkor az 19. ábrán látható arányokhoz jutunk. Értelmezéséhez megjegyezzük: a magyar oklevelek számában 243 kétnyelvű bizonyítvány egyik eleme is szerepel, ahogy a másik is a nemzetiségi nyelvek valamelyikében. Az így kialakult kép önmagáért beszél, s

azt sugallja, hogy a szlovák iskolákon kívül[xxv] minden más iskola anyanyelvi oktatásához biztosították a megfelelő számú képzett pedagógust. Szembeötlő, hogy ez közel sem azonos mértékben volt így. A frissen végzettek között a rutén, német és magyar nyelven tanítani jogosultak bőséges, a szerb és román iskolákba készülők elégséges számban álltak rendelkezésre. Csakhogy, a 16. és 18. ábrákon látható: a német nyelven való tanításra jogosultak között $13+71=84$, a szerb nyelvű oklevelet szerzettek körében 21, s a rutén nyelven tanítani képesek sorában 17 leányt találunk, akikkel kapcsolatban nem feledhetők a fentiekben a tanítónőképítés nőképzési funkciójáról írottak. Róluk az átlagosnál kevésbé tudható, hogy vajon milyen arányban készültek tényleges pedagógus hivatásra, s hányan a kultúrált családanya szerepére. A németek és a rutének esetében ez semmiképp sem okozhatott problémát, hiszen nagyobb volt a „tartalékuk”, mint az oklevelet nyert lányaik száma. A szerbek esetében már korántsem ilyen egyértelmű a helyzet: a 12 fős többlet ellensúlyozhatta a 21 tanítónő pályaválasztásának bizonytalanságát. Elég volt-e ez, vagy kevésnek bizonyult? Ezt is további kutatásnak kell tisztáznia. Írásunk ugyanis nem több mint jelzés: felhívás ilyen kutatásra. Háromnegyed évszázaddal Kiss József komoly kísérlete után újra időszerű lenne, hogy a tudományos diskurzus részévé, pályázatok által támogatottá legyen a – kiváló magyarországi elitkutatások köréből érthető módon kimaradt, ám a magyar népoktatás egésze szempontjából meghatározó – tanító(nő)képzés történetének társadalomtörténeti, statisztikai vizsgálata. Jó lenne, ha ifjú történészek, neveléstörténészek, statisztikusok (egyetemi-főiskolai. ill. PhD-hallgatók) megfelelő informatikai háttérrel kutatnák e témát, s összefogásuk révén az általunk prezentálhatónál szélesebb forrásbázison nyugvó, pontosabb, árnyaltabb, – a központi adatszolgáltatást levéltári kutatásokkal, intézményi szinten kontrolláló – képpel szolgálnának továbblépve azon az úton, melyen a közelmúltban többen elindultak: Dráviczki Sándor az észak-kelet-magyarországi tanító(nő)képzők kutatásával, ill. Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva a magyar tanítóság 1901. évi helyzetét sokoldalúan bemutató kötetükkel.[xxvi] Irodalom A Magyar Szent Korona országai népoktatásügyének fejlődése. Magyar Statisztikai Közlemények Új sorozat 31. Szerkeszti és kiadja a Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal, Atheneum, Bp. 1913. Baska Gabriella (2001): Fények és árnyak. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). 59–83. Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). Magyar tanító, 1901. Iskolakultúra-könyvek 9. (Sorozatszerk.: Géczi János.) Pécs Dániel Márton (1889): Jelentés a tanítóképzésről az Országgyűlés Közoktatási Bizottsága számára. [Bp.] január 19. Bollókné Panyik Ilona (1982): Az állami tanítóképzés 1868 és 1945 között. Bölcsészdoktori értekezés, ELTE BTK. Dráviczki Sándor (2000): Tanítóképzés Északkelet-Magyarországon 1914–1959 között. Nyíregyháza. Felkai László (1994): Magyarország közoktatásügye a Millennium körüli években. OPKM, Bp. Felkai László (1998): Zsidó iskolázás Magyarországon, 1780–1990. OPKM, Bp. Füle Sándor szerk. (1956): A tanítóképzés újjászervezésének kérdései Magyarországon, 1904–1956. PTI Anyagszolgáltatás a pedagógia oktatói számára, 22. sz. Kézirat. Gárdos Mór (1921): A tanítóhiányról. Izraelita Tanügyi Értesítő. 11-12. sz. 102-103. Gombos Norbert (2006): A közép- és felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE PPK, Bp. Gyertyánffy István (1882): A budapesti állami és polgári iskola tanítóképezde múltja és jelene 1873/74-1880/81.

Adalékul az elemi és polgári iskolai tanítók képzésének történetéhez Magyarországon. Bp. Gyertyánffy István (1913): A Paedagogium. Bp. Karády Viktor (2000): Zsidóság és társadalmi egyenlőtlenségek 1867-1945. Történeti-szociológiai tanulmányok. Replika Kör, Bp. Karády Viktor (2001): Magyar kultúrfölény vagy iskolázási deficit? Újabb adatok a honi középiskolások dualizmus kori nemzetiségi összetételéről (1882–1915). Korall. 3–4. sz. 129–144. Karády Viktor (2002): Magyar kultúrfölény vagy etnokrata önámítás? Mire jók a dualista kor nemzetiségi statisztikái? Educatio. 239–252. Kelemen Elemér (1999): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Donáth Péter – Hangay Zoltán szerk. (1999). Filozófia — művelődés — történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XVIII. Trezor, Bp. 53–64. Kelemen Elemér (2001): A magyarországi népoktatás a dualizmus korában. In: Donáth Péter – Farkas Mária szerk. (2001). Filozófia — művelődés — történet. A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei. XIX. Trezor, Bp. 57–72. Kékes Szabó Mihály (2003): A tanítóképzés kritikus pontjai a dualizmus időszakában. Iskolakultúra, 3. sz. 17–24. Kiss József (1929): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. Magyar Tanítóképző. 1. sz. 22–35.; 2. sz. 100–120.; 3. sz. 175–185.; 4. sz. 240–246. Kiss József (1930): A magyar tanítóképzés statisztikai adatai. Magyar Tanítóképző. 1. sz. 22–35.; 4. sz. 201–218. Málnai Mihály (1921): A zsidó tanítónőképzés kérdése. Izraelita Tanügyi Értesítő. 11–12. sz. 100–102. Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001) 11–37. Nagy Péter Tibor (1997): Hogyan kerüljük el a polgárosodást? Magyar oktatáspolitiká, 1867–1945. Előadások a nevelés társadalomtörténetéből. KJF – OKI, Székesfehérvár – Bp. Németh András (1990): A magyar tanítóképzés története, 1775–1975. In: Főiskolai füzetek 11. sz. Zsámbék. Pintér Ignác (1921): A magyar zsidó iskolaügy problémái. Izraelita Tanügyi Értesítő. 3–4. sz. 21–23. Schvarcz Gyula (1867): Magyarország tanítóképezdéinek statisztikája, különös tekintettel r. kat. tanítóképezdéinkre, az egyes tanítóképezdek igazgatóságaitól nyert részletes kimutatásokból. Stolp O. K. bizománya, Pest. Sebestyén Gyula (1896): Az elemi iskolai tanító- és tanítónőképzésünk fejlődése. Bp. Szabolcs Éva (2001): „...Tanítói állomásra pályázat hirdettetik...” In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva (2001). 38–58. Szabolcs Éva – Mann Miklós (1997): Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó 1867–1944. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. Szakál János (1934): A magyar tanítóképzés története. Hollósy János Könyvnyomtató, Bp. Tóth Gábor (1996): A magyarországi tanítóképző intézeti tanárképzés története. Apponyi Kollégium. OPKM, Bp. Történeti statisztikai idősorok, 1867–1992. I. k. Népeség — népmozgalom. KSH. Bp. 1992.

Jegyzetek

[i] A tanulmány más része elhangzott Fürstenfeldben az I. Nemzetközi Neveléstörténeti Konferencián, ill. Budapesten a Karády Viktor 70. születésnapja alkalmából rendezett konferencián. A teljes dolgozat megjelenik az „Állam – ideológia – iskola a 20. században. I. Lapok a magyar művelődés-, tanítóképzés történetéből 1868-1958” c. kötetben a Trezor Könyvkiadónál. [ii] Schvarcz

Gy., 1867.; Dániel M., 1889.; Gyertyánffy I., 1882., 1913.; Sebestyén Gy., 1896.; Nagy L., 1900., 1902 a., 1908, 1910.; Kiss J., 1929. 1., 2., 3., 4., 1930. 1., 4.; Szakál J., 1934.; Füle S. szerk., 1956.; Bollókné P. I., 1982.; Németh A., 1990.; Felkai L., 1994. ; Tóth G., 1996.; Nagy P. T., 1997.; Szabolcs É. – Mann M., 1997.; Kelemen E., 1999.; Dráviczki S., 2000.; Kékes Sz. M., 2003. 3.; Gombos N., 2006.[iii] Sebestyén Gy., 1896. 71-72.[iv] Kiss J., 1929. 3. sz. 180.[v] Szakál J., 1934. 78-80.[vi] Gyertyánffy István, a budai Pedagógium igazgatója 1882-ben a tanító-képesítő vizsgákról, s a nyomukban kiállított oklevelek akkori értékéről kifejtette: „Az a mérték, mellyel a vizsgálatokon a tanítói képességeket kimérik, majdnem ugyanannyi, ahány tanítóképezde gyakorolja a mérésnek ezt a jogát. A legfeltűnőbb ez a mértékkülönbség azon tanítóképezdek között, melyek úgy szervezetre, mint külső és belső felszerelésre nézve egymástól leginkább különböznek: tehát a jobb állami tanítóképezdek és a leggyaralóbb felekezeti tanítóképezdek között, mely utóbbiak, mint megannyi Potyemkin-féle festett várak és kastélyok közoktatásügyünk virányain, alig egyebek önámításunkra szolgáló üres statisztikai díszítményeknél. Ámde okleveleik éppen olyan érvénnyel bírnak, mint bármelyik állami intézeté...” (Gyertyánffy I., 1882. 239.)[vii] Vö.: Kelemen E., 2001. 57-65.[viii] E megállapításunk csak a korszak egészére vonatkozik. Egyes időszakokban komoly gondot jelentett a tanítóhiány. Vö.: Sebestyén Gy., 1896. 78-80., 102-103.[ix] A tanulólétszám arról is csak közelítő információval szolgál, hogy vajon hány növendék járt akkoriban nap mint nap a tanít(nő)képzőkbe, mivel ezen adatokban mindig szerepeltették a bizonyos időszakokban és intézményekben igen jelentős hányadot képviselő magántanulókat is. Az 1894/1895-ös tanévben pl. az állami képzőknél 12%, a római katolikusoknál 29%, a görög katolikusoknál 12,5%, a görögkeletiekénél 14%, a reformátusoknál 40%, az evangélikusoknál 20%, az izraelitáknál 30% volt az arányuk. Az ennek visszaszorítására kiadott 1901. és 1905. évi VKM rendeletek után az 1905/1906. tanévben az állami képzőknél 6,4%, a római katolikusoknál 18%, a görög katolikusoknál 3%, a görögkeletiekénél 16%, a reformátusoknál 11%, az evangélikusoknál 11%, az izraelitáknál 20% magántanulót regisztráltak. Az 1907/1908. tanévben a tanító(nő)képzőkben tanulók 9%-a volt magántanuló (a tanítóképzőkben 7%, a tanítónőképzőkben 12%). Arányuk a háborús körülmények folytán újra emelkedett: 1914/1915-ben 12,8%, 1915/1916-ban 21,3%, 1916/1917-ben 21,9%, s végül 1917/1918-ban már 27,1% volt. (Kiss J., 1930. 1. 34-35.)[x] Sebestyén Gy., 1896. 78-79. [xi] Sebestyén Gy., 1896. 98.; Kiss J., 1930. 1. 37-38.[xii] Sebestyén Gyula szerint az 1894/1895. tanévben képesített tanítónőknek még a fele sem talált állást – kérdés, hogy vajon milyen hányaduk keresett egyáltalán? (Sebestyén Gy., 1896. 104.)[xiii] Vö.: Sebestyén Gy., 1896. 75.[xiv] Ennek népiskolai hátteréről lásd: Kelemen E., 2001. 62-63.[xv] Célszerű lenne hozzáadnunk a tanítóhiány, a betöltetlen álláshelyek mindenkori adatait is, de erről, csak bizonyos időszakokban találtunk adatokat. Így a korszak egészére vonatkozó grafikonunkban ezek szerepeltetésétől el kellett tekintenünk. E kényszerű redukció változó mértékben befolyásolja, a valóságosnál kisebbnek mutatja a mindenkori tanítószükséglet számait, de a tanítószükséglet biztosítására vonatkozó végső következtetésünket valószínűleg nem befolyásolja, hiszen a tanítóhiányt először szükségmegoldásként, ha más lehetőség nem volt, „bármilyen” tanítóval pótolták, majd póttanfolyamokon/magánúton kiképezték, ill. idővel képesítettekkel helyettesítették őket. Ezért

feltételezésünk szerint a képesítetlenek redukciója a tanítóihiány csökkenésének is fontos jele. [xvi] Vö.: Szabolcs É., 2001. 42-46.[xvii] Vö.: Nagy M., 2001. 1. 16-18.[xviii] Kiss J., 1929. 3. 184.[xix] Mészáros I., 1996 b. 70-73.; Müller I., 2006. 673-697.[xx] 1899-ben Debrecenben, 1902-ben Pápán, 1903-ban Szatmárnémetiben, 1905-ben Nagyváradon, 1918-ban Kecskeméten nyílt református tanítónőképző. (Kiss J., 1929. 3. 184.)[xxi] Pintér I., 1921. 3-4. 22.; Gárdos M., 1921. 11-12. 102-103.; Felkai L., 1998. 55.; Szabolcs É., 2001. 46-51.[xxii] Málnai M., 1921. 11-12. 100-102.[xxiii] Szakál J., 1934. 98.; Baska G., 2001. 1. 66-67.[xxiv] A 2.3. fejezetben közölt arányokkal kapcsolatban bizonyos óvatosságra int, hogy a Magyar Statisztikai Közlemények 31. kötetének 429. és 471. oldalain a kiadott elemi iskolai tanítói oklevelek számáról két adat szerepel: 2571 ill. 2523. A két százalék alatti különbség az általunk vizsgált trendeket nem befolyásolja, de e két adat a későbbiekben tisztázásra szorul.[xxv] A tartós alulképzés következtében – a német mellett – a szlovák nyelvtudás lett a legkeresettebb az 1901. évi tanítói álláshirdetésekből. (Szabolcs É. 2001. 51-52.)[xxvi] Dráviczki S., 2000.; Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva, 2001.

Tanulmányok

FEGYELEMRE NEVELÉS A DUALIZMUS KORÁNAK PEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEIBEN

Gróz Andrea

A fegyelemre nevelés kérdésköre számos kutatásnak köszönhetően a neveléstörténeti gondolkodás pregnáns vonulatát jelenti. E tanulmányban az eddigi vizsgálódásoktól eltérően más nézőpontból a nevelési-oktatási folyamat középpontba állításával elemzünk négy 19. századi neveléstudományi munkát. A szemlélődés fő irányát a nevelélméleti, didaktikai, illetve nem utolsósorban a módszertani szempontok figyelembevétele jelenti.

Környei János (1875): A tanító az iskolában[i] Rövid útmutató arra, miként lehet a „népiskolában jó fegyelmet tartani s helyesen oktatni”. [Hazai viszonyaink s az 1868-ik évi népoktatási törvény kellő tekintetbevételével a m. k. vallás- és közoktatásügyi minist. ajánl. mű.] A néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő, Környei János, a tankönyv szerzője „Bevezetésül” megfogalmazott sorai között kiemelt jelentőséget kap a tanítói hivatás felelősségének gondolköre. A tanulók nevelése-oktatása során manifesztálódó, megnyilvánuló tanítói hatások fontos tényezőként alakítják a gyermek jövőjét, személyes életét. „A tanító lényeges befolyást gyakorol a gondjaira bízott gyermekek későbbi életének alakulására. A munkás vagy henye, a rendes vagy rendetlen, az erkölcsös vagy erkölcstelen, a szellemileg önálló, vagy másokat vakon követő, a boldog vagy boldogtalan élet alapjai nagyon is gyakran az iskolában vettetnek meg.” (Környei, 1875. 3. o.) A neves királyi tanácsos és tanfelügyelő munkája 3 fő egységből épül fel: az I. részben a nevelésről, a II.-ban az oktatásról, míg a III. részben a módszerről fogalmazza meg pedagógiai téziseit a szerző. A fegyelem, a fegyelemre nevelés felvázolásához külön tematikai egységet szentel Környei János, ugyanakkor könyvének további fejezeteit is átszövi a fegyelmezéssel kapcsolatos gondolkör. A fejezet, illetve a fegyelemről alkotott nézeteinek mottójául Comenius gondolatát jelöli meg. „Fegyelem nélkül az iskola olyan, mint a malom víz nélkül.” Véleménye szerint teljesen „meddő” kérdés az, hogy „melyik fontosabb: az oktatás vagy nevelés-e?”. (Környei, 1875. 5. o.) Ugyanis mindkét elem együtt-jelenlétősége, paralel szerepe, egymást kiegészítő jellegének alkalmazása teszi lehetővé annak a nevelési célnak a megvalósulását, hogy a növendék az igazat, a jót és szépet megismerje, és ezen értékek követésére késztetést nyerjen, mert egyrészt megfelelő ismeretek nélkül az ember tevékenysége nem lehet eredményes, másrészt pedig önmagában a megszerzett tudás nem eredményezhet értékes célok szerinti irányultságot: „ha az egyénben hiányzik a becsületesség, a jó akarat, a jellem”. (Környei, 1875. 5. o.) Sőt, maga a tanítási munka, az oktatási folyamat megvalósítása is lehetetlenné válik, ha a nevelés meghatározó elemeit, például: fegyelmezés, rendre szoktatás nem foganatosítjuk. Az intézményes nevelés legfőbb tartalmát az iskolai fegyelem képezi. Az iskolai fegyelem elsősorban a tanító egyéniségétől függ: „A művészet

virágzik vagy hanyatlik a művészek által, hasonlóképp az iskola a tanítók által.” (Környei, 1875. 5. o.) A helyes viselkedésre neveléssel kapcsolatosan négy tanítói motívumot jelöl meg, melyek kulcsfontosságúak a pedagógiai eredményesség tekintetében: a) éber örködéssel, b) rendszeretettel, c) igazságszeretettel, és d) következetességgel” való nevelést. (Környei, 1875. 6. o.) A tankönyv I. fejezetében („A tanító személyiségéhez kötött általános kellékekről” címmel) azokat az általa „kellékek”-nek nevezett tanítói személyiségtulajdonságokat veszi számba a tankönyv írója, melyek különösen meghatározóak a pedagógus iskolai munkájában, a tanuló-tanító kapcsolatában. „Ha azt akarjuk, hogy az iskola egyszersmind nevelőintézet legyen, akkor mindenekelőtt szükséges, hogy a tanító mindazon erényekben, melyekre tanítványait nevelnie kell, mindenkor és mindenütt mintaképpül szolgáljon.” (Környei, 1875. 6. o.) A tanítónak olyan értékeket kell képviselnie, illetve oly módon kell a különböző pedagógiai helyzetekben „megnyilvánulnia”, hogy a pragmatikus céltételezéseken túl a pedagógus személye a tanuló számára a mindenkori példaképet jelentse. „A tanító legyen olyan, minőknek a gyermekeknek lenniök kell; tegye ő azt, a mit a gyermekeknek tenniök kell, és hagyja el, a mit a gyermekeknek is el kell hagyniok. Legyen ő a gyermekek mintaképe, akár látják, hallják őt, akár nem.” (Környei, 1875. 6. o.) A pedagógusnak nem egyszerűen csak „önnön”, saját személyiségének megnyilvánulásain szükséges önkontrollt gyakorolnia, hanem minden tevékenysége, cselekedete, életmódja felett is. Ügyelnie kell az illem, az erkölcs, a kultúrált viselkedés szabályainak betartására. Minden szélsőséges magatartás, illetve ilyen jellegű attitűd, például: „szenvedélyesség, harag, bosszú, irigység, káröröm >lealacsonyítja< a tanítót a gyermekek szeméi előtt.” (Környei, 1875. 8. o.) A tudatosságot nélkülöző cselekvés a tanítói hivatásban különösen súlyos következményekkel jár – írja Környei –, ugyanis „az ő magatartásától egész nemzedékek jó vagy rossz sorsa függ”. (Környei, 1875. 8. o.) Ezzel a gondolati résszel mintegy kiszélesíti, tágítja a pedagógus-gyermek viszony kapcsolati spektrumát, ugyanis minden nevelői megnyilvánulás s pedagógiai mozzanat tovább gyűrűzik a későbbi generációk szellemiségébe, kultúrájába, mindennapi életébe. Egy vázolt összefüggésben felbukkan a bevezetésben már említett pedagógusi hivatás kérdésköre, mely szerint a tanítónak saját tevékenységén, s megnyilvánulásain túl ügyelnie kell a tanórai tudatos felkészülésére is. Nézete szerint a jó tanító nemcsak szorgalmasan készül minden tanórájára, hanem a tanítási órát követően az óra történéseit elemzi, értelmezi, s tapasztalatait rögzíti naplójába. „Hiszen ha a tanító jól örködik önmaga fölött, ha tudja magát annyira fegyelmezni, hogy másokat nevelhet, akkor föl lehet tenni, hogy a gondjaira bizott gyermekek fölött is sikerrel fog örködni tudni.” (Környei, 1875. 11. o.) Érdekes ok-okozati összefüggést vázol fel a korszak pedagógia tankönyve, miszerint minél többször kell büntetni a tanulókat, annál kevésbé eredményesen s jól működő az iskola, illetve a tanító munkája; emellett minél kevesebb intelmet, figyelmeztetést kell eszközölnie, annál célravezetőbben, s rátermettebben, nagyobb pedagógiai hozzáértéssel végezte a tanító munkáját. Nagyon tanulságos információkra tehetünk szert a tanuló-tanító kapcsolatára vonatkozóan, ha tanulmányozzuk a következő paramétereket, szempontokat, melyek a néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő szerint a megfelelő iskolai fegyelmet tükrözik: „a) a gyermekek illő testtartása, b) azok feszült figyelme a tanítás alatt, c) azok tiszta, teljes és összefüggő feleletei, d) a szép, tiszta kézírás,

tisztaság az író-, fogalmazványi- és rajzoló könyvekben,e) csend a tanítás előtt és alatt, valamint rend az elmenetelnél,f) a gyermekek tanulási vágya s azok öröme, midőn munkájuk sikerült,g) az otthoni dolgozatok elkészítésének módja stb.” (Környei, 1875. 11. o.)Az első két, [a) és b)], illetve az e) alpontokban megfogalmazottak, a gyermekek megfelelő testtartása, viselkedése és fokozott fegyelme a tanítási órán az iskolai fegyelemre, a pedagógus tiszteletére, tekintélyére, a nevelő eredményességére utalnak. Olyan feltételeknek való megfelelés ez, mint az, hogy a gyermekek tanulási munkájukat hogyan végzik, illetve kellően motiváltak-e, megfelelő feladattudattal rendelkeznek-e, s ezek mind-mind hűen tükrözik a pedagógus munkáját. Tudja-e a nevelő a szabályokat hatékonyan alkalmazni, így elejét venni a tanulók helytelen cselekvésének, viselkedésének, illetve képes-e alakítani, fejleszteni a gyermekek tanulási munkához való viszonyát. Az értékes tanulási teljesítmény létrejöttéért a pedagógus oly módon is sokat tehet, ha a tanulói hibák elkövetésének megelőzésén túl igyekszik elhárítani azokat az akadályokat, melyek az iskolai fegyelmet megzavarják. Lényeges továbbá, hogy a tanító ne csupán a rossz cselekedet elkövetését „észrevételezze”, hanem figyelme egyúttal a jó, a helyes, a normáknak megfelelő tett ösztönzésére is irányuljon. A g) alpont értelmében, miszerint az iskolai fegyelemnek az otthoni tanulási munkák teljesítménye is meghatározó mutatója, azt az üzenetet hordozhatja, hogy a családi háttérben rejlő immanens tartalmak (szociokulturális viszonylatok, elvárások, normák, értékek) az iskola nevelési-oktatási képződményeivel rokon sajátosságúak, s ebből fakadóan koherens módon viszonyulnak egymáshoz.

A tanítási óra alatti rendteremtés nevelési helyzete kapcsán olyan módszert ajánl a korszak leendő és gyakorló pedagógusainak, mely neveléstudományunk mai felfogása szerint (a rejtett tanterv tényéből, jelenségéből, tartalmaiból eredően) vitatható. „Hogy a gyermekek a tanítás alatt feszült figyelemmel kísérik a tanítót, szükséges, hogy szemek folytonosan reá legyenek irányozva. E célból a tanítónak nem szabad helyét változtatnia, hanem egy helyen kell maradnia, honnan a tanulókat áttekintheti, mert a gyermek nem figyelhet kellően, ha a tanító például járkál a tanteremben.” (Környei, 1875. 21. o.)A fegyelemre szoktatás/nevelés során is elengedhetetlenül fontos tényezőként kap szerepet a tanítói példamutatás. Ha maga a pedagógus is nyugodt, csendes, akkor könnyedén érheti el ugyanezt „válaszreakcióként” a tanulóktól. Mivel az iskolai nevelési-oktatási munka túlnyomórészt a verbalitás talaján történik, ezért rendkívül lényegesnek ítéli meg a tankönyv írója a tanítói beszéd jellemző (kívánatos/elvárható) sajátosságait: a) lassú, de határozott; b) tiszta és nyomatékos; c) világos és érthető; d) a nyelvtan szabályainak megfelelő. Megszívlelendő a tankönyv azon tanácsa, miszerint a tanító óvakodjon attól, hogy hangosan beszéljen tanítványaihoz, ugyanis ez azt eredményezi, hogy ők annál halkabban nyilvánulnak meg a válaszadáskor, feleléskor stb. Sőt, Környei János királyi tanácsosként és tanfelügyelőként szerzett tapasztalatai szerint ha a tanító nagyon hangosan beszél, a gyermekek nyugtalanabbak. Nyilvánvalóan következik mindebből az a megállapítás, hogy a nevelési-oktatási folyamat minden egyes mozzanatát erőteljesen meghatározza a fegyelemre nevelés koncepciója. A tankönyvíró megjegyzi, mint módszertani elv lényeges, hogy ne csak azokat a diákokat szólítsa fel a pedagógus, akik jelentkeznek. Viszont büntetést javasol azoknak, akik nem jelentkeztek, vagy éppen helyesen felelni nem tudtak a feltett kérdésre. „Ha valamely tanuló fölemelte ujját a nélkül, hogy

felelni tudna, épen olyan büntetésre méltó, mint a másik, a melyik nem emelte föl ujját, habár tudna felelni.” (Környei, 1875. 22. o.) A fegyelmezetség fontossága, a helyes, a tisztelettel viselkedés motívuma az iskolai élet „tanítási szakasz”-ában is nagyon meghatározó módon jelen van: „Ha a tanító a gyermekek fölött áttekintett s egyet nevével fölhívott, akkor ez azonnal áljon föl, nézzen egyenesen a tanító szeme közé, s a föltett kérdésre élénken, hangosan és határozottan feleljen. Hajlott állást, érthetetlen és helytelen beszédet ép olyan kevéssé kell tűrni, mint az egy szóval való felelést. Minden feleletnek egész mondatban kell történnie, s a tanító szigorú következetességgel ügyeljen arra, hogy a gyermekek az ő kérdését a feleletbe belevegyék.” (Környei, 1875. 22. o.) Amennyiben valamely gyermek nem a fentebb leírt módon tesz eleget tanulói feladatának, akkor hiba lenne a pedagógus részéről, ha „erkölcsi prédikáció”-t tartana – írja ismét a „pedagógiai szóathoz” hasonló meggyőződését Környei. Sokkal inkább helyes nevelési mód, ha igyekszik tekintetével vagy kezével jelezni a cselekvés helytelen voltát, illetve „pálczájával halkán kopogat az asztalon”. (Környei, 1875. 22. o.) Azonban e gondolatmenet során felbukkan a szerző alkalmazásra javasolt módszerének pedagógiai megfontolása is. Az említett eljárások nem vesznek el sok időt a tanulási munkától, továbbá nem kerül a pedagógus abba a hibába, hogy „sokbeszédű”-vé válik, mely „nem csak haszontalan, hanem ártalmas is”. (Környei, 1875. 22. o.) Úgy vélem, hogy a Környei által felvázolt „socratesi” módszer cselekedtető jellegében már a reformpedagógiai áramlatok „szelét” érezhetjük; ugyanakkor lényegi szerepet kap a gyermeket segítve fejlesztés koncepciója is. Ha a tanulók írni vagy olvasni készülnek – amihez palatáblákra vagy könyveikre van szükségük –, akkor a tanító számára fontos feladatként jelöli meg, hogy mindez gyorsan, de csendben történjen. Ennek ily módon való megvalósítására az együttes, közös végrehajtást jelöli meg a tankönyv: „A gyermekek vezényszóra vegyék elő és tegyék el tárgyaikat. Például ha a tanító >egy< jelet ad a könyv elővételére, akkor a gyermekek megfogják a padközben levő könyvet, >kettő<-re fölemelik a padra, >három<-ra leteszik a padra, s szemeiket azonnal ismét a tanítóra irányozzák.” (Környei, 1875. 23. o.) Azonban figyelmeztetésül hozzáfűzi, a vezénylés ne legyen katonás jellegű „... ő nem káplár, s nem is kell annak lennie” (Környei, 1875. 23. o.). A szelídség és a nyugodtság ugyanis jól összeegyeztethető a határozottsággal és a következetességgel, ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy a vezényszó ne legyen katonás. Mégis, kevésbé tűnhet általánosíthatónak az a következtetés, hogy a szükségtelen kollektívizmusra ösztönzés nem a szoroson vett oldott légkört eredményezi. A pedagógus igazságossága legpregnansabban a jutalmazás-büntetés értékelési rendszerében jelenik meg. „A tanító igazságossága legföltünőbbben mutatkozik a jutalmazásoknál és büntetésekénél; amazok a jóra sarkallók, ezek a rosszról elijesztők, de mindegyik esetben orvosságok azok az erkölcsileg betegek számára.” (Környei, 1875. 26. o.) Rendkívül tanulságos hozadékaik vannak a tankönyvíró által megfogalmazott azon pedagógiai elveknek, melyek betartására a jutalmazás/büntetés gyakorlásakor célszerű ügyelnie a tanítónak. „a) Légy a feddésnél és dicséretnél, valamint minden jutalmazásnál és büntetésnél legnagyobb mértékben óvatos és lelkiismeretes. A feddésben ne légy nagyon hideg, a dicséretben ne nagyon meleg! Ne dicsérj és ne büntess érdem nélkül, légy mind a kettőnél pártatlan, s alkalmazd azokat a tényekhez. Csak oly jó tényeket jutalmaz, melyek jó lelkeletből s szabad akaratból származtak, de a melyeket még

szilárdabbakká, még biztosabbakká kell tenni, melyeknek még sarkalásra van szükségök. Ennél fogva ne jutalmazd meg a jó emlékező tehetséget, az élet értelmet, hanem jutalmazd meg azon emlékező tehetséget, mely csak fáradozás után élesedik, csak azon értelmet, mely fáradhatatlanul gyakorolja magát. Ne jutalmazd nagyon gyakran, ne jutalmazd meg azt, ha kérdéseidre esetleg jól felelnek vagy épen figyelnek, hanem a kötelességek folytonos teljesítését és a kitartó szorgalmat. A jutalmazás legszebb tárgya egy elismerő szó, egy barátságos pillantás. b) Továbbá a jutalmazás legyen alkalmazva a gyermek cselekvéséhez, úgy hogy ne lehessen félreismerni annak természetességét. Általában véve a jutalmazás ne úgy szerepeljen, mint cél, hanem mint a jó cselekedetek következménye, s azért minden erővel oda kell törekedni, hogy a gyermek annak öntudatos érzetére jusson, miszerint minden jó önmagában hordja jutalmát.” (Környei, 1875. 26-27. o.) A szidalmazásnál, illetve feddésnél alkalmazott pedagógiai eljárás esetén is ugyanolyan körültekintően, s mindamellettt mértékletesen kell eljárnia a pedagógusnak. A helytelen viselkedésre vonatkozó intelemnek, helyreigazításnak rövidnek, s határozottnak kell lennie, ugyanis: „A hosszú perelés pedagógia ellenes.” (Környei, 1875. 27. o.) Nagyon lényeges, hogy a tanító kontroll alatt tartsa azt, hogy milyen módon nyilvánul meg verbális tekintetben a helytelen, szabályt szegő diákok esetében: „A feddésnél nagyon meg kell válogatni a szókat s óvatosan mellőzni azokat, melyek aljasak gyanánt tünnek föl, mint >szamár!< >ostoba!< >tökfilkó!< >ökör!< stb.” (Környei, 1875. 27. o.) A neves szakfelügyelő olyan irányba igyekszik a tanító- és tanítónő-növendékek büntetéssel kapcsolatos szemléletét formálni, hogy csak a szándékosan, „akarattal” elkövetett rossz cselekedet megtorlását tartja helyesnek. (Így például a nem megfelelő emlékezőképességet, illetve a tanulási tevékenység folyamán megnyilvánuló hibákat, melyeket a gyermek tudatlanságból követ el, helytelen lenne büntetés tárgyává tenni.) „A legszigorúbb büntetésnél is éreznie kell a gyermeknek, hogy a tanító jó szándékkal, a jobbítás szándékával közelít irányába. Külön megjegyzésre kerül a tankönyvben, hogy a büntetés végrehajtásánál nem szabad a pedagógusnak >érzéketlennek és hidegnek lennie.<.” (Környei, 1875. 27. o.) Sőt, mindennemű indulatos viselkedéstől is óvakodnia kell. A tanító munkáját az orvoséhoz hasonlítja a szemléletesség, az egyértelműsíthetőség érdekében. „Az indulatos bosszúvágyó tanító valóságos szörny. A műtő orvosnak nyugodtnak kell lennie.” (Környei, 1875. 27. o.) Nagyon lényeges az a szerzői megállapítás, mely a fegyelemre nevelés, a büntetés rendszerének egyik fő pillérét is jelenti, miszerint „... arra mindig kell vigyázni, hogy a büntetés ne legyen lealacsonyító. A térdeltetés nem helyeselhető. Azután a tanító büntessen először négy szem között, azután az iskolában.” (Környei, 1875. 27. o.) A tanulót nem szabad – Környei megközelítése szerint – megalázó, megszégyenítő helyzetbe hozni. Az alá-, fölérendeltség „jelenlévősége” a nevelési-oktatási bármely részében súlyos „sebek”-et, következményeket jelent a gyermek-pedagógus bipoláris kapcsolatában. A büntetésre vonatkozóan a következő „fokozat”-okat határozta meg: „a) Komoly, büntető pillantás; rosszalló tekintet. b) Intés kézzel, kopogás vagy ütés az asztalra. c) Szóbeli barátságos megintés. d) Rövid szemrehányás. e) Komoly szigorú megfeddés. f) Fölállás a padban. g) Kilépés a padból. h) Büntetőpadba való ültetés (ha ilyen van az iskolában). i) Iskolában marasztás. j) Testi büntetés.” (Környei, 1875. 28. o.) „Iskolában marasztás”-nál a tanítónak el kell látnia a gyermek felügyeletét, mert e nélkül nem lehetséges, hogy e büntetési forma

magatartásának jobbítását szolgálja, hanem inkább újabb vétség elkövetésére sarkallja a tanulót. A testi büntetést csak abban az esetben alkalmazza a pedagógus, ha minden más (egyéb) fegyelmezési eszköz eredménytelen maradt. Feltétlenül tiltja a következő fenyítési formákat: „1. Az arcücsapás, 2. A bottal vagy ököllel való ütés, 3. A döfés, hajcibálás, a tenyérre vagy ujjakra való ütés stb. Testi büntetésnél csak a vessző használható. De figyelembe kell venni, hogy e büntetés a legritkábban alkalmazandó, vagy inkább legyen ez a tanító joga, de a mellyel nem él. Ha mégis kényszerülve van ezt alkalmazni, tegye ezt óvatosan...” (Környei, 1875. 28. o.) Ha a tanítónak sok esetben kell testi fenyítéket alkalmaznia a fegyelmezés eszközeként, akkor Környei János szerint vagy zsarnoki személyiség az illető pedagógus, vagy pedig „tehetségtelen ember”, aki híján van olyan értelmi, s érzelmi képességeknek, melyek lehetővé tennék a tekintély kivívását. Amennyiben a pedagógusi tekintélyt a büntetések „rangsorá”-nak eme legsúlyosabb formájával akarja kivívni, az ellenkező, eredménytelen hatást vált ki; a tanulók ugyanis dacosabbak, szembefordulóbbak, illetve még fegyelmezetlenebbek lesznek, vagy éppen olyannyira félénkek, magukba fordulók, hogy egyéni és közösségi komplex fejlődésük egyaránt „csorbát szenved”, s regridáló folyamat irányába kezd haladni. Emellett, – járulékosan – természetszerűleg felszínre kerülhet a tanuló bizalmatlansága is, s ily módon a tanítói tekintély csökkenésével lassan eltűnik a gyermek számára a korábbiakban már elemzett „pedagógusi minta”. Minél inkább olyan pedagógiai szituációban találja magát a tanító, mely során a testi büntetés „tűnik” az egyetlen konfliktusmegoldási lehetőségnek, annál inkább önvizsgálatra szorul önnön személyisége. Környei szerint a tapasztalat azt mutatja, hogy a gyakori testi büntetéssel nem a tanuló dacos viselkedését vagy egyéb, a normával ellentétes magatartást hárítunk el, továbbá nem engedelmességet eredményez ez a fegyelmezési forma, hanem éppen ellentétes irányúan hatva, a tanuló személyiségét jellemző pozitív emocionális és egyéb erkölcsi elemeket, tényezőket „semmisítünk meg”. Így a tanuló tanító iránti szeretete és tisztelete szenved csorbát, s kapcsolatukban ezzel egy olyan negatív folyamatot eredményez, mely a komplex tanulási-tanítási légkör egészét károsan befolyásolja. Sőt, „a tanítás alatti testileg büntetés”-t pedig egyenesen tiltja a leendő tanítónemzedék számára a tankönyv. Molnár László (1881): A tanítás tankönyve.

Tanító- és tanítónő-jelöltek, valamint a nevelés- és tanításügy buzgó előmozdítói számára. A könyv előszavában és bevezető mondataiban az a fontos megállapítás hangzik el, miszerint „Minden tanítás egyszersmind nevelés; ... mert csak oly tanítás boldogít, melynek célja az embert emberré, és polgárrá képezni.” (Molnár, 1881. V.) A tanítás legfőbb célja – Molnár László megközelítése szerint – az emberré nevelés, illetve felkészítés a társadalmi életben betöltött szerepre. A fegyelemre nevelést a tankönyv szemlélete szerint a hitbeli, vallási, ezen belül az erkölcsi értékrend szempontjainak kell alárendelni. „Legyen tehát a fegyelemtartás hiterkölcsei nevelésre célzó. Törekedjék a tanítónevelő imádság és vallási gyakorlatok által növendékeire a tanoda falain belül és azokon kívül nevelőleg hatni.” (Molnár, 1881. 79. o.) A fegyelemre nevelés akkor lesz igazán hatékony és célravezető, ha a pedagógus nem elsősorban hatalmi eszközökkel, destruktív módon, autokrata korlátozó-büntető eljárásokkal igyekszik eredményt elérni, hanem a gyermeket biztosítva szeretetéről és bizalmáról. Gondolkodásukon, értelmi tevékenységükön keresztül kísérel meg oly módon hatást gyakorolni, hogy

„egyértelműsíti”, nyilvánvalóvá teszi a megfelelő viselkedési formát, s annak fontosságát. „Ha nem lépünk fel rendőries szabályok, parancs, fenyegetés-, büntetéssel, de anyagi jutalmakkal sem, hanem a gyermekek szeretetét s bizalmát irántuk való szivjóságunk éreztetése s szellemi javok előmozdítása által törekszünk megnyerni. Máskép kell bánni a szelid vagy szilaj, a szerény vagy szemtelen, a félénk vagy bátor, a fi- vagy leány gyermekkel vagy az ifjuval.” (Molnár, 1881. 79. o.) A fegyelemre nevelést nem elegendő a vallási nevelés keretein belül megvalósítani, hanem – figyelembe véve az „általánosság és összhangzatosság” szabályát –, minden tantárgyra egységesen és következetesen szükségesnek tartja kiterjeszteni a szerző: „... a rendet, csendet, figyelmet és szorgalmat minden tantárgy kezelésénél minden tanerő törekszik előmozdítani, és pedig szóval a tanoda falai között, úgy, mint tettel az életben.” (Molnár, 1881. 79-80. o.) A tanulók fegyelemre nevelésénél a fokozatosság elvét fontos szempontként jeleníti meg: „... mindenek előtt a szoktatás, oktatás és példa által hatunk növendékeinkre; e mellett csak ha elkerülhetetlenül szükséges, fogunk intés, dorgálás, fenyegetés s a legvégső esetben a jutalmazás- vagy büntetéshez nyulni. Alapos úgy lesz eljárásunk, ha oda törekszünk hatni, hogy a rend, szorgalom, engedelmesség mintegy természetöklé válják növendékeinknek; Ha soha sem alapszik fegyelmi eljárásunk a nevelői és tanítói önkényen...” (Molnár, 1881. 80. o.) A tanító-gyermek kapcsolata a helyes viselkedésre „szoktatás”-nál, nevelésnél arra a kulcsfontosságú nézőpontra épül, miszerint az adott fegyelmezési eljárás nem alapulhat önkényen, hanem: „... a gyermekek boldogságának tekintetén, egyházi és világi, azaz isteni törvényen.” (Molnár, 1881. 80. o.) Újszerű vonása a fegyelemre nevelés kérdéskörének, hogy azt az irányvonalat igyekszik erősíteni, miszerint a tudatos és tervszerű nevelői eljárásnak gyakorlati, illetve az életszerűség, hasznosság elvére épülő szempontokat kell foganatosítania. (Sőt, még az a szerzői álláspont is megjelenik e téma tárgyalásánál, amely tudományos tényyszerűség csak a 20. század folyamán lelhető fel a pszichológiakönyvek hasábjain. E szerint a nevelésnek „odáig kell hatnia” – s azon a ponton mérhető igazi eredményessége –, ha a tanuló az adott helyes cselekedetet, kívánt viselkedési formát akkor is alkalmazza, amikor a szabályozó-korlátozó pedagógus/szülő nincs jelen.) A fegyelmezett magatartás kialakítására irányuló pedagógiai megnyilvánulásokkal („szoktatás, oktatás, intés”) kapcsolatosan is a tanító szeretetteljes attitűdjét tekinti a legfontosabbnak, ugyanakkor helyteleníti a túlzottan szigorú eljárások foganatosítását, „mely növendékeinkkel megutáltatja az iskolát, elviselhetetlenné teszi előttük a fegyelmet, elidegeníti őket tőlünk”. (Molnár, 1881. 81. o.) Tehát a pedagógus-gyermek kapcsolatban az autokratikus és szélsőségekben megmutatkozó szabályozási, büntetési eszközrendszer alkalmazása a tanulók „elidegenedés”-ét válthatja ki mind tanítójához, mind pedig az iskola világához való viszonyában. Ha a tanítók nevelési módszerei a félelemkeltésen, s a „kényszerítés törvényén” alapulnak (e tekintetben a szülők szerepét is hangsúlyozva), s minél szigorúbb, „ridegebb” nevelési eljárást alkalmaznak, kapcsolatuk annál kevésbé alapulhat bizalmon, s kölcsönös megbecsülésen. E folyamat eredményeképpen a tanulók még inkább aszociálisakká, a normákat, szabályokat elutasítókká válhatnak. „... minél jobban untatták meg növendékeik által a terhes fegyelmet, az iskolázást: annál rakoncátlanabbak lesznek az életbe vagy felsőbb tanintézetbe kilépett növendékek.” (Molnár, 1881. 81-82. o.)

Goerth (1888): *A tanítás művészete*

Szakovéleményből közli: Havas Gyula A bevezető sorokban – a szerzői ajánlásán túl – olyan gondolatokkal szembesülhetünk, melyek a tulajdonképpeni „tanítás művészetét”-t példázzák. A címben jelölt szókapcsolat a pedagógusi hivatás „művészi” jellegének nyomatékot adva, annak egyben normatív, irányadó jellegét is kifejezi. „Hiszem és vallom, hogy a tanítói köröktől távol álló és úgy nevezett laikus ember e munka átolvasása után nem lesz képes többé kicsinylőleg gondolkodni. S nyilatkozni a tanítóról, a hivatása magaslatán álló tanítóról’ És így e mű sokkal inkább hivatva és képesítve van a tanítói tekintély elismerését előmozdítani, mint annak megtagadása feletti bármily hosszadalmas és keserves lamentációk, melyekkel hirlapokban, szakiratokban, a felolvasó asztal mellől stb. helyről gyakran találkozni bő alkalmunk van.” (Goerth, 1888. IX.)[ii] Érdekes motívumként jelenik meg Goerth koncepciójában az egyes tantárgyak módszertanának a fegyelemre neveléssel való összekapcsolása. Tanulságos módszertani motívum az olvasás gyakorlásánál, ha egy-egy növendék mindaddig olvas, amíg hibát követ el, s csak ezt követően kerülhet sor a következő tanulóra. Ez azért lényeges s hasznos módszer, mert így kiküszöbölhető – legalábbis minimálisra csökkenthető – a tanulói kudarc tartós megélése, „fiksziódása”, sőt, a feladatvégrehajtás sikerélménnyel zárul. A sikerélmény pedig egyrészt a tanuláshoz való viszony, az önértékelés fejlődése, valamint a kiegyensúlyozott gyermek-pedagógus kapcsolat zálogaként értelmezhető. „Ehhez hasonló gyakorlatok, melyeknél a munka komolysága játék színe alá rejtőzik, nagy kedvet keltenek és jó sikert eredményeznek anélkül, hogy valakit megszidni, vagy büntetni kellene. A gyermekek hiúzként ügyelnek és csendesen maradnak, mint az egerek.” (Goerth, 1888. 169. o.) E gondolat szerint a játék hatása olyan komplex érvényű a tanuló személyiségére, s a tanulási szituációban való attitűdjére, hogy az ehhez hasonló, a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe vevő feladathelyzetek, gyakorlatok alkalmazása következtében a tanító fegyelmezési eljárásai, így például a figyelmeztetések, a feddések is feleslegessé válnak. Nagyon érdekes e fejezet azon része, amely az alsóbb osztályok fegyelmezésére tartalmaz hasznos megállapításokat, tanácsokat. Nézete szerint, ha a pedagógus szidalmaz és kiabál, az céltalan, s eredménytelen nevelési megnyilvánulás a fegyelmezetlen tanulókkal szemben. A leendő tanítók, tanítónők számára olyan ötletet javasol, mely például a nyugtalan osztály megfékezésével szemben eredményes lehet, mégpedig kiemelni azt a tanulót, aki fegyelmezetten viselkedik, s megdicsérni. Ha a pedagógus a tanulóival már kiépített egy olyan kapcsolatot, mely a bizalmon, tiszteleten, szereteten és megbecsülésen alapul, akkor ez a módszer minden bizonnyal célravezető, hiszen a tanulók számára fontos a tanító elismerése, ugyanakkor a szeretetmegvonás büntudattal tölti el, s amely viselkedésük megváltoztatására sarkallja őket. „Ha az osztály nagyon nyugtalan, úgy nem használ a korholás és megrovás, ha csak a tanító, hozzája méltatlan módon, fellázító, ádáz dühvel, megfélemlítés útján nem akarja őket megfékezni. De hogyha a nyugtalanok odaszólunk: Csak egyet látok, ki szépen ül itt s nekem tetszik, úgy mindenik ez az egy kívánkozik lenni és izibe csend lesz.” (Goerth, 1888. 169. o.) Nagyon előremutató szemléletmódként jelentkezik annak a figyelembevétel, hogy a kisdíjakban – fejlődéslélektani törvényszerűségekből adódóan idősebb tanulóitársaikhoz viszonyítva – erőteljesebben munkál a pedagógus személyének szóló megfelelés, ugyanakkor a tanítói dicséret

kivívása is lényeges számukra. Így például: „Ma nem rajzolunk vonalakat! Ma úgy fogunk számolni, mint a tudósok. Ki fog még itt vonalakat huzogatni; Rögton várakozó helyzetbe csapják magokat a ficzkók; mindenik tudóssá vágyik lenni.” (Goerth, 1888. 182. o.) Az ilyen és ehhez hasonló felszólítások egyben olyan nevelési helyzetet is teremtenek, mely során a tanulók nyugodttá, fegyelmezté válnak anélkül, hogy a pedagógusnak szükséges lenne fegyelmeznie az osztályt. „... kis gyermekeknél sok tekintetben nagyon hatályosnak bizonyul a becsvágyukat feltüzelné. A legnyugtalanabb osztály elhallgat, a mint higgadtan mondják neki: Csak egy helyes magaviseletű gyermeket látok, ezt nagyon szeretem. Azonnal mindenik ez a helyes magaviseletű gyermek szeretne lenni és elcsendesül. Mennyi haszontalan beszédet kímélhetünk meg ekképen.” (Goerth, 1888. 182. o.)

Kőrösi Henrik (1900): „Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira.”

Ahogy az Kőrösi Henrik a könyv előszavában is megfogalmazza, a „rendszeres pedagógia” csupán leglényegesebb részleteit kívánja tollhegyre tűzni, vagyis törekvése azokat a pedagógiai, didaktikai elveket megismertetni, melyeket „különösen kezdő tanítók haszonnal olvashatnak és a melyeket a mindennapi tanításnál értékesíthetnek”. (Kőrösi, 1900. 3. o.) Itt, a bevezető részben érhetőek tetten azok a pedagógiai hatások, amelyek a könyv írójának szakmai tevékenységét, mindennapi iskolai gyakorlatát, illetve – nem utolsósorban – neveléstudományi szemléletmódját alakították, formálták. Kiemelten említi a következő német szerzők munkáit, melyek kútfőt, vonatkoztatási pontot jelöltek ki a tudós tanár számára: dr. Herm. Schiller: Handb. D. prakt. Paed. Für höhere Lehranstalten; Gustav Rusch: Methodik d. geogr. Unterrichts; és Dr. J. W. Otto Richter: Der geograph. Unterricht (Kőrösi, 1900. 3-4. o.).

Abból eredően, hogy elemzésünk a fegyelemre nevelés kérdéskörét teszi vizsgálódásának tárgyává, meghatározó lehet a téma megragadásához, teljesebbé tételéhez a tanítóval kapcsolatos elvárások rövid felvázolása. Kőrösi tankönyvében külön fejezetet szentel a tanítói hivatás komplex körüljárására, a pedagógusi pálya jellegzetességeitől kezdve a tanító személyiségének jegyein keresztül az iskolai feladatvégzés főbb sajátosságainak ismertetéséig, taglalásáig. Milyen az a személyiség, s milyen jellemzőket tudhat magáénak az, aki a tanítói hivatás betöltésére alkalmas? Kőrösi megközelítése szerint: „Csakis finom lelkületű, önzetlen és a nevelésre rátermett ember válassza a tanítói pályát. A ki a mások javát nem tudja a maga java fölé helyezni; a kit a gyermek sirása nem hat meg: az forduljon el ettől a pályától.” (Kőrösi, 1900. 5. o.) E sorok egyértelműsítik azt, hogy a tanító és tanítványai szereteten alapuló kapcsolatának záloga a pedagógus permanens önképzése, mely a tanító „szellemi rugékonyság”-ának megalapozója. A személyiség tényezői közül par excellence, különösképpen hangsúlyos szerepet kap az emocionális attitűdrendszer, ebből is kiemelten a szenzibilitásnak, az önzetlenségnek, illetve az empátiának a képessége. Lényeges mozzanat nézetrendszerének felvázolásakor az is, hogy a pedagógus személyiségén túl ugyanolyan fontos tényként jeleníti meg a gyermek, a tanuló egyéniségének figyelembevételét, az individuum tiszteletét. Olyan összefüggésben tesz erről említést, hogy az eredményes tanításnak direkt módon feltételrendszerét képezi az a pedagógiai alapelv, hogy a tanulót sajátosan jellemző ismérvek, egyedi tulajdonságok figyelembevételével kell az oktatási-nevelési tevékenység fő vonulatait meghatározni. A pedagógusnak nem csak ismereteit szükséges

gyarapítania folyamatos önműveléssel, hanem a tanítási tapasztalatainak összegzésében, kimunkálásában is el kell mélyülnie. Kőrösi a következő tematikai egységben megállapítja, hogy a pedagógusnak nemcsak tanítania, hanem nevelnie is kell. A nevelési feladatok között elsődleges személyiségbeli jellemzőként szerepel az empátia képessége. A meghitt tanító-gyermek kapcsolatban – mely az eredményes tanulásnak feltételrendszerként is meghatározó –, a pedagógusnál fontos, hogy együttérezzen kis tanítványaival, illetve bármilyen negatív tanulói megnyilvánulás esetén nem szabad megfélemlenie saját, megélt (egykori) „gyermekségéről”. „Meg kell éreznie a kis gyermeki szív minden dobbanását. Részt kell vennie tanítványainak örömeiben és fájalmában; minden pillanatban segítségükre kell lennie és azonnal el kell találnia a megfelelő gyógyszert. Boldog az a tanító, a ki a gyermeki csinyek elbirálásánál vissza tud arra emlékezni, hogy ő is gyermek volt!” (Kőrösi, 1900. 5. o.) A tanító jellemére vonatkozóan a következő megállapítással szembesülhetünk: „Szigorú kötelességtudás, kifogástalan erkölcsösség, rendíthetetlen becsületesség és alapos tudás jellemezzék a tanítót”. (Kőrösi, 1900. 6. o.) A tankönyv szerzője a leendő pedagógusok figyelmét felhívja arra is, hogy minden megnyilvánulásukkal szemben a gyermekek rendkívül kritikusak, s ezért olyan fontos, előtérbe helyezett pedagógiai elvárás a tanítókkal szemben a minta, illetve a példaérték „tanúsítása”. „A tanulónak tanítója viselkedésével szemben éles ítélőképessége van. Rögtön észreveszi fogvatkozásait és akkor megszűnt a tanító nevelő hatása. Ha a tanító naponkint nem tartja meg pontosan a tanítási időt, ha gyakran késik, avagy az írásbeli dolgozatokat nem adja föl rendes időben és nem javítja ki szigorú pontossággal; hogyan kívánhat akkor rendet tanítványaitól? Ha a tanítóban nincs meg az igazság iránti érzék, hogyan szoktatja akkor a tanulót igazságszeretetre? Erkölcsös nevelésről csak abban az iskolában lehet szó, a hol a tanító maga is erkölcsös életet él.” (Kőrösi, 1900. 6. o.) Vizsgált témánk szempontjából további releváns, lényeges információkra, s következtetésekre bukkanhatunk, juthatunk, ha áttekintjük, hogy a „Rendre szoktatás” terén milyen pedagógiai intelmekkel látja el Kőrösi Henrik a „tanítóképezdei” növendékeket: „Szoktassa a gyermekeket ahhoz, hogy mihelyt belép az osztályba, a tanulók mindannyian akként álljanak föl padjaikban, hogy egymást fődözzék. Addig le ne ültesse őket, míg gyorsan végig nem tekintette őket padok szerint. Ha szemetet, papirdarabokat lát a tanuló előtt a földön, azonnal szedesse föl vele és figyelmeztesse, hogy a tantermet mindenkinek tisztán kell tartani. Semmit a földre dobni nem szabad. De a tanítónak is ügyelni kell, hogy osztályában a falak, a táblák, ablakok mindig tiszták legyenek. A gyakorlott tanító, a mint így végig halad a tanulók mellett, azonnal észreveszi, hogy ki nem mosdott, ki nem fésülködött. Az ilyen hanyag növendékek másnap önként, minden felszólítás nélkül tartoznak jelentkezni a tanítónál megmosdva és megfésülködve.” (Kőrösi, 1900. 7. o.) E szerint a rendre szoktatás koncepciójának középpontjában a fegyelemre nevelés, a fegyelmezett tanulói magatartásra nevelés áll, melyben természetsszerűleg fontos feladatként szerepel a tisztaságra nevelés rendszere is. Az erre való nevelői törekvés, s célmeghatározás során jelentős szerephez jut a „tanítói” tekintély, a tanuló nevelője iránti tisztelete is. Ennek kifejeződése megvalósul egyrészt például akkor, amikor a tanulók felállnak tanítójuk „megjelenésekor”, illetve a felnőtt oldaláról abban a pedagógiai helyzetben, ha a pedagógus ellenőrző feladatköre gyakorlásakor figyelembe veszi a következetesség elvét. A tisztaság

megkövetelésében, így a rendszabályok betartatásában, s az egyes társadalmi rétegek mentén sem tehet különbséget az osztály tanítója – vallja Kőrösi. „A fogyatékos ruházat miatt a földhöz ragadt szegény tanulónak nem lehet, de nem is szabad szólni, tisztátlanságot azonban semmi szín alatt sem szabad a szegénység örve alatt megbocsátani.” (Kőrösi, 1900. 7. o.) Ennek megfelelően az iskolakezdőkkel, az első osztályosokkal (legyen módosabb család gyermeke, vagy éppen hátrányosabb szociokulturális háttérrel rendelkező tanuló), minden esetben tapintatosabban, s a „... legnagyobb kímével járjon el a tanító. Ne riassza el őket az iskolától, hanem szerető bánásmóddal édesgesse őket az iskolába. A legszebb jutalma az a tanítónak, ha a gyermek úgy szereti az iskolát, mint a jó otthont.” (Kőrösi, 1900. 7. o.) Így például „későnjárás”, késve érkezés esetén nem az a megfelelő eljárás, hogy „... esőben, hóban, fagyban a meghülés veszedelmének tegyük ki; vagy pedig hogy meleg ruhájában táskájával, könyveivel együtt ácsorogjon a befűtött tanteremben.” (Kőrösi, 1900. 7. o.) Ehelyett azt a módszert tekinti eredményhez vezetőnek, ha például a tanító a gyermek szüleit figyelmezteti – személyes felkeresése révén – a késve érkezés következményeire, vagy pedig levélben értesíti őket a problémahelyzetről. Annak ellenőrzése, hogy a tanulók az iskola elvárásait, illetve az egyes rendszabályokat hogyan, s milyen módon tartják be, a tanító számára fontos feladatot (és egyben felelősséget) jelent. A tanítási óra megkezdése előtti tennivalók leírása olyan üzenetet hordoz, hogy a gyermeknek mindenben a pedagógus utasításait, feladatmegjelöléseit kell követnie, s az ő engedélye nélkül nem szabad egyéni aspirációtól, akarattól vezérelten cselekedni. Ebben a pedagógiai motívumban egyúttal megjelenik az egészséges életmód szempontrendszerének figyelembevételére, így a tanulók helyes testtartására vonatkozó ráhatások szükségessége. „Ha az óra elején végig tekintette a tanító növendékeit, – de ennek csak egy-két percet szabad igénybe venni – akkor leülteti őket és ismét ügyel arra hogy ülésükben is fődözzék egymást a tanulók. Szigorúan kell ügyelni az egyenes testtartásra. Mindaddig, míg a tanító nem mondja, se könyvet, se táblát, se semmiféle tanszert nem szabad elővenni, hanem a kezeket az asztalra téve nyugodtan kell ülni.” (Kőrösi, 1900. 8. o.) Érdekes tanulmányoznunk azt is, hogy mit tekint Kőrösi a tanító teendőjének annak a normaszegő magatartásnak az esetében, ha a gyermek nem jár iskolába, vagyis „kerüli” az iskolát: „Rendszerint szegény munkások gyermekei, a kik felügyelet nélkül állnak, csavarogják el az iskolaidőt. Ezeket igen könnyű figyelemmel kísérni és éppen tanuló társai segítségével az iskolába elvezettetni.” (Kőrösi, 1900. 8. o.) Lényeges motívum tehát e feladat megoldásában a tanuló társak bevonása, ugyanis mindezzel a feladat-, illetve szereplehetőséggel egyrészt a megbízott gyermekek feladattudata is erősödik, másrészt mindkét tanulói oldal (a szabályokat megsértő, ill. a megfelelő mintát képviselő) számára is rögzülnek a példaadás, a becsület, a lelkiismeretesség erkölcsi normái. A tanulók iskolai szabályoknak, s a tanító elvárásainak megfelelő cselekvése ugyanakkor annak a pedagógiai nevelési célnak jegyében is születik, hogy a gyermekek értékelik a becsületes, őszinte, tisztességes, az értékeknek megfelelő megnyilvánulásokat. „Mielőtt a tanítás megkezdődne, minden tanuló előtt a padon betéve ott kell lenni az óra tantárgyához tartozó tankönyvnek, palatáblának vagy füzetnek. Ezekhez a tanulónak mindaddig nem szabad nyulni, míg a tanító azt az utasítást nem adja, hogy vegyék elő a könyvet és lapozzák föl a miről esetleg tanulnak. Ugyancsak betéve kell lenni a könyvnek akkor is, ha

felmondják a tanulók leckéjüket. Így leszoktatjuk a tanulókat a zajos lapozgatásról, a sűgásról és nem nyujtunk alkalmat a tanulónak arra, hogy a lecke felmondása közben az elötte nyitva fekvő könyvből kilesse a leckét és ezzel tévútra vezesse a tanítót.” (Kőrösi, 1900. 9-10. o.) Míg a tanulók jelentkezése meghatározott szabályok szerinti (például: a gyermek mindaddig nem teheti fel a kezét válaszára, amíg a tanítói kérdésfeltevés el nem hangzott), ugyanis: „... az örökös kéznyujtogatás fegyelmetlenséget okoz” (Kőrösi, 1900. 10. o.), addig maga a kézfeltartás fontos szabályozó-ösztönző didaktikai mozzanat is a tanulási-tanítási folyamatban. Kőrösi Henrik szemlélete szerint a gyermekek figyelme szintentartásának egyik eszköze is egyben a tanulók „jeladás”-a, jelentkezése. Másrészt pedig az aktivitás ily módon való kifejeződése egyben azt a jelentést is hordozza, hogy a tanuló érdeklődik a tananyag iránt, s kellő mértékben motivált a tanítási órán. Emellett: „Egy kis élénkség soha sem árt az osztályban. Síri csönd nem vet fényt a tanítóra.” (Kőrösi, 1900. 10. o.) Ebből arra is következtethetünk, hogy Kőrösi bizonyos határokat is megjelöl a tanulók fegyelmezett viselkedésére vonatkozólag, mely megközelítéssel eme álláspontja is kikristályosodik számunkra. Eszerint az osztályban uralkodó fegyelmen nem azt érti, hogy szinte mozdulatlansággal, feszült figyelemmel ülnek a tanulók, hanem utat enged azoknak a gyermeki aktivitásoknak, melyekkel betarthatók az iskola által preferált szabályok. A „Büntetés” címét viselő alfejezetben Kőrösi Henrik elutasítja azt a tanítói beállítódást, hogy a tanulási anyag, a „lecke nemtudásáért” a tanító testi fenyítéket alkalmazzon. Ugyan a büntetés, mint a nevelés eszköze fontos szabályozó szerepet tölt be a nevelési feladatok megvalósításában, azonban: „... a büntető eszközökkel nagyon csinján és nagy tapintattal kell élni a tanítónak. A tanító rendelkezésére a következő büntető eszközök állhatnak: megszégyenítés, bezárás, testi fenyíték. Mindegyik büntetésnemnek az a közös vonása, hogy ha ugyanazon tanulónál többször alkalmazzák, elkopnak és elvesztik hatásukat, mert a tanuló már előkészült a büntetésre és a lelki rázkódtatás a mely az első büntetést követte, lassanként tökéletesen elmarad.” (Kőrösi, 1900. 11. o.) Egyrészt tehát – Környei Jánoshoz hasonlóan – fokozati különbségeket is tesz az egyes fegyelmezési módok között, melyek alkalmazását a tanuló tettének, cselekedetének függvényében állapítja meg. Másrészt pedig, mint ahogy ezt az idézett sorok is tükrözik, akár a megszégyenítést, a „bezárás”-t, vagy éppen a fegyelmezés legsúlyosabb formáját, a fizikai büntetést részesíti előnyben a tanító. A nevelési „célja” e korlátozásnak a gyermek lelkére, lelkiismeretére gyakorolt hatás. Egyben ez a törekvés azt is jelenti, hogy – figyelembe véve a lélektan álláspontját –, bármilyen büntetés, korlátozás abban az esetben vezet „tartós” eredményhez (s jelenti a helyes, az elvártnak megfelelő magatartás kialakulását), ha a tanuló helytelen cselekedete következtében az alkalmazott büntetési mód nyomán szembesül saját magával, lelkiismeretével. A tankönyv ugyanakkor arra is rámutat, hogy a tanítónak figyelembe kell vennie a „megszégyenítés”-nek, mint büntetési módnak az alkalmazásánál az osztály karakterisztikus, meghatározó jellemzőit. „Ha romlatlan lelkű gyermekekből áll az osztály, úgy untig elég, ha a tanító kellő komolysággal csak annyit mond a készületlen tanulónak: A hanyag tanulókat nem szeretem! Minden további prédikációtól óvakodni kell.” (Kőrösi, 1900. 11. o.) Expresszívén, nagyon kifejezően nyilvánul meg Kőrösi nézőpontjában az a büntetési elv, mely szerint a szeretet megvonásának elégséges és hatékony büntetési eszközként kell működnie. E feltétel megvalósulása megelőlegezi

számunkra annak teljesülését, mely kettejük viszonyában a szeretet a priori kimunkált hatóerejét jelenti, vagyis a tanuló-gyermek viszonyban már meglévő alapként feltételezi a kölcsönös megbecsülést, a bizalmat, a lelkiismeretességet. A tanító részéről feltételezi, hogy felkészültségével, hivatásszeretetével, következetességével, s nem utolsósorban empatikus attitűdjével a példaképet jelenti tanulói számára. Fokozott mértékben szorgalmazza e büntetésnem alkalmazását kezdő tanítók körében is, ugyanis a tankönyv írójának tapasztalatai szerint a pályakezdők kevésbé alkalmazzák a szeretetmegvonást fegyelmezési módként, ehelyett sokkal inkább előnyben részesítik a testi fenytítéket jelentő büntetési formákat, például: arculcsapás, pálcával körökre ütés... stb.

„Nem ismerik azt a régi jó mondást, hogy az a legkiválóbb tanító, a ki legkevesebbet büntet. A kezdő tanító nemcsak a lecke nem tudásért, hanem minden csekélységért pl. figyelmetlenségért, fecsegésért, nevetésért azonnal kész verekedni. Azt hiszi, hogy szándékosan az ő bosszantására teszi azt a gyermek; pedig gyakran idegesség, rossz szokás az oka a tanuló csintalanságának.” (Kőrösi, 1900. 12. o.) Az idézett sorokból az is egyértelművé válik, hogy – hasonlóan a Környei János és a Molnár László által felvázolt koncepcióhoz –, azt a pedagógust tartja eredményesnek, s igazi „szakember”-nek, akinek minél kevesebb esetben szükséges büntetést alkalmaznia az osztály rendjének helyreállításához, fenntartásához. Mindamellet felfedezhetjük Kőrösi koncepciójában azt az implicit álláspontot is, mely szerint a gyermekek lélektani jellegzetességeinek, illetve egyéni és életkori sajátosságainak az ismerete, figyelembevételé milyen jelentős mértékben meghatározza a fegyelemre nevelés sikerét. A következő szerzői megfontolás mögött további fontos, leendő tanítók számára megszívlelendő gondolatok rejtőznek, mely szerint a minden fesztelenséget, s könnyedséget nélkülöző, gyakran negatív kritikai megnyilvánulásokkal bíró pedagógus önnönmaga az előidézője a tanulók normaszegő viselkedésének. „... tulságos komoly föllépésével, visszás magatartásával vagy pedig szintelen élceivel maga ad okot a gyermek csintalanságára. Nagyon kívánatos volna, ha tanítóképzőink az iskolai fegyelmezés kezdésébe nagy gonddal vezetnék be a jelöltet.” (Kőrösi, 1900. 12. o.) A „sarokba állítás”-t abban az esetben tanácsolja alkalmazni, ha a tanító által elsőként (először) alkalmazott büntetési eszköz nem vezetett eredményre, a tanulói viselkedés megváltoztatására. „Ha a tanuló a tanító intése ellenére még mindig rendetlenkedik, akkor kiállíthatja a tábla mellé, de háttal az osztálynak; mert ha szembe áll társaival, folytatja pajkosságát. Egyszerre több tanulót kiállítani nem szabad; mert ezzel csak nagyobb lesz a rendtelenség az osztályban. Higienikus szempontok nem engedik, hogy sokáig álljon künn a tanuló.” (Kőrösi, 1900. 12. o.) A súlyosabb, a megszégyenítő büntetésnemek sorába tartozónak véli, „ha a tanító hirtelen kiutasítja az osztályból a tanulót”. (Kőrösi, 1900. 12. o.) Nézete szerint e büntetési forma gyakori alkalmazása a tanító rátermettségeinek, illetve a megfelelő pedagógiai képességeinek hiányosságairól tesz tanúbizonyságot. Ha a gyermek viselkedésének, negatív megnyilvánulásainak megfékezése lehetetlennek, szinte kilátástalannak tűnik, csak akkor tartja indokoltnak a tanuló osztályteremből való kiküldését, „... mert csak a tanító gyöngeségét árulja el az, ha nem képes az osztályban együtt maradni egy-egy rendetlenkedővel. A fegyelmezés legkönnyebb módja, kilökní a rakoncátlankodót; csakhogy ez az eljárás ellenkezik az iskola céljával. Tanítani kell a gyermeket és nem kiutasítani. Kivételt képez természetesen az olyan eset, a midőn a tanuló a tanító ismételt

fölvívására nem hagyja el a sirást vagy a mikor botránnyos viselkedésével az osztály többi tanulóinak erkölcsi nevelését veszélyezteti: ilyenkor jogos a rövid időre való kiutasítás.” (Kőrösi, 1900. 12. o.) Az ajánlott büntetési módszerek között ott találjuk a „bezárás”-t is, mely olyan pedagógiai helyzet megoldására szolgál, amikor „... a tanuló leckéjének megtanulásánál állandó hanyagságot tanusít, ha írásbeli dolgozatait felületesen vagy egyáltalában nem készíti el”. (Kőrösi, 1900. 12. o.) A cél ebben az esetben az, hogy a tanuló elmaradt tanulási feladatait pótolja, elvégezze. Azonban lényeges szempont, hogy a tanítónak is a tanteremben kell maradnia a bezárt tanulóval, s ügyelnie kell a helyes időbeosztás betartására. A testi fenyítéket az iskolai nevelői munkában elítéli Kőrösi, és sajnálatos történésnek tartja, hogy a múlt pedagógiai gyakorlatában jelentős szerepet kapott ez a fegyelmezési forma. Megítélése szerint a jó pedagógusnak nincs szüksége a testi büntetés alkalmazására. Főként a fiatal, a kezdő pedagógusok alkalmazzák „előszertettel” e büntetési módot, azonban ez a gyermek-pedagógus kapcsolat megromlásának egyik legmeghatározóbb tényezője. Az ilyen tanítók félelemkeltéssel kívánnak maguknak tekintélyt kivívni, amivel a gyermek alárendelt, kiszolgáltatott helyzetét megerősítve próbálnak érvényt szerezni saját elvárásaiknak. „Rendesen fiatal, kezdő tanító szereti e büntetésnemet használni. Örvend, ha a tanulók félnek tőle. Azt hiszi, hogy a veréssel megalapíthatja a gyermekek előtt tanítói tekintélyét. Az ily tanító urak rögtön készek arculütni a gyermeket, ha megakad a lecke fölmondása közben, ha figyelmetlen a tanuló vagy ha valami csinyt követ el. Mások kis nádpálcával járnak a tanulók között és a legkisebb pajkosságra azonnal odavágnak. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy ha meg akarjuk kezünkkel simogatni a gyermek arcát, félrekapja, mint az ostorhegyet érző ló. Biztosra vehetjük, hogy az ily gyermek oly iskolába jár, a hol a verés nagyban divik.” (Kőrösi, 1900. 13. o.) Mindez nem csupán az „érintett” gyermekkel való kapcsolatában okoz zavart, s idéz elő konfliktushelyzetet, hanem az egész osztállyal való viszonyrendszerében is negatív változások elindítója lehet. A normaszegő tanulói viselkedés szabályozása kapcsán a pedagógus feladatának azt tekinti e pedagógia tankönyv, hogy a testi fenyíték alkalmazása helyett inkább szeretetteljes nevelési attitűddel igyekezzen hatni a gyermek értelmére és lelkére. A testi fenyíték alkalmazását elutasítva felhívja a figyelmet e büntetési mód következményeire, így a gyermekek testi-lelki egészségét veszélyeztető voltára: „A testi büntetést alkalmazó tanítók nem gondolnak arra, hogy a verés veszélyezteti a tanuló egészségét, eltompítja önérzetét és lassankint megrontja az osztály szellemét. Téves az a fölfogás, hogy testi fenyítéssel a vásott gyermekeket meg lehet javítani. A tapasztalat mutatja, hogy az ily gyermekek idővel megszokják a verést és teljesen eldurvulnak. Különbben is nagyon alacsony fölfogást árul el az, a ki vesszőütésekkel akar nevelni akkor, a midőn szeretettel is hathat a gyermek eszére és szívére.” (Kőrösi, 1900. 13. o.) Vizsgálati szempontrendszerem kapcsán lényeges annak figyelembevétele is, hogy e könyv nevelési célmeghatározása szerint az egyes büntetési módok alkalmazása után milyen módszertani eljárásokat célszerű követnie a pedagógusnak. Ha a büntetés miatt a gyermek megbánta cselekedetét, akkor a pedagógus részéről nagy hibának tekinthető, ha a gyermeknek tettét folyamatosan „felemlíti”, mert ezzel a tanulóban a negatív érzelmi motívumokat erősíti fel, s tovább fokozza kudarcélményét. A büntetést követően ugyanis a pedagógusnak inkább bátorítania, s bizalmáról, szeretetéről szükséges és fontos biztosítania, meggyőznie növendékét. „Ha kiállotta a

tanuló a büntetését és a tanuló megbánta az elkövetett hibát, akkor a tanítónak nem szabad erre mindúntalan visszatérnie, hanem inkább figyelje meg növendékét egy darabig, hogy tényleg volt-e a büntetésnek kellő hatása. Ha a megbánás valóban bekövetkezett, akkor az elkövetett hibát folyton a tanuló szemére hányni nemcsak hiba, – minthogy ezzel a tanulót csak elkésérti és izgatja, – hanem szívtelenség, a mennyiben a tanító feladata a bűnbánót gyámolítani, nem pedig elnyomni. Kezdő tanítók éppen az ily eljárással játszzák el tanítványaik szeretetét.” (Kőrösi, 1900. 13. o.)
 Vizsgálódásunk összegzéseképpen a következő táblázat révén áttekinthetjük a fegyelmezéssel, illetve az egyes büntetési módokkal kapcsolatos tankönyvírói nézőpontokat.

Szerző	A „megengedhető” büntetési módok	Az „elutasított/elvezett” fegyelmezési módszerek, illetve a büntetéssel kapcsolatos koncepciók
Könyei János	<ul style="list-style-type: none"> - A „gyermekből arát” megoldásoka helyezi a hangsúlyt; pl.: halk kopogás, tekintettel való jelzés, „Csend!” – felszólítás. - A fokozatosság, a „higgadság” elvei nyemek létjogosultságát koncepciójában: „a) Komoly. büntető pillanat; rosszaló tekintet. b) Intés kézzel. kopogás vagy intés az asztalra. c) Szóbeli barátságos megintás. d) Fővid szemrehányás. e) Komoly szigorú megfédés. f) Földülés a padban. g) Kilépés a padból. h) Büntetőpadba való ültetés (ha ilyen van az iskolában). i) Iskolában marasztás. j) Testi büntetés.” (28.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Óvatosság, lelkiismeretesség, pártatlanság. - „Minden fedés legyen rövid és határozott. A hosszú perelés pedagógia ellenes.” (27.) - minél kevesebb büntetést szükséges fogadtosítani a tanítónak, amél rátermettebben, felelősségteljesebben végzi munkáját, mutatis mutandis, a gyermekkel való interakciós viszonya is kiegyensúlyozottabb. - Figyelmbe venni: a tanuló korát, nemét, vérmérsékletét, műveltségi fokát és egészségi állapotát. - A fokozatosság elvének érvényesítése. - Nem tanítói önkényen, hanem „isten törvényei” alapszik a büntetés b ármely módzatának alkalmazása. - A szigoni fegyelmezési eljárások elidegenítik az iskolától, a pedagógustól. - Kárcs: a félelemkeltés, illetve a kényszerítés módszere. - Kénylendő: szigor, ridegység, szívtelenség. - Egyéni, és életkori sajátosságok figyelembétele.
Molnár László	<ul style="list-style-type: none"> a) szoktatás, oktatás, példaadás b) intés, dogálás, fénygetés c) büntetés. - sarokba-állítás - az ülésrend változtatása („szamárpad”) 	<ul style="list-style-type: none"> - Az agresszívabb fegyelmezési eljárások alkalmazása helyett változatos feladat helyeket javasol az egyes tantárgyak között en (mintegy megelőzve a „rendbontást”). - A megszegyentést, bezárást elutasítja. - A tanulási feladatok mulasztásáért helytelenít b árméle büntetés alkalmazását. - Az egyes büntetési módok többszöri alkalmazásuk nyomán veszítenek hatásukból, illetve kevésbé vezetnek eredményhez. - A legkiválóbb tanító az, aki a legkevesebbet büntet!
Coerth, Joseph	<ul style="list-style-type: none"> - Szidás (némely esetben már maga a szidás tól való félelem eredménye vezet). - Kotholás. - „Anyakönyvbe való bejegyzés”. - „Szamárpad”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Az agresszívabb fegyelmezési eljárások alkalmazása helyett változatos feladat helyeket javasol az egyes tantárgyak között en (mintegy megelőzve a „rendbontást”). - A megszegyentést, bezárást elutasítja. - A tanulási feladatok mulasztásáért helytelenít b árméle büntetés alkalmazását. - Az egyes büntetési módok többszöri alkalmazásuk nyomán veszítenek hatásukból, illetve kevésbé vezetnek eredményhez. - A legkiválóbb tanító az, aki a legkevesebbet büntet!
Kőrösi Henrik	<ul style="list-style-type: none"> - Alapvetően a szeretetmegvonásra épít. - Sarokba állítás (csak abban az esetben kerüljön alkalmazásra, ha az „előző” módszer explicit megvalósulása sikertelen maradt). - „Kutasítás” az osztályból (fogadtosítása a tanító „gyengességéne” is utal). 	<ul style="list-style-type: none"> - Az agresszívabb fegyelmezési eljárások alkalmazása helyett változatos feladat helyeket javasol az egyes tantárgyak között en (mintegy megelőzve a „rendbontást”). - A megszegyentést, bezárást elutasítja. - A tanulási feladatok mulasztásáért helytelenít b árméle büntetés alkalmazását. - Az egyes büntetési módok többszöri alkalmazásuk nyomán veszítenek hatásukból, illetve kevésbé vezetnek eredményhez. - A legkiválóbb tanító az, aki a legkevesebbet büntet!

Jegyzetek

1 A tankönyv megírásának alapjául Kehr K. „Die Praxis der Volksschule” című műve szolgál, mely első ízben 1868-ban látott napvilágot, majd mindössze egy év leforgása alatt három kiadást ért meg.

E könyv jelentőségét az adja, hogy Környei János a magyar viszonyokhoz rendeli az egyes elméleti tartalmakat – szűkebb megközelítésben az 1868. évi 38. törvénycikkben megfogalmazottakhoz –, abban bizakodva, hogy ily módon még nagyobb haszonnal forgathatják a korszak tanító- és tanítónőképző intézeti növendékek.

2 A kitűnő porosz gyakorló pedagógus, Goerth által írt – A tanítás művészete című kötetről – elismerően nyilatkozik a Győrvidéki Tanító-Egylet 1888. december havi értesítője. „Oly mű ez, melynek a tanítók mindennap hasznát vehetik, amikor csak tanításra készülnek. Tudjuk, hogy a tanítónak lehet bármily szép képzettsége, bármily sok s szép ismerete, ha ezeket nem képes tanítványaival alkalmas kérdések segélyével közölni, úgy működése csak tapogatózás, kontárkodás létszen. A kérdezés művészetében elismert pedagógusaink egyértelmű szakvéleménye szerint csak a folyton gondolkodó tanító járhat el szabatosan.” (Gy. T. É., 1888. 67.) -fogalmazódik meg a lap hasábjain. A Győrvidéki Tanító-Egylet szerkesztői gárdája e kötetet pedagógusok és szülők számára egyaránt hasznosnak ítéli meg. Az utóbbiak abból az apropóból forgatják nagy érdeklődéssel, mert így „van módjukban a tanítót, a gondjára bízott gyermek nevelésének nagy és nehéz munkájában célszerűen támogatni.” (Gy. T. É., 1888. 167-168.) A könyv nem csupán a mű címének utilitarista üzenetéből fakadóan kerül pedagógusok és szülők számára ajánlásként, hanem pedagógiai céltételezésből fakadóan nyilatkoztatja ki a lap e munkát „gyermekbarát”-nak.

„A szerző előszava”: „Ezt a könyvet mindkét nemű tanítók számára írtam, hogy megmutassam nekik azon utat, a melyen magokat hivatásukban mesterré képezhetik ki.” (X.) – írja Havas Gyula gyakorló pedagógus és tanfelügyelő (a kötet fordítójaként, átdolgozójaként), s a hazai viszonyokra vonatkoztatottan tapasztalataival kiegészíti, teljesebbé teszi a „Goerth” -i alapművet.

A tankönyvírók élete, munkássága

A) Környei János

Született: Murapetrócon november 14-én, elhunyt 1870. április 19-én. Pedagógus, újságíró. Szülei szegénysége miatt csak a helybeli katolikus pap támogatásával tudta folytatni tanulmányait. Szombathelyen tanult, rövid ideig papnövendék is volt. 1848-49-ben mint tüzér vett részt a szabadságharcban. A világosi fegyverletétel (1849. augusztus 13.) után egy ideig bujdosott majd Győr vármegyében falusi tanító volt. Később sokat nélkülözve folytatta tanulmányait. 1850-tól a pesti egyetemen jogot tanult, majd az orvostudományi kar hallgatója volt, de a bonctani gyakorlatokat nem bírta, ezért orvosi tanulmányait abbahagyva irodalommal kezdett foglalkozni. A budapesti Visszhang munkatársa, majd a Magyar Néplap segédszerkesztője, közben a Magyar Sajtó külső munkatársaként is tevékenykedett. 1857-1861 között Székesfehérvárott gimnáziumi tanár, 1861-ben városi főjegyző. 1862-67-ig egy politikai lap, az aradi Alföld (1863-65-ig Arad) szerkesztője. 1867. szeptemberétől Pesten a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban fogalmazó, 1868. februárjától haláláig a „Néptanítók Lapja” című hivatalos minisztériumi lap szerkesztője. 1869-

től egyúttal Esztergom, Komárom és Győr vármegyék tanfelügyelője. A túlfeszített munka következtében fiatalon hunyt el.

Főbb művei: *Tanügyi reformok* (Budapest, 1860.); *A gimnázium és reáltanoda* (Pest, 1861.); *Az iskola társadalmi jelentőségben* (Pest, 1868.); *Az iskola s az élet* (Néptanítók Lapja, 1868.); *A hazai tanítók helyzetéről* (Néptanítók Lapja 1868.); *A népiskolai tananyagról* (Néptanítók Lapja 1868.); *A népiskolai törvényjavaslatról* (Néptanítók Lapja 1868.); *Műveltségi állapotaink, s a tanítási rendszer* (Néptanítók Lapja 1868.); *A több osztályú iskolák egységes szervezéséről* (Néptanítók Lapja, 1868.); *Közoktatásunk új korszaka* (Néptanítók Lapja 1869.); *A népiskolai törvény életbeléptetése* (Néptanítók Lapja 1869); *A tanító az iskolában* (Pedagógiai tanulmányok, Pest, 1869; 3. kiadás, Bp., 1876.) *Népiskolai törvény életbeléptetésének fontosabb tárgyairól* (Pest, 1872.); *A polgári jogok és kötelességek.* (Markó, 2002. 1184-1185.)

B) Molnár László

Vallásos, szegény családban született 1833. május 19-én Bölcskén; elhunyt 1902. augusztus 21-én. (Temetési hely: Dunaföldvár)

A Ratio Educationis alapján szervezett triviális iskola befejezését követően a dunaföldvári nemzeti iskolába kerül, ahol Homoky F. professzornál latin nyelvet hallgatott. 1844-ben felvették a pécsi gimnáziumba, azonban a szabadságharc kezdete miatt, megszakadt az oktatás. Így Kömlöd községbe került, ahol Schmidt Lőrinc és Skultéti János vezetése mellett három évet, míg Pakson Szautér Márton (a pécsi Szautér Antal képezdei igazgató apja) mellett egy esztendőt töltött el tanítósegédként, majd német nyelvi, illetve zenei tanulmányokat folytatott. Ismereteinek bővítése érdekében 1852-ben a pesti királyi katolikus tanítóképzőben kezdte meg tanulmányait, ahol tanárai (dr. Jallosoch András, dr. Márki József, dr. Zimmermann Jakab és Formágyi Ferenc) királyi ösztöndíjjal jutalmazták kiváló tanulmányi eredményeit. A tanfolyam befejezése után, két év múlva nevezik ki „rendes” tanítónak a fővárosi „baráttéri” főelemi leánytanodában. 1854-57-ig hivatása gyakorlása mellett a fővárosi reáltanoda tanítóképzőjének is hallgatója, ahol szintén oklevelet szerzett. Mint tanítójelölt s tanító a Magyar Nemzeti Zenedében a zongora és zeneszerzés tanszakát is kitűnő eredménnyel végezte el. Az 1862/63-as tanévtől már képezdei igazgató-tanárként a pesti egyetem bölcsészeti karának növendéke, ahol 6 szemeszteren keresztül többek között nyelvészetet tanult. Az Eötvös-féle tankönyvbizottság Molnárt is tagjának választotta, amely testület a katolikus könyvek szerkesztése terén munkálkodott.

Mint szakíró a „Tanodai Lapok” 1863. évi 23. számában tűnt fel először dicséretet nyert pályaművével, melyet a fővárosi népiskolák igazgatója, Krigler József tűzött ki. Ettől kezdve a 60-as években megjelent legtöbb szaklap közölte a nőnevelésre vonatkozó értekezéseit, sőt, a növendékei által kidolgozott pedagógiai tételeket is megjelentették a lapban.

Első tankönyve 1876-ban jelent meg, „A nevelés történelem” címmel. A kötet megalkotását a „szükség” hívta életre, ugyanis az akkor használatban lévő Dölle Ödön-, Szabó Mihály-, Hoffmann-, Dittes-, valamint Kiss Áron-féle neveléstörténeti tankönyvek egyikét sem tartotta megfelelőnek az

általa vezetett tanítónőképzőben való alkalmazásra, használatra, ugyanis nézete szerint a lányoknak „könnyebb alakban”, egyszerűbb nyelven, inkább az érdeklődést felkeltve kell az adott ismereteket közvetíteni.

1877-ben jelent meg „A női kézimunka”, mely kötet még György Aladár szerint is valódi hiánypótló mű. 1878-ban került kiadásra „A neveléstankönyv”-éből az „Embertan” 1879-ben. „A neveléstan”-ban, külön fejezetben lélektani alapon értekezik a szerző a műveltebb családbeli nők neveltetéséről. 1881-ben a Tanítás tankönyve I. kötete jelenik meg „Általános tanítástan” címmel, 1882-ben „Az anyanyelv-tanítás”; 1883-ban a „Számstantanítás”; míg 1884-ben került átdolgozásra és kibővítésre. „A neveléstörténelem” 2. kiadása.

(Orbók, 1887. 179-184.)

C. 1.) Goerth, Joseph

Goerth, Joseph 1833. április 26-án született Kelet-Poroszország Porosz-Holland nevű városkájában. 7 éves, mikor édesapja meghal, így 3 év múlva a königsbergi királyi árvaházban nevelkedik. Itt az intézettel kapcsolatban álló latin iskolában végzi alapfokú tanulmányait, illetve 5 éven keresztül latin, francia, s angol nyelvekből magánoktatásban részesül. 16. életévében a királyi árvaház tanítóképző intézetében tanul tovább, mely 3 éves időtartam alatt a kormány fedezi taníttatásának és ellátásának költségét, így ugyancsak 3 éven keresztül vidéken segédtanítói állás betöltésére kényszerült. A tanképesítő vizsga sikeres letételét követően Dél-Poroszország egyik falujába, a Saalfeld városka közelében fekvő Weinsdorfba küldték, ugyancsak segédtanítónak. Szegényen, nélkülözések közepette tengette életét, s az iskolában szerzett szerény jövedelmét parasztyermekeknek tartott magánórákkal egészítette ki, miközben fennmaradt szabadidejében nagy céltudatossággal egyetemi tanulmányaira készült.

Gyakorlati éveinek letöltését követően az ország nyugati részén fekvő elbingi reáliskolában kapott segédtanítói állást. 1860-ban Berlinben kezdi meg nyelvészeti egyetemi tanulmányait, majd a francia nyelv gyakorlása céljából sikerrel megpályáz egy akadémiai tagozatot Lausanne-ban.

Visszatérve Kelet-Poroszországba, leteszi a középiskolai igazgatói (pro rectoratu) vizsgát, melynek eredményeképpen az orosz határon fekvő Eydthahnen nevű városka négyosztályos népiskola igazgatójának választják meg.

Folytatva nyelvészeti tanulmányait, értekezését Byron költészetének pszichológiai-esztétikai vonatkozásairól írta, mely munkája egykori tanára, dr. Herrig szerkesztésében megjelenő „Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen” – „Az új nyelvek és irodalmak tanulmányozási tára”- című folyóiratban látott napvilágot. Goerth-nek e műve nyomán sikerül megszereznie a középiskolai tanári szakvizsgát (pro facultate docendi). Így főtanítói minőségben elsőként a memeli felső leányiskolánál tölti be hivatását, majd 1876 január 1-től az insterburgi felsőbb és közép leányiskola vezető tanítója. Ezzel párhuzamosan a helyi nőtanítóképző intézet vezetője is, s ugyanebben az évben kinevezik a városi iskolák tanfelügyelőjévé. (Orbók, 1888. 273-278.)

C. 2.) Havas Gyula

(Sátoraljaújhely, 1856-1927. január 10. Budapest)

Pedagógus, tanítóképző-intézeti tanár, szakfelügyelő, Goerth művének fordítója és átdolgozója.

A kolozsvári egyetemen tanult pedagógiát. (Dr. phil.)

1885-1886: segéd-tanfelügyelő

1886-1892: királyi tanfelügyelő Beszterce-Naszód vármegyében

1892-től Alsó-Fejér vármegyében, Nagyenyeden,

1895-ben a Nyugat-sajói Református Egyházmegye alondnoka

1898-ban történt nyugdíjazását követően Kolozsvárra, majd Újpestre költözött, ahol

1898-1905 között szerkesztette és kiadta a „Magyar Pestalozzi” című hetilapot.

Főbb művei:

- Goerth József. In: Orbók Mór (1888): *Pedagógiai Plutarch* 2. kötet. Budapest-Pozsony. 273-278.

- Goerth (1888): *A tanítás művészete*. (Fordította és átdolgozta.) Bp.

- *Hazafiság az iskolában*. In: *Néptanítók Lapja*, 1888.

- *Beszterce-Naszód vármegye népoktatásügyi állapota*. Beszterce, 1890.

(Gulyás, 1993. 832.; Markó, 2002. 159.; Báthory, 1977. 114.)

D) Kőrösi Henrik

Kőrösi Henrik (1880-ig Reich) pedagógus, író. Nagykőrösön született 1859. augusztus 1-jén, elhunyt Budapesten 1930. augusztus 27-én. Kőrösi Sándor pedagógus, író öccse. 1883-ban a budapesti egyetemen matematika-filozófia szakos tanári oklevelet szerzett, közben 1883-86-ig a budapesti középiskola tanárképző intézete gyakorlógimnáziumának ösztöndíjas tagja volt. 1886-87-ben a budapesti II. kerületi egyetemi katolikus főgimnáziumban helyettes tanár. 1889-től a pécsi állami főreáliskolában a magyar irodalom és a filozófia rendes tanára, közben 1895 nyarán tanulmányutat tett Párizsban és Londonban. 1897-től Budapesten mint címzetes tanfelügyelő a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium tisztviselője, 1913-tól a *Néptanítók Lapja* szerkesztője. 1917-ben nyugdíjazták. A minisztériumban részt vett az új állami elemi iskolák, az ifjúsági könyvtárak és az anafalbéta-tanfolyamok szervezésével kapcsolatos munkálatokban. Többek között elbeszéléseket, pedagógiai és nyelvészeti cikkeket, valamint filmforgatókönyveket írt. A *Magyar Család* című lap felelős szerkesztője.

Főbb művei: *A Kemény család eredete* (Magyar Salon, 1885.); *A pedagógiai képzésről* (Országos Középiskolák Tanáregyesületének Közleményei, 1885.); *A magyar nyelv középiskolai tanításáról* (Országos Középiskolák, Tanáregyes Közleményei, 1888.); *A magyar népmesék anyagáról* (Bp., 1889.); *A pécsi főreáliskola története* (Pécs, 1895.); *Somogy-megyei tájszavak* (Magyar Nyelvőr, 1896.); *A nemzeti elem a theoretikumokban* (Kármán-Album. Bp., 1897.); *Requinyi Géza: Pedagógiai kalauz a népnevelés céljaira* (Bp., 1907.); *Petike* (Bp, 1904; Bözsike Bp, 1907.); *Népoktatásunk nemzetközi megvilágításban* (Bp., 1911.); *Az elemi népoktatás enciklopédiája, I-III. Szerk. Szabó Lászlóval* (Bp., 1911-13.); *Chabert ezredes* (filmforgatókönyv; Bp., 1925.); *A félkezű koldus - Az ibolya álma* (filmforgatókönyvek; Bp., 1926.); *Szülők könyve* (Bp., 1928.). (Markó, 2002. 1189-1190.)

IRODALOM

A Győrvidéki Tanító-Egylet Értesítője. 1888. 12. sz.

Goerth, J. (1888): A tanítás művészete. Franklin-Társulat, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest.

Gulyás Pál (1993): Magyar írók élete és munkái. Argumentum Kiadó és a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, Budapest. 12. kötet.

Gulyás Pál (1993): Magyar írók élete és munkái. Argumentum Kiadó és a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtára, Budapest. 17. kötet

Környei János (1875): A tanító az iskolában. Lampel Róbert Könyvkiadása, Budapest. 3. kiadás.

Kőrösi Henrik (1900): Pedagógiai kalauz. A népnevelés céljaira. Lampel Róbert (Wodianer F. és Fiai) Császári és Királyi Udvari Könyvkereskedés Kiadása, Budapest.

Markó László (2002, szerk.): Új Magyar Életrajzi Lexikon. Magyar Könyvklub, Budapest, 3. kötet.

Molnár László (1886): A tanítás tankönyve. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

Orbók Mór (1887, szerk.): Paedagogiai plutarch. Budapest-Pozsony. 1. kötet.

Orbók Mór (1888, szerk.): Paedagogiai plutarch. Budapest-Pozsony. 2. kötet.

Tanulmányok

TANÍTÁS TANULÁS A LUDOVIKAI AKADÉMIÁN

Miklós Zoltán

Az oktatással az oktatók olyan célt tűznek ki maguk elé, amely a tanítás-tanulási folyamattal az oktatandók személyiségét fejleszteni akarja, miközben egy adott műveltségi anyagot sajátítatnak el velük. Az oktatás céljának meghatározása során minden esetben egy nevelésfilozófiai alapozású komponens a döntő, amely egy meghatározó társadalmi értékrenden nyugszik, és ezeket árnyalja az oktatók pedagógiai-pszichológiai eszköztára. A Ludovika Akadémia nevelésfilozófiája alapvetően idealista felfogáson nyugodott: a tökéletesség felé vezető tudásszint elérési vágya mellé az erkölcsiség, a vallásosság, a műveltség ereje sorakoztak fel, s ezt képviselték a tanárok is, példát mutatva a tisztjelölteknek. A Ludovikán nevelésközpontú oktatás folyt. Kezdetől fogva szem előtt tartották, hogy a tanárnak meg kell ismernie tanítványait, hogy a nevelés több a tanításnál, nem pusztán ismereteket közöl.

A Ludovika Akadémia 1872–1944-ig tartó katonai nevelése a szükségszerű társadalmi és értékrendi válság ellenére számtalan értéket tudott kifejleszteni: szellemi, testi és viselkedésbeli műveltséget adott; az emberi együttélés hagyományos értékrendjéhez és elvárásaihoz igazította a katonai nevelést is; hazaszeretetre nevelt; és megteremtette a modern magyar tisztképzést.

Ez a többkomponensű nevelési értékrend öt pillérré épült:

- az önvédelem, majd Trianon után a revans szükségességére,
- a hagyományos katonai értékrendből a képzés kezdetére már mindenki kialakult elemekre (a tízparancsolattal összhangban lévő magatartás: engedelmesség és bizalom, becsület- és kötelességérzet),
- a hagyományos katonai értékrend többi, kialakítandó elemére (közösségi szellem, egyetértés és bajtársiasság, bátorság, kitartás és önfeláldozás),
- a „katonai Szentháromságra” (a dualizmus korában Isten – király – haza, illetve a két világháború között vallás – Legfőbb Hadúr – nemzet), valamint
- az erkölcsi jellemre, amely a Monarchia idején a hatékony tisztképzés, illetve a trianoni trauma után a felemelkedés záloga lett.

Ezek a tényezők motiválták az oktatás célját, s az a pedagógiai tevékenységet: azt, hogy mit és hogyan oktassanak.

AZ OKTATÁS TARTALMA, A LUDOVIKAI TANTERVEI, ÓRATERVEI

Az osztrák–magyar kiegyezés értelmében 1868-tól az önálló magyar oktatás számára biztosított lehetőségek keretein belül került sor a különféle iskolák tanterveinek megalkotására is, s ez a folyamat a két világháború közti időszakban is folytatódott. A létrejött tantervek gyakorlatilag

előzmény nélküliek voltak, mert mindaddig az osztrák minta volt az irányadó. A tantervek megalkotását számos tényező segítette elő, s a II. világháborúig ezek a tényezők hol felerősödve, hol hatásukat kevésbé éreztetve jelen voltak a tananyag-kiválasztás és az óratervek kialakítása során:

1. A neveléstudomány erőteljesebb kibontakozása a tananyagtartalmak, a művelődési anyag bővülését eredményezték.
2. Az egyes korosztályok számára kialakított tananyagtartalmak szempontrendszerei árnyaltabbak lettek: nemhez, életkorhoz, társadalmi hovatartozáshoz és az iskola funkciójában megtestesülő állami igényhez egyaránt alkalmazkodtak.
3. Az időnként felmerült tanulóközpontú szemlélet alulmaradt a nemzetközpontú szemlélettel szemben.
4. Az állam igényei a tantervi struktúrák fokozatos bővülését, a tananyagtartalmak fokozatos változását eredményezték: hol a liberális–differenciáló, hol pedig a központosító–egységesítő irány megerősödését hozva magával.

A dualizmus és a két világháború közötti korok általános és gazdasági szakképzést adó formáiban, valamint a katonatiszti szakképzésben bekövetkező jogszabályi változások ideje és jellege alapján kimutatható, hogy a magyar oktatás- és művelődéspolitikai egységben szemlélte a képzésformákat, a katonai képzést is a rendszer részének tekintve. A változások hasonló vagy éppen azonos paradigmák mentén következtek be mindhárom képzésformában. A részben a felső-, részben a középfokú oktatáshoz tartozó katonatiszt-képzés esetében is inkább a középfokú oktatás szabályozottságához való hasonlóság tapintható ki, hiszen „felsőfokú” időszakában sem rendelkezett a katonatiszt-képzés olyan fokú autonómiával, amellyel a felsőoktatás általában igen; illetve a HM irányítási szándékához mi sem adhatott jobb mintát, mint a korszak elsőként és a legjobban kidolgozott gimnáziumi tantervei, amelyek így etalonként számítottak a katonatiszt-képzésben is, nemcsak a korszak általános képzéseiben. A változásokat a katonai szakképzés szemszögéből nézve négy csomópont köré csoportosítom. Az első csomópont az 1860-as évek vége – az 1870-es évek eleje. Az 1868:XXXVIII. törvény a népoktatásról, az 1872:VIII. törvény (az ipartörvény), valamint az 1872:XVI. törvény a katonai képzésről egyaránt az iskolai keretek megteremtését tették lehetővé. A második csomópont az 1880-as évek elejére tehető, s lényege az oktatás eddiginél nagyobb szabályozottsága, szervezettsége volt. Az 1883:XXX. törvény a középiskolai oktatást, az 1884:XVII. törvény (a 2. ipartörvény) az iparoktatást, az 1883:XXXIV. törvény a katonatiszti képzést szabályozta. A harmadik csomópont az 1920-as évek eleje. A társadalmi szerepkörök jegyében történő differenciálódás hozta létre az 1924:XI. (a középiskolai) törvényt, az 1922:XII. (a 3. ipar)törvényt, valamint az 1922:X. törvényt, amely a Trianon utáni katonatiszt-képzést szabályozta. A negyedik csomópont az 1930-as évekre tehető. A gyakorlatiasság jegyében történő egységesülés lett az alapelve az 1934:XI. törvénynek, mely az egységes középiskoláról szólt; az 1938:XIII. törvénynek, amely a gazdasági szakképzést a gyakorlatiasság jegyében átfogóan szabályozta; valamint az 1930-as években sorra megszülető HM rendeleteknek, amelyek a katonai képzést vezérelték.

Bár a szakképzés, benne a katonai szakképzés is része volt az oktatás- és művelődéspolitikának, a hivatalos állami oktatás- és művelődéspolitika perifériáján helyezkedett el. A két világháború között ráadásul kettős irányítás: a VKM és egy-egy szaktárca alá tartozott a szakképzés – a katonatiszt-képzés a HM alá. A felemás függőségi helyzet számos előnnyel is járt: gyakorlatorientáltabb lehetett a szakképzés, és a szakmai szempontokat is jobban érvényesíteni tudták.

Ezeknek az irányelveknek az alapján, de a kialakulás időszakának nehézségei és a társadalmi változások miatt gyakran újrafogalmazva követték egymást az óratervek.

A tanfolyami képzés óraterve

Az első elfogadott óraterv az általános műveltség és a katonai tárgyak kettősségét tartalmazta. Az óratervi szabályozás összhangban állt az állami, központi tantervi szabályozás erősítésével: ez a szándék 1873-tól már az új gimnáziumi tantervre vonatkozó igény megfogalmazása során is jelentkezett, s kialakításában Kármán Mór, az Országos Közoktatási Tanács jegyzője játszott kiemelkedő szerepet.

A Ludovikán elkezdődött oktatással egyidőben vált Trefort Ágoston kultuszminiszteri működése (1872–1888-ig) jelentős mérföldkővé a magyar kultúrpolitikában. Trefort a klasszikus tárgyak mellett szorgalmazta a reáliák oktatását is. Az 1873-as költségvetési vitában Magyarország első szükségleteként nevezte meg a nemzeti művelődés előmozdítását. Ezt a kiegyezés következtében megindult polgári gazdasági-társadalmi fejlődés új szükségletei és igényei, az átformálódó nemzeti azonosságtudat és művelődési eszmény, valamint a neveléstudomány addigi tapasztalatai tették indokolttá.

Az oktatás tartalmát számos kritika érte: felesleges ismeretek tanítása töltötte ki a képzési időt, hiszen a Ludovikán szerzett végzettséggel nem lehetett másutt elhelyezkedni, részben a középiskolai szintű végzettség, részben a sok tantárgy – kevés oktatási idő ellentmondásából adódó felületes képzés miatt: Általános nézetté vált a mintegy évtizedes egy éves képzési formáról az, hogy nem tud megfelelni a feladatának, nem ad alapos kiképzést, s hogy az elméleti oktatás nem készíti elő a gyakorlatban való megfelelést. E képzésforma alkalmatlanságának okai között szerepelt a jelentkezők csekély száma; a „behatóbb kiképzés” hiánya; az, hogy a besorozott honvédek már idősen végezték el a tanfolyamot, így életkoruk lehetetlenné tette, hogy törzstiszti helyekig eljuthassanak; valamint az, hogy a felvettek előképzettsége rossz és egyenetlen volt.

A hadapródiskolai képzés óratervei

I.

Az egy évtizedes tapasztalatok, valamint az általános pedagógiai és tantervméleti hatások miatt a katonatiszt-képzésben 1883-ban fordulat következett be: az 1883:XXXIV. törvény szerint a tanfolyami képzés helyett négyéves hadapródiskolai képzés keretében került sor a tisztek oktatására és nevelésére. A négyéves időkeret nagyobb minőségi fejlődésbeli lehetőségeket adott ahhoz, hogy az alaposág, valamint az elmélet és a gyakorlat összhangja az oktatásban kiteljesedjék. A törvény megszületésének előzménye az 1883:XXX. törvény volt. A Kármán Mór elvei szerint kialakított törvénycikk nagy hatást gyakorolt a Ludovika tananyagára is. Kármán elképzelései szerint az

oktatás tartalmát (a tananyag kiválasztását és elrendezését) négy szempont határozza meg: a nemzeti közműveltség (a humán és a természettudományos műveltségnek a történelem és a geográfia tantárgyakban összegződő ötvözete); a történetiség; a fejlődés; valamint a tananyag mint organizmus. A tantárgyi koncentráció és a túlsúlyoltság elkerülése, a tantárgyak céljainak megfelelő órakeretek egyaránt helyet kaptak a megalkotás során az elvek között.

Az első magyar középiskolai törvény a klasszikus gimnázium mellett a reáliskolát is elismerte, s ez a tény mintegy legitimizálta a katonai hadapródiskola képzését is, hiszen a reáliskolai tanterv sem görög-latin alapokra, hanem a modern nyelvekre, mennyiség- és természettani ismeretek közvetítésére épült. Vagyis összhangban állt azzal az igénnyel, amely a katonai képzés átalakítására, kiszélesítésére s alaposabbá tételére vonatkozott. Közös volt a polgári és a katonai tantervek összeállítása során az az elv is, hogy célként a középiskolai korosztály általános műveltségének fejlesztését tűzték ki. Az általános műveltség mellett katonai szakismereteket is szerezniük kellett a növendékeknek, ehhez a mintát – kézenfekvő módon – a cs. és kir. hadapródiskolák már régóta jól működő tantervei és a Terezianumnak az általános tantárgyakra, a katonai és testgyakorlatokra, valamint a különös ismeretekre csoportosított óraterve adták.

A katonai elméleti tárgyak aránya jelentősen csökkent a korábbi tantervhez képest, s ha a korábbi tantervben nem szereplő grafikai tárgyakkal együtt nézzük, az általános műveltségbeli elméleti tantárgyak, valamint az idegen nyelvi tantárgyak óraszámai jelentősen nőttek. Ennek a strukturális változásnak két ok állt a hátterében:

- A középiskola felső 4 osztályát még el nem végzett növendékek számára az általános műveltség megszerzése volt az első, s részben a katonai elméleti tárgyak is az általános tantárgyakra épültek.
- Az új középiskolai törvénnyel és a reáliskolai óraterffel összhangban növekedhetett az általános műveltségbeli és ezen belül is a modern idegen nyelvi tárgyak (német, francia) és a reáliák tantárgyainak óraszámja.

Nem sérült az általános műveltséget közvetítő elméleti tananyag, egyrészt azért, mert a reáliskolai heti 32 órával szemben heti 42 órájuk volt a növendékeknek; másrészt azért, mert a katonai képzés internátusi jellegű volt, s így mód nyílt arra, hogy a délelőtti oktatásba bele nem férő tananyag átkerülhessen délutánra. Így elegendő volt a tanítás ideje, még akkor is, ha a katonai tárgyak tanítására is szükségszerűen időt kellett fordítani. A fentiek mellett megfigyelhető az is az órafelosztásban, hogy az általános műveltségi tárgyakat inkább a képzés elején nagyobb óraszámokban tanították, hogy azután az alapismeretek és -műveltség birtokában a szakismereti tárgyak elsajátítására több idő juthasson. Ez az időbeosztás gazdaságosnak bizonyult, s a megtanulást előtérbe helyező, az akadémiaparancsnok által vasszigorral megkövetelt tanári didaktikai magatartással együtt sikeresnek is.

II.

A hadapródiskolai képzés mintegy másfél évtizede alatt a tananyag hangsúlyai, a tantárgyak egymáshoz való viszonya és eloszlása, valamint az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó óraszámok megváltoztak. E változások számbavételéhez az 1895-96-os tanterv ad fogódzót. Ebben a

tantervben jelenik meg először a magyar katonai képzés során az, hogy az egyes tantárgyak egyenértékűek, hogy a tudományos szemlélet mellett a nevelő oktatást is figyelembe kell venni, hogy a tantárgyakat „egybe kell fűzni”, vagyis a rokon tárgyak tananyagaira is figyelemmel kell lenni az oktatás során. Ez a szemléletbeli változás az 1895-ös tantervben megfogalmazott célból vezethető le: e szerint általános műveltséggel, valamint katonai szakműveltséggel és ügyességgel bíró, csapatszolgálatra alkalmas tisztképzést kell folytatni. Ez a nézet összhangban állt a magyar kultúrpolitikára az 1880-as-1890-es években jellemző állásponttal. Csáky Albin kultuszminister 1889-es képviselőházi programbeszédében az általános ismereteknek a szakpályán való boldoguláshoz való felhasználását emelte ki, s ezzel összefüggésben azt, hogy a szakoktatásra kellő hangsúlyt kell fektetni. Ez a szemlélet megjelent a hadapródiskolai képzés záró óratervében is: az elméleti és grafikai tárgyak óraszámai csökkentek, s ezzel párhuzamosan a katonai és a testgyakorlatokéi nőttek.

A gyakorlatiasabb szemlélet háttérben részben az állt, hogy az 1890:XXX. törvény az 1883:XXX. törvény módosításával lehetővé tette az iskolafenntartók számára, hogy a gimnáziumban a görög nyelv tanítása helyett gyakorlatiasabb, ún. görögpótló tárgyakat választhassanak (görög irodalmat és művelődéstörténetet, szabadkézi rajzot), vagyis a középiskolai oktatásban lehetőség nyílt a nagyobb szabadságra, amely a gyakorlatiasabb oktatás felé mutatott. A tisztképzés gyakorlatiasabb oktatásának jegyében jelentek meg az 1890-es évektől (1895-től különösen) az egyes tantárgyak oktatásához kiadott ún. módszeres utasítások, melyek rendszerint kb. 20-25 oldalban megfogalmazták a tanítási célt, a tanítás módszerét, a taneszközöket, a gyakorlat és az elmélet arányát, a tanórák számát és a tananyag időbeosztását témák szerint, valamint kitértek az egyes tantárgyak tanításának speciális szempontjaira. Másrészt az állt a háttérben, hogy az 1890-es években a tisztképzést új alapokra kívánták helyezni: létre akarták hozni a tényleges akadémiai rendszert, s ennek előkészületei is a katonai tárgyak megerősödése és gyakorlatiasabbá tétele, ezzel párhuzamosan az elméleti terhelés csökkenése, illetve a tiszteknek a társadalomba való beilleszkedése felé mutattak. Erre annál inkább is szükség volt, mert a képzésben résztvevők életkorából adódóan számolni kellett a „hivatásszerű szakképzettség” hiányával. A frissen felavatott hadapród-tiszthelyetteseket az arcvonal előtti bizonytalan fellépés és a katonai gyakorlatokban való járatlanság, a csapatszolgálattal kapcsolatos hiányos ismeretek hiányos volta és az irodai szolgálatban való korlátozott alkalmazhatóság, felületes általános műveltség és félszeg magatartás, ügyetlen viselkedés és nagyozolási hajlam jellemezte.

Az akadémiai képzés óratervei

I.

Az akadémiai képzés az 1897:XXIII. törvénnyel jött létre. Immár a középiskolát elvégzett akadémisták képzése folyhatott hároméves időkeretben; az oktatás és nevelés a „magasabb tudományos alappal bíró tisztek kiképzésére szolgált”. Tehát nem volt szükség az általános műveltségbeli tárgyak eddigi nagy arányú oktatására, s így több idő juthatott a katonai szakma elméleti és gyakorlati ismereteinek oktatására. Ennek a szemléletbeli változásnak és egyben

képzésbeli váltásnak a jegyében az 1898-as tanterv ki is mondta, hogy elméletileg magasabb képzettségű és a gyakorlatban használható tisztekre van szükség. Ennek a nézetnek a tantervben való megjelenésére Wlassics Gyula kultuszminiszteri tevékenysége is hatással volt. Wlassics Gyula sokat tett a szakiskolák, a tantervek, a tananyagok és a szervezeti keretek fejlesztéséért.

Az 1898-as órateremben a tantárgyakat a korábbi elv szerint két csoportra osztották: elméleti és grafikai tantárgyakra, valamint különös ismeretekre, katonai és testgyakorlatokra. Az elméleti és grafikai tantárgyakon belül azonban – a korábbi felosztással ellentétben –, nem különültek el az általános műveltségbeli és a katonai elméleti tantárgyak, mivel az akadémiai szintű szakoktatás elve nem tette szükségessé az általános műveltségbeli tárgyak nagy arányát. A kiválasztott műveltségi anyagban azonban hangsúlyos volt a nemzeti jelleg, ahogy a korszak közoktatásában is. (Az 1899-es gimnáziumi tantervben szerepelt először a nemzeti műveltség kifejezés.) A nemzeti műveltség tartalma kapcsolódott a herbarti sokoldalú érdeklődéshez, noha a herbarti intellektualizmus helyett a tanultak gyakorlati jellege domborodott ki. A korábbi, négy éves hadapródiskolai óratervhez képest kevesebb tantárgy szerepelt a Ludovika óratervében, de ezek aránya jóval magasabb lett. Az elméleti, benne a katonai szakelméleti tudás szerepe ismét felértékelődött a különös ismeretek, valamint a katonai és testgyakorlatok rovására. Az akadémiai képzés jellege mellett az is indokolta a fent leírt váltást, hogy a képzésben résztvevő, immár négy évvel idősebb korosztály jobban terhelhető volt.

II.

Lényegi változás 1908-ban következett be. A Honvédelmi Minisztérium 11., tanügyekkel foglalkozó osztályának élére 1907–1911-ig Schnetzer Ferenc került. Az ő irányítása alatt számtalan reformot sikerült életbe léptetni, többek között az óratervre vonatkozóan is.

A tantárgyakat a HM 11. osztályának 1908. március 11-én kelt iránymutatása szerint 4 csoportba sorolták, s kinevezték az egyes tanulmánycsoportokat felügyelő vezetőket is. Az első csoportba tartoztak a gyakorlatokkal és a kiképzéssel összefüggő tantárgyak, a második csoportot a katonai tárgyak alkották, a harmadik csoport az idegen nyelveket integrálta, a negyedik csoport pedig az általános közműveltségi tantárgyakat. Ezeken kívül léteztek ún. csoporton kívüli tantárgyak, amelyek tanítása és óraszámainak megállapítása az akadémiaparancsnok rendelkezése szerint történt. A tantárgyak óraszámából megállapítható, hogy az oktatás során – az 1898-as óratervhez képest – még inkább előtérbe került a katonai és a gyakorlati jelleg. Ennek a hangsúlyváltásnak kétségkívül az 1908-ban már kézzelfogható balkáni válság volt az oka: a Monarchiának fegyverkeznie, készülnie kellett arra, hogy a Bosznia–Hercegovina 1908. október 6-i annektálását követő időszak esetleg egy Oroszországgal való fegyveres konfliktust szülhet. Ez az előrelátás indokolta a képzésbeli hangsúlyváltást is: nemcsak a Ludovikán, hanem a többi katonai képzőintézményben is sor került a tantárgyaknak a fentiek szerinti csoportokba sorolására, valamint a tartalmi és óraszámbeli hangsúlyváltásra.

Újabb átdolgozás terve a világháború közeledtével, majd kitörése után, a háborús szükség alapján vetődött fel. Az átdolgozás háttérében az az 1872-től állandóan visszatérő ellentmondás állt, amely a

rendelkezésre álló időkeretben az általános műveltség megtanítását is, és a haditudományokba való bevezetést is célul tűzte ki. Ez az ellentmondás a világháború előtt is jelen volt a mindennapi gyakorlatban a többszöri tan- és óraterv-változtatások ellenére is. A XX. század első évtizedében többször is felvetődött a régi probléma: a tananyag túl sok volt, az elvégzendő feladatok túl nagyok voltak a rendelkezésre álló időre. Az I. világháború közeledte pedig szükségessé tette a képzési idő rövidítését, egyben új ismereteknek az oktatásba való bevonását is. 1912-ben a tanterv a tüzérségi képzéssel bővült, az 1915-17 között érvényes tanterv pedig megkísérelte megoldani a megoldhatatlant: az addig is kevésnek bizonyuló idő csökkentése mellett többféle katonai tananyagot akart elsajátíttatni.

A dualizmus korában tehát a köz- és szakoktatással párhuzamosan kialakultak a szervezeti és a tartalmi keretek a katonatiszt-képzésben is. Ezeket a kereteket a társadalmi determinációk határozták meg. Az állami tantervekhez hasonlóan a tisztképző tantervekben is a műveltséget biztosító tananyag növelése, majd a túlterheltség és a gyakorlatiasság előtérbe kerülése miatt a tananyag redukálásának, racionalizálásának kísérlete figyelhető meg. Az 1883-as középiskolai törvény keretjellege azonban lehetővé tette azt, hogy a magyar oktatásban megjelenhessenek az állami szabályozástól kevésbé függő helyi, egyházi tantervek; pl. az általánosan képző funkciót erősítő budapesti helyi tanterv, az egyházi középiskolák helyi tantervei, illetve a magyar oktatási rendszerben helyét kereső, és ezért a szakképzés felé orientálódó polgári iskolai tanterv. A magyar oktatás palettájának sokszínűségébe, már-már anarchikusan differenciált világába illeszkedett bele a katonatisztképzés tanterveinek sora is, amelyek a valláserkölcsei és hazafias nevelés elvén megalapozott, növekvő állami befolyás ellenére is lehetőséget biztosítottak a gyakorlatorientáltabb szemlélet közvetítésére.

A szakfőiskolai képzés óratervei

I.

1920-ban megindultak az új típusú, négy éves, főiskolai szintű képzés előkészületei. Két lényeges szervezeti kérdés körül folyt a vita: a négy éves képzés első éve csapatszolgálat, vagy mind a négy év akadémiai képzés legyen; illetve, hogy egységes vagy fegyvernemek szerinti tisztképzés induljon-e el a következő tanévtől. Végül az akadémiaparancsnok érvei alapján a négy évfolyamos, fegyvernemek szerinti akadémiai képzés elve győzött. Az óraterv kialakítását – ahogy a magyar oktatás 1920-as évekbeli óraterveinek kialakítását is –, az értékközpontú tantervfelfogás határozta meg. E szerint az oktatás tartalmát egy általános humanista célrendszerből vezették le, és annak szolgálatába állították. Egy olyan nevelésközpontú oktatást jelenített meg az óraterv, amelynek magja a világnézeti nevelés volt. A tananyag-kiválasztás elvei között mindenekelőtt a társadalmi különbségek alapul vétele, valamint a kultúra, a műveltség objektív tartalmának elsődlegessége szerepeltek. A hazafias tartalmú tantárgyak mellett jelentős helyet kaptak a matematikai és a természettudományos tantárgyak is. A tananyagot a részeiben is az összekapcsolódás elve szerint alakították ki. A tananyag-kiválasztásban és -elrendezésben olyan társadalmi-politikai-erkölcsi-műveltségi értékek jelentek meg, amelyeket pedagógiai és pszichológiai szűrőn bocsátottak át, hogy

eleget tudjanak tenni a kijelölt célnak.

Ez az óratervezés 1924-ig szinte változatlan maradt, lényegében csak évfolyamok közti óraszámváltozásokra került sor. Ennek a magyarázata az volt, hogy a tanterv megalkotói rögzítették, a 4 éves ciklust változtatás nélkül kell kitölteni, azért, hogy a tanterv egészéről átfogóan tudjanak véleményt formálni, s a szükséges változtatásokat egymással összhangban tudják megtervezni.

Az új óratervezésben számos lényegi változást jelentettek meg, azt is figyelembe véve, hogy a katonai követelményeket és a rendelkezésre álló időt összhangba kellett hozni a főiskolai jelleggel. A középiskolai tárgyak zömét nem szerepeltették a tantervben, mivel az érettségi alapfeltétel volt a szakképzés megkezdéséhez: a szaktárgyakra kellett több időnek jutnia. A tantárgyi felépítés rendkívül logikus volt: az I. évfolyam alapozó tárgyaitól a IV. évfolyam összefoglaló tárgyaihoz jutott el az óratervezés. Ezen az elven belül azonban nem biztosítottak egységes képzést a különböző fegyvernemek számára. A tanulmánycsoportok vezetői figyelték a tananyag teljesítését, a tanulmányi előrehaladást, a szükséges esetekben tájékoztatták a Ludovika parancsnokát, s javaslatokat tettek a változtatásokra. A tantárgyak mindegyikéhez rendkívül részletes tantervi iránymutatások tartoztak, amelyek tantárgyanként felölelték a tancélt, az évfolyamonkénti tananyagot, a heti tanóraszámot, valamint a tantárgy tanításához fűzött megjegyzéseket. Ez utóbbiak kiterjedtek arra, hogy az adott tárgy mely másik tantárggyal párhuzamosan oktandó, milyen példák alapján, illetve arra, hogy a lényegét milyen mélységig kell kiemelni. Megfigyelhető egy gyakorlatiasságra törekvő szemlélet, amely az I. világháború elvesztéséből eredő tapasztalat volt.

A tanterv egyaránt fontosnak tartotta az általános műveltség és a szakműveltség fejlesztését is, ám az általános műveltség fejlesztésére kevesebb órát szánt, hiszen az érettségi ekkor már a Ludovikára való felvétel feltétele volt. A szakműveltség fontossága mellett Kornis Gyula is szót emelt: az iskola „nem egyoldalú, rideg specialista mesterembert, hanem olyan egész embert nevel, aki emellett jó szakember is”. A régen értéknek számító univerzalitás, a humanista embereszmény helyett az egyéni sajátosságok kifejlesztését hangsúlyozta, hiszen számolni kellett a sajátos hivatásokra, a szakpályákra való nevelés követelményével. Ez a nézet az 1920-as éveknek a differenciálva egységességre törő szemléletével áll összefüggésben. A differenciálás a tartalomban jelentkezett: a gyakorlati és a nevelő jelleg által meghatározott, tudományos eredmények által is befolyásolt műveltségi anyag kiválasztásában, ennek az anyagnak a fokozatosságát és a koncentrációt szem előtt tartó elrendezésében, valamint egyes részeinek hangsúlyosabb mivoltában. Az egységesség – a „közös nemzeti műveltségi javakon” kívül – a tantárgyak közti tartalmi kapcsolatokban, a tantárgyak sajátosságait megőrző összefüggésekben jelent meg. E kettősség együttes jelenlétét és egymásra való hatását oktatáspolitikai, kultúrfilozófiai és pedagógiai érvek is indokolták.

A változások nem csökkentették az amúgy is túlsúlyos tananyagot (maga a szaktananyag sok volt, és ehhez járultak az általános műveltséghez kapcsolódó „egységes” ismeretek). Ez a sajátosság jellemző volt a magyar közoktatás egészére. Az 1924-es középiskolai törvény és az ehhez kapcsolódó 1927-es utasítások is a céllal ellenkező következménnyel: a túlterheléssel jártak. A túlterhelésből pedig három további következmény származott: a nevelőmunka elé akadály gördült; 12 éves korban

iskola-, így pályaváltoztatásra kényszerült a diák; valamint számos műveltségterületre nem jutott idő. A Ludovikán ezek a hátrányok csak tompítva jelentkeztek, mivel a pályaválasztás eleve adott volt, s az internátusi nevelés lehetőséget: időt és teret adott a nevelőmunka kiteljesítéséhez. Mindezek ellenére 1927-től egyes tantárgyakat átcsoportosítottak, összevontak a túlsúlyosság elkerülése és a gazdaságosabb időkihasználás céljából. Az 1920-as években több új fegyvernem oktatása is megkezdődött a Ludovikán. Az eddigi négy fegyvernem (gyalogos, lovas, tüzér, műszaki) mellé hat új sorakozott fel: a kerékpáros, a fogatolt vonatos, a híradó, a folyami erő, a légierő és a határvadász. Az új fegyvernemek más tantervet, új óratervi struktúrát igényeltek. Az új fegyvernemi képzések oktatására a gyakorlathoz való alkalmazkodás miatt került sor.

II.

Az 1929-es tanterv egy olyan HM-rendelet alapján készült el, amely a korszerű gépek, tűzgépek, harceszközök, műszaki és híradóeszközök használatában való alapos kiképzést írta elő, ezzel egyben a tisztképzés reformját rendelte el. A rendelkezés indoklásában az szerepelt, hogy a frissen végzett tisztek, főként a gyalogos és a lovassági fegyvernemekben hadnagyi rendfokozatot szerettek nem rendelkeztek műszaki ismeretekkel, ez pedig gátolta a hadsereg korszerűbbé tételét. A műszaki ismeretekre irányuló nagyobb hangsúly mellett felvetődött a katonai és polgári műszaki kettős diploma gondolata is, részben a motiválás, részben a színvonal-emelés reménye miatt. A tanterv a fegyver- és csapatnemekből 3 szakcsoportot különített el annak alapján, hogy számukra hasonló jellegű képzéseket kellett adni. Így az I. szakcsoportba a gyalogság, a lovasság, a vonatosok, a páncéljárművesek és a gépkocsizók; a II. szakcsoportba a tüzérek, a légierő, a folyami erő és a híradók; a III. szakcsoportba pedig a műszaki csapatok tartoztak. Az új tanterv az I-II. évfolyamon általános katonai képzést adott, elhagyva az előző tantervben még szereplő általános műveltségbeli tárgyak oktatását is. Az I. évfolyamon gyalogsági, a II. évfolyamon tüzér és lovassági elemi gyakorlatok, vagyis szakismeretek kerültek sorra. Az elmélet oktatása szakcsoportonként történt, a gyakorlaté az általános gyalogsági ismeretek szerint, vagyis az általános katonai képzés az addigi egy év helyett két évre emelkedett, hogy a megfelelő műszaki ismereteket is megtanítsák az akadémistáknak. A III-IV. évfolyamon került sor a fegyvernemi szakkiképzésre, s a IV. évfolyamon oktatókká és vezetőkké is kiképezték a tisztjelölteket. Az elméleti képzés keretében a katonai tárgyak egyöntetűek voltak, a fegyvernemi ismeretek oktatása azonban fegyvernemenként más és más. A gyakorlatokat fegyver- és csapatnemenként szervezték meg.

Az óraterv csak mennyiségi váltásokat rögzített, a kialakult tanítási szokásokon nem változtattak, az óraterv a gyakorlati fogások súlykolására épült. A HM a tanterv egyszerűsítését határozta el a tantárgyak összevonásával és az óraszámok csökkentésével. A Ludovika parancsnokának tiltakozása az elégtelen tanóraszámok mellett a tananyagok tervezett évfolyamelosztására is kiterjedt. A tömött tananyaggal és a bizonyos fokú átlátóképességet igénylő tárgyak esetében a kezdő akadémisták éretlenségével is magyarázta álláspontját. Mindezek mellett a tantervek és az óraszámok addig tapasztalt gyors változása lehetetlenné tette nemcsak a hosszú távú, de még a rövid távra szóló tervezést is.

A tanterv megváltoztathatatlanságának igénye azonban alulmaradt a HM terveivel szemben. 1932-ben új tantervet vezettek be, a tanintézeti képzést 3 évre csökkentették, de ezt megelőzően - a tanterv még gyakorlatiasabbá tétele jegyében - egy évet csapatszolgálatban kellett tölteniük a felvetteknek.

Az új óraterv összeállítása során a két legfontosabb irányelv az volt, hogy a gyakorlati órák számát meg kellett növelni az elméleti időszakon belül is, illetve az, hogy az 1929-ben bevezetett, de nem egyértelműen gyakorlati ismereteket adó tárgyakat törölni kellett. Az 1932-es óraterv megfelelt annak az igénynek, amely miatt létrehozták: a gyakorlati képzés aránya az elméleti időszakban valóban megnőtt, s ezen kívül az egy év csapatszolgálat maga is gyakorlati képzést adott.

A sokszori és sokféle változás nem csökkentette a leterheltséget, és nem vezetett az oktatás rendszerének megújulásához. Ezt még nem értékelték negatívan az 1930-as évek közepén, csak a katonai oktatás rugalmas alkalmazkodókészségeként értelmezték. Az Országos Közoktatási Tanács 1936-os jelentése is (az ún. Kornis-jelentés) négy oktatáspolitikus, Kornis Gyula, Teleki Pál, Szily Kálmán és Tasnádi-Nagy András pozitív véleményét tartalmazta.

III.

Az 1930-as évek végétől kezdve már nem volt mód a rendes képzés folytatására, csak a tiszti utánpótlás volt a cél. Az akadémiaparancsnok felvetette a kiképzés időtartama csökkentését. Elképzelése szerint a 4 éves képzést 3 évre, vagyis megelőző csapatszolgálat nélkülire csökkentették, s a gyorsított kiképzést úgy próbálták színvonalasítás nélkül megoldani, hogy a „fejtágító jellegű” tárgyakat eltörölték, az önképzőköri időkeretet csökkentették, s az egyes napok tanórarendjét is átalakították. A fenti rendelkezések összhangban voltak a hivatalos magyar kultúrpolitika változásával: A közoktatás irányelveinek megváltozásáról az 1938-as tanterv és utasításai tanúskodnak. Az oktatás három lényeges elemeként a dokumentumok az alábbiakat határozták meg:

- nevelőoktatást, amely nemzet- és jellemnevelésre épült;
- általános, egységes, nemzeti és komplex műveltséget; valamint
- az elvek és a célok gyakorlati megvalósítását.

A közoktatás számára rögzített elveket a Ludovika tantervében is alkalmazták, hiszen a korszak pedagógiai elképzelései is meghatározták a változást. Ilyen elképzelések voltak: Fináczy Ernő Didaktikája, Imre Sándor szociológiai alapozású „nemzetnevelés”-felfogása, Prohászka Lajos kultúrfilozófiai alapállású pedagógiája, valamint Weszely Ödönnek a tantervekre is vonatkoztatott „kultúrértékek”-elmélete. A sűrű változásokat nem üdvözölte valamennyi oktatási szakember. Karácsony Sándor a sokszori változás fő okát az oktatási rendszer nem kielégítő működésében látta, s szerinte ezért volt „sűrű egymásutánban, minduntalan új meg új, sokszor egészen radikális beavatkozásra sürgős szükség”.

A Ludovikán a II. világháború alatt növekedett a páncélos és a légvédelmi tüzér tantárgyak száma, pedig három év tananyagát két évre csökkentették. A feladat az egyszerűsítés, a korszerűsítés és a gyakorlat elméletfelettségének biztosítása lett. Az akadémistákból csapatélelet szerető tiszteket

kellett nevelni. Ez az elv kellett, hogy meghatározza a tantárgyak terjedelmét, és e szerint kellett megállapítani a tananyagot is. Az elméleti eszmefuttatások és az elavult ismeretek helyett korszerű és lényeges tudnivalókat közvetítettek a tanítás során, a hangsúly az alkalmazásra, a helyzetmegítélésre, az ideális megoldások tanítására került.

A két világháború között világnézeti-tartalmi egységesülés figyelhető meg a Ludovika Akadémia tanterveiben, oktatásszervezési eljárásaiban. A növekvő tudományos és pedagógiai szakszerűség mellett kimutatható a sűrű tantervváltoztatások sora, ami az oktatás hatékonyságát nem segítette elő. A herbartista-kármáni elvek szerint alakították ki az oktatás tartalmát, a korszak reformpedagógiai nézetei nem jelentek meg a katonatisztképzésben. Lényegileg azonosság, de szemléletileg különbség mutatható ki a köz- és szakoktatásban megjelenő újabb és újabb szemléletekkel, mind a tananyagot, mind a művelődéspolitikai elveket tekintve. A műveltségi anyag egyre inkább a gyakorlatiasság felé csúszott, s ezt a képzés időtartamának és a tantárgyak számának gyakori csökkenése is befolyásolta. Sajnálatosan egy-egy tantervnek, óratervnek csak ritkán adatott meg az az esély, hogy végigtaníthassák egy teljes cikluson át, így a sok változtatás következtében nem alakulhatott ki teljes mértékben a képzés biztonsága. Ennek ellenére a katonatiszt-képzés elérte a célját, megkérdőjelezhető pedagógiai eljárással ugyan, de biztosította a tisztii utánpótlást a m. kir. honvédség számára.

AZ OKTATÁS MÓDSZEREI

A polgári fejlődés igényeit szem előtt tartó kármáni pedagógia a dualizmus korában korszerűsítésre törekedett az oktatás módszereiben is. Az emlékeztető terhelő oktatási módszerek helyett és ellen az „önmunkásságra serkentés”, a „tanítás” helyett a „tanultatás” került előtérbe. A megértést az emlékeztetőbe vésés elé helyezték, s egyre inkább tért nyert az a nézet, hogy a tanár tevékenysége az egész osztályra kell, hogy kiterjedjen. A dualizmus korában számos változás történt. A tanárok figyelmet fordítottak a tanulók eltérő tudásszintjére és felfogóképességére. A didaktikát az egyszerű és életszerű megoldások jellemezték: az ismerttől az ismeretlen, a könnyebbtől a nehezebb, az egyszerűtől a bonyolult felé haladtak. A követelményszint meghatározásában a fokozatosság, az egymásra épülés jelent meg. Előtérbe került a megértetés, a gondolkodás fejlesztése: összefüggéseket és törvényszerűségeket láttattak meg, nem csak adathalmazokat tanítottak a tanárok. Megkövetelték tőlük, hogy tisztában legyenek az ismeret, a jártasság, a készség és a tudás fogalmi között meglévő különbségekkel. A módszerek is megújuláson mentek keresztül: a szemléltetés és a szemléletesség, a világos és tagolt órafelépítés egyre inkább követelménnyé vált. A formai elemek megújulása a neveléstudomány megújulására épült rá. A tanítás gyakorlata megváltozott, a minisztériumi tantervi utasítások egy általános, az egész magyar oktatási rendszerre kiterjedő módszertani kultúra kialakításában játszottak szerepet.

A Ludovika Akadémián is a korszak módszertani elveiből levezetett elmélet és gyakorlat alakult ki, noha a katonatiszt-képzés jellegéből adódóan és a közoktatásban megszokotthoz képest erősebb szakminisztériumi irányítás miatt kevésbé tudtak tekintettel lenni az életkori sajátosságokra és az eltérő értelmi, érzelmi, fizikai fejlettségre. A dokumentumok alapján kirajzolódik egy koherens, a

képzés során vaskövetkezetességgel alkalmazott módszertani elvrendszer, amelyet a siker egyik zálogaként tekintettek. Ezt a rendszert három szempont szerint tárgyalom: a tanórák elosztásának szempontjait, a „tanmódot”, valamint a tanári közösségnek az egységesség érdekében folytatott belső kapcsolatrendszerét.

* * *

A tanórák elosztása során a hatékonyság és a „szellem élénkítése” érdekében számos változatosságra vonatkozó szempontot vettek figyelembe. Az idegen nyelvek óráit, valamint a testgyakorlatokat elosztva építették bele a napi tanrendekbe: az elméletigényes tantárgyak óráit délelőtt, a fizikai megterhelést igénylő tantárgyakéit délután vagy a kora esti órákban tartották meg. Elegendő ismétlő órát iktattak be, ezek időtartama egy óránál kevesebb nem lehetett, s mindig tanári segítséggel, a korábban készített jegyzetek felhasználásával, de egyénileg folyt ezeken az órákon a tanulás.

A változatossági szempontok mellett az egészségügyi szempontokra is figyelemmel volt a Ludovika mindenkori vezetése. A tanítási órák elosztása során figyelembe vették a fényviszonyok alakulását, a tantermek természetes fénnel való megvilágítását. A délelőtti és a kora délutáni órákban került sor a szemnek inkább igénybe vevő tárgyak oktatására (pl. rajz).

A lebonyolítás során számos további szempont került előtérbe. A tanítást a napirendben megszabott idő után legkésőbb 5 perccel el kellett kezdeni, az órákat harangjelre pontosan be kellett fejezni. Gondot fordítottak arra, hogy az órák között 5 perc, a XX. század elejétől 10 perc szünet legyen. Az eredményesség érdekében 60 percen, később már 45 percen határozták meg a tanórák minimális időtartamát, maximális időtartamát pedig – indokolt esetben – 90 percen. Kivételt egy-két tantárgy képezett: a rajzot 90 – 120 perces órákon tanították, a későbbiekben pedig már 180 perces is lehetett a rajzóra időtartama; a harcászatórák időtartamát heti egyszeri 120 percen, a második félévben pedig a szabadban megtartott teljes két napban határozták meg. A téli félévben került sor a tananyag zömének elsajátíttatására, a nyári félévben több volt az ismétlésre fordított idő. Az oktatási órák nemcsak a tanítási órákat jelentették, hanem a tanulási órákat is. Kiemelkedő figyelemmel szervezték meg azt, hogy a „magántanulmányozásra” elegendő idő jusson. A kötelező ismétlést, tanulást csöndben és egyénileg kellett teljesítenie mindenkinek. A Ludovika parancsnoka szükséges esetekben, rossz tanulmányi eredmény esetén külön ismétlési órákat is elrendelhetett, ekkor az érintett szaktanárnak is jelen kellett lennie az ismétlési órákon.

A „tanmód” fogalmát a vizsgált dokumentumok a tananyag mennyiségével és minőségével összefüggő kérdésekből vezetik le. A tananyag mennyiségére vonatkozó alapelv a „keveset, de alaposan” volt. Amíg a tanár meg nem tanított egy konkrét tananyagot, addig azt kellett tanítani, nem mehetett tovább. Figyelemmel kellett lennie az idő gondos kihasználására és a „tehetséghez” (képességhez) kellett szabnia az oktatás tartalmát és ütemét. A tanároknak törekedniük kellett arra, hogy „élénk és vonzó” legyen az oktatásuk, hogy tanítványaik „szellemi látkörét” fokozatosan tágítsák, hogy a tanulási kedvüket és az érdeklődésüket felkeltsék. Az akadémiaparancsnokság a tanári felkészüléshez külön szempontként határozta meg azt, hogy a korábbi tananyagrészekkel

össze kell vetni az új anyagot, s a jellemzőt, a lényegest minden esetben ki kellett emelni. Az ismétlések szerepe rendkívül jelentős volt, a tanároknak nem lehetett az ismétlő órákat megcsonkítaniuk, tan- vagy vizsgaórává átalakítaniuk.

A tantervek tanítási módra vonatkozóan is számos kitévelt tartalmaznak. A szó szerinti felmondás és a tollbamondás tilos volt. Logikus, világos gondolkodás, fesztelen, helyes beszéd kialakítására kellett törekedni. Éppen ezért a tanári előadásmód sem lehetett „összefüggően értekező”, hanem csak „kérdéze fejtegető”. Mindennek célját a gyakorlatiasságban határozták meg a tantervek, a háborúra és a gyakorlati életre nevelés miatt az alkalmazó („applikatorisch”) módszer volt a kívánatos. A tanároknak meg kellett tanítaniuk a „tanulás és ismétlés módját”, és nem volt szabad „házi feladványokat” adniuk. A szemléltetésen kívül a gyakorlati értékkel bíró tudás elvét kellett szem előtt tartaniuk. A nyelvoktatásban a Berlitz-módszert alkalmazták, így a nyelvórán csak az adott idegen nyelven folyt a kommunikáció.

A tanári magatartásban alapvető volt az órákra történő felkészülés elsődlegessége. „Rendezni” és a tanítványok képességeihez „didaktikailag idomítania” kellett a tananyagot. A tanári magatartás fontos jellemzőjeként nevezték meg a türelmet, hiszen a nyugodtság hatott a növendékekre. Ugyancsak fontos összetevő volt a lelkesedés és a személyes példaadás, az önállóságra és az öntevékenységre nevelés, „a tudvány és az igyekezet” támogatása. A biztos fellépés és az igazmondás megkövetelése, az engedelmességre nevelés és a határozott következetesség, az egyenlő bánásmód elve és a jóakarát ugyancsak a tanári magatartás része kellett, hogy legyen. A tehetségesebb növendékeket a gyengébbek mellé kellett állítani, hogy a bajtársiasságot is segítsék kialakítani, de a tanárnak magának is bajtársként kellett bánnia tanítványával. Az akadémiaparancsnokság fontosnak tartotta, hogy a tanárok tudomást szerezzenek tanítványaik olvasmányairól, hiszen a nevelőmunkához ez jó adalék lehetett, s azt is fontosnak találták, hogy a kellő nevelési irány érvényesítéséhez a szülői befolyást is fel kell használni.

A tanári közösség működése a fenti összetevők megvalósulásához nyújtott segítséget, s kialakultak az egységes eljárások is. A Ludovika Akadémia működésének idejéből származó első olyan tanulmány, amely a tanári tevékenység összetevőit több szempontra kiterjedően is vizsgálta, a jó tanár ismerveit az alábbiakban határozta meg: ismeri tantárgyát és a tantárgyával összefüggő tudományokat; az innen szerzett ismereteket alkalmazni is tudja; jó előadó; a tanítványaival türelmes; ismeri a csapatszolgálat igényeit. Nem a tanár tisztí rendfokozata, hanem a tanári képessége számít, hiszen az oktatás minőségétől függ a tisztjelöltek, így az egész m. kir. honvédség gyakorlati haszna. A tanulmány szerzője, Kápolnai P. István szerint „vezérfonalat” kell kiadni, s a tanárokat kötelezni kell a követésére annak érdekében, hogy egységesen a helyes irányban haladjon az oktatás. A később megszületett tantervek kiemelték a tanári odaadást és kötelességet, valamint azt, hogy ezeket a tanárookra egyenként is jellemző sajátosságokat érvényesíteni kell az „összműködésben és a tantárgyak közötti összhangzásban”. A közösen követendő elvek között nevezik meg a tantervek a növendékek túlterhelésének elkerülését, az ismétlés fontosságának és a hibák megbeszélésének elvét, valamint a tantárgyak egyenértékű mivoltának elfogadását. Ezeknek az elveknek a figyelembe vételével kellett kidolgozniuk a tanároknak a tantervezeteiket, amelyekben

a logikai felépítés mellett az ésszerű tananyagfelosztásra is figyelemmel kellett lenniük.

A „tantárgyak közti összhangzást” elsősorban a tanulmánycsoportok létrejötte segítette. Már az 1898-as tanterv említést tett a tanulmányvezetők szerepéről, az 1908-as tanterv pedig minden részletre kiterjedően szabályozta a tanulmányvezetői intézményt. A tanulmányvezetők ellenőrizték a tanulmánycsoportokban az oktatást és az osztályozást, felülvizsgálták a tantervezeteket.

Megtervezték a napirendet és a tanórarendet, valamint a gyakorlati tanidőszak napi beosztását.

Tevékenységük során figyelembe kellett venniük a tanárok egyéniségét, tapintatosan kellett bírálniuk, és az egységes pedagógiai elvek kialakítására kellett törekedniük. A tanulmányvezetői intézmény bevezetése után az addig megszokott tanári értekezletek helyett főként az adott tanulmánycsoport számára fontos, gyakorlati jellegű csoportértekezleteket tartottak a Ludovikán, s ezeket a tanulmányvezetők irányították.

Az intézmény parancsnoka volt az oktatás és a nevelés vezetője, ő felelt a tanterv betartásáért. A tanulmányvezetők javaslatait figyelembe véve tervezte meg az órák látogatását, a vizsgák és az írásbeli munkák megtekintését. A tanulmánycsoportok közti együttműködés megteremtése mellett kiemelkedő figyelmet fordított a tanári kar továbbképzésére, az új tanárok és tanárjelöltek beilleszkedésére, s az ő feladata volt a tanári főértekezlet megtartása is.

Az értekezletekre rendszerint havonta került sor. Három értekezlet típus alakult ki a Monarchia korában a Ludovikán:

1. A tisztgyűlések témája a katonai szellem, a rend, a fegyelem kialakítása volt.
2. Az osztályozási értekezletek a tisztjelöltek összeredményeit állapították meg, illetve döntöttek az intéseken és az elbocsátásokban.
3. A kiképzési és a tanulmányi kérdésekben a fő- és csoportértekezletek döntöttek. A főértekezletet évente legalább 4 alkalommal kellett a parancsnoknak megtartania, a csoportértekezletek a tanulmányvezetők hatáskörébe tartoztak.

E fentiekén kívül évente egy-két alkalommal sor került a katonai tanintézetek parancsnokainak értekezletére is, amelynek témája tájékoztatás, vita, eszmecsere volt. Az értekezletek témáit a HM által kibocsátott iránymutatások, utasítások, rendeletek sora, a képzés valamennyi alkotóelemét (tanmód, tanrendszer, időbeosztás, taneszközök stb.) szigorú felsőbb jóváhagyás határozta meg. A tantervek szabályozták a tanárok adminisztrációs kötelességeit is. 1883-tól az elméleti időszak kezdetére a tanároknak előadási tervezetet kellett szerkeszteniük, amelyben rögzítették az időbeosztást, az előadandó anyagot és a használandó taneszközöket. 1894-től kezdve munkanaplót kellett készíteniük, ebben tantárgyanként havi és heti bontásban meg kellett jelölniük az általuk oktatott tananyagot.

A két világháború közti időszakban a Ludovikán folyó tanítás módszerei a monarchikus hagyományokra épültek. A korszak tanterveiben a dualizmus korabeli szempontok köszöntek vissza a tanórák elosztása, a „tanmód” és a tanári közösség „összmunkájának” megszervezése tekintetében is. A korszak közoktatásában is nagy figyelmet fordítottak a tananyagok feldolgozására, metodikai elveire. A hangsúly a tananyag elsajátításán, megértésén volt, valamint a szellemi erő és az értelem fejlesztésén. A szemléltetés elvessége és világossága, a megfigyelés és a pontos emlékezetbe

vésés, az órai közös munka és a „növendékek önmunkássága”, az ismétlések és a gyakorlások, összefoglalások egyre nagyobb jelentőséget kaptak. Az 1930-as években egyre jobban előtérbe kerültek a tantárgyközi kapcsolatok, a koncentráció is. Ezek a megoldások az oktatás egyre hatékonyabbá válását eredményezték. Teleki Pál kultuszminister hangsúlyozta a „tantárgykapcsolások” szerepét, valamint azt, hogy nem a „mit”, hanem a „hogyan” tanítunk kérdése a fontosabb.

A Ludovikán a dualizmus korához képest csak árnyalatnyi eltérések: megerősítések, hangsúlyosabbá válások jelentkeztek a módszertani elvek alkalmazásában. Az első ilyen változás a túlterhelés elkerülésének elve volt. Egy 1928-as OKT-elemzés a túlterhelés okait a tantervi nehézségekben, a műveltségi anyag növekedésében és az elvont fogalmakat, sok adatot tartalmazó tankönyvekben, a rossz órarendekben és a túlzó tanári követelményekben, a túlszűfolt osztályokban és a helytelen tanulási módszerekben, valamint a megrövidült tanulmányi időben és számos iskolán kívüli, délutáni elfoglaltságban látta. A Ludovikán már az 1923-as tantervben megjelent, és a későbbi tantervekben is folyamatosan jelen volt a túlterhelés elkerülésére néhány szempont: az órák 6 napra egyenletesen legyenek elosztva, ugyanez az egyenletes elosztás érvényesüljön a fizikai megterhelést igénylő foglalkozások rendjének meghatározásában, elég idő jusson a „magántanulmányozásra” és a pihenésre. Ez a hangsúlyváltás az egészségesebb életmód, a testnevelés előtérbe kerülésével összefüggésbe hozható.

Jelentős, sok vitát kiváltó kérdéssé vált a kötelező ismétlő órák léte is. Az 1920-as évek elején végül eltörölték ezeket az órákat, mivel a főiskolai képzés miatt úgy látták, hogy nincs szükség rájuk, de a későbbiekben a tanulmányi eredmény javítása végett újra bevezették ezeket. Az ismétlő órákon nem az értelmes tanulás módját tanították meg – ez hiányzott a korszak oktatásmódszertanából –, hanem mennyiségi növeléssel kívánták javítani az akadémisták tudásán. Ez azonban növelte a már amúgy is meglévő túlterhelést.

A két világháború között a tanárok számára adott módszertani instrukciók sokkal markánsabbakká váltak a dualizmus korához képest. Az alaposág és a rendelkezésre álló idő gondos kihasználása volt a legtöbbször említett szempont. Ezt azzal indokolták a dokumentumok, hogy az elemi ismeretek kezdetben elhanyagolt tanítását a későbbiekben rendkívül nehéz pótolni, valamint azzal, hogy minden elpazarolt perc pótolhatatlan. A tanároknak nem volt szabad bizonytalan tudást adniuk, mert „nem lehet cél értelmetlenül szélesre tágított, de meg nem emésztett tudással félművelt, örökké okoskodó, magával és a körülményekkel soha meg nem elégedő, a csapatélettől idegenkedő tisztis sarjadékot nevelni”. Ennek az elvnek megfelelően józan munkabeosztással és oktatási–nevelési móddal, „egyszerűen” kellett tanítani. A tanítás eredményeként a tananyagból az akadémistának fel kellett ismernie a szükségeset, a lényegest és a jellemzőt.

Az alaposág és a gondos időkihasználás mellett egy másik szempont a tanár felkészülésének fontossága és tanórai előadásának szakszerűsége volt. A tanároknak nem volt szabad felkészületlenül bemenniük az óráikra, nem tarthattak előadást könyvből, és nem diktálhatták le a tananyagot. Ezeket a tiltásokat azzal indokolták a tantervek és az utasítások, hogy a tanítás menetét nem szabad megingatni, a tanárok a saját órájukon nem „tapogatózhatnak”, a helyes módszert

ismerniük kell. Az órákat úgy építették fel, hogy először a könnyebb, majd a nehezebb részek következzenek. Először „hangulatba” kellett hozniuk a hallgatóságukat, majd példákkal színesített „magyarázatot” adtak, végül a rövid lényegyet foglalták össze. Az állandó ismétlések és számonkérések az órák elengedhetetlen részét képezték. A feleletekbe nem szólhattak bele, a hibákat utólag javították ki. Törekedniük kellett a gyakorlatias, a lehetőség szerint szemléltető, színes, a lényegyet kidomborító előadásra, s a tárgyalandó anyagnál annyit időzhettek csak, amennyi az elsajátításhoz szükséges volt, és csak akkor léphettek tovább, ha az osztály a tananyagot már elsajátította.

További szemponttá vált az akadémisták egyéni sajátosságainak figyelembe vétele, hiszen gondolkozásukat módszeressé, logikai gondolkozássá kellett fejleszteni. A kevésbé tehetséges akadémistákra külön figyelmet kellett fordítani, s őket segíteni kellett a tananyag elsajátításában. Az adatok értelem nélküli tanulása, a szóról szóra való megtanultatás helyett az emlékezőképesség élesítése lett a tanárok feladata. Számolniuk kellett azzal, hogy a figyelem képessége egyénenként más és más, ezért a gyakorlásokat is úgy építették fel, hogy a feladatok az egyéni képességekhez alkalmazkodjanak. Az egyéni gondolkozás fejlesztését a dokumentumok az írott és beszélt magyar nyelv helyes használatában, önálló feleletek megkövetelésében is látták. A típushibákat megbeszélték, s kiemelkedő figyelmet kellett fordítaniuk arra, hogy megértessék: ami rossz, miért az.

A két világháború között a dualizmus korához képest többféle tanügyi dokumentumot használtak. A legfontosabb a tanterv volt, amelyben megjelölték az alap- vagy a szakkiképzést, a tárgy nevét, a tancélt, évfolyamonként csoportosítva a tananyagot és a tanítási órák számát, valamint azt, hogy hány írás- vagy rajzbeli feladatot kellett megoldani. A tantervekből alkották meg a tanárok oktatási tervezeteiket. A tantárgy, az évfolyam, a tancél és a heti óraszám megnevezése után havi bontásban következett a tananyagbeosztás. Ezután az írásbeli dolgozatok száma, a tan- és a segédkönyvek, valamint a rokon tantárgyak következtek. A végleges és részletes oktatási tervezetet november elejére kellett elkészítenie minden tanárnak, mivel az első hónapban meg kellett ismernie tanítványai tudását. Az oktatási tervezetek elkészítését a tanulmányvezetők felügyelték, változtatni bennük csak a Ludovika parancsnokának engedélyével lehetett. Az oktatási tervezetekből készültek el az óravázlatok. Ezek egy-egy füzetben óránkénti beosztásban tartalmazták a „célt, az eszközt, az utat és a módot”. Az óravázlatokban a következő sorrendiséget megtartva jelentek meg az adott óra alkotóelemei: mennyi időt szánt a tanár az előző órai anyag ismétlésére és számonkérésére; az új anyag „vezérszavas” vázlata példákkal és szemléltető ábrákkal; az új anyag ismétlésére szánt idő. Az osztálykönyv az egyes tantárgyak tananyagában való előrehaladást, valamint az óráról hiányzókat és hiányásaik okait rögzítette. A tanulmányvezetők, a parancsnok vagy más tárgyat tanító tanár látogatását is tartalmazták ezek a könyvek. Sajátos dokumentum volt a tanári előjegyzés. Ezekben pontos időmeghatározással az akadémisták magatartására, szorgalmára, öltözködésére és szükségleteire vonatkozó tanári megjegyzések szerepeltek. Az észrevételeket a századparancsnokok láttamozták. A kézilajstrom szolgált az akadémisták tanulmányi előrehaladásának rögzítésére. Itt jelölték havi bontásban az érdemjegyeket, valamint a félévi és az évi zárlat, a vizsgák osztályzatait.

A korszakban nagy szerepet játszó herbartista-zilléri didaktikai elvek váltak uralkodóvá a Ludovikán is, s e módszerek alkalmazása az oktatás sikerének egyik legfontosabb záloga lett. A következetesség és az előrelátás megjelent a tanítási órák elosztásának elveiben, a tanítás módjában, valamint a tanári kar közös eljárásaiban is. Ezek az elvek a képzés előrehaladtával egyre átfogóbban és árnyaltabban jelentkeztek.

AZ OKTATÁS ESZKÖZEI

Amikor a Ludovika Akadémián 1872-ben elkezdődhetett az oktatás, szembe kellett nézni azzal a ténnyel, hogy nem volt magyar nyelvű tankönyvi bázis, vagyis hiányzott az oktatómunka legfontosabb eszközcsoportja. A probléma a magyar oktatásban általánosnak volt tekinthető. Kármán Mór az 1870-es és 1880-as években többször felhívta a figyelmet arra, hogy a tantervek szellemével és tartalmával összekapcsolódó, magas színvonalú tankönyvekre van szükség. A Ludovikán nem egyszerűen arról volt szó, hogy „csak” meg kellett írni a tankönyveket, hanem arról is, hogy nem volt elegendő mennyiségű magyar nyelvű katonai szakirodalom sem, s ki kellett alakítani azt a szaknyelvet is, amit a tanulmányokban és a tankönyvekben egyaránt használni, illetve tanítani kellett. Nem voltak minden fogalomra szakkifejezések, hiszen a magyar nyelv csak 28 évvel korábban, az 1844:II. törvénycikkben nyerte el államnyelvi státuszát. Addig a hivatalos érintkezés alapja a latin, a francia és a német nyelv volt, a magyar alig. A katonai szaknyelvi szókészlet is német nyelven gyarapodott. A magyar nyelvújítási mozgalom sem foglalkozott a katonai szaknyelv kialakításával, hiszen a XVIII. század végén elsősorban a köznyelvet, nem pedig a szaknyelveket kellett a felvilágosodás új műveltségképéhez alkalmas közvetítő eszközzé fejleszteni. A szabadságharc bukása után a német nyelv ismerete, közéleti használata ismét visszatért a magyar nyelv rovására, s az oktatásban elfoglalt helye is erősödött. Csak a kiegyezés teremtette meg a magyar nyelv, benne a szaknyelvek fejlesztésének lehetőségét.

Ám természetesen nem egyik évről a másikra, ezért a magyar hadi műnyelven kívül a németet, sőt, nem ritkán a horvátot is meg kellett tanulni. További problémát jelentett az, ha egy-egy fogalmat többféleképpen is megneveztek, s ez félreértéseket okozhatott, de elvileg maga a katonai egyöntetűség is ki kellett, hogy zárja ennek a sokféleségnek az elfogadhatóságát. Tudatos vállalással alakulhatott ki fokról fokra a magyar katonai szaknyelv. Ebben a munkában úttörő szerepük volt a Ludovika tanárainak, hiszen amikor előadást, órát tartottak, azt magyar nyelven tették, s a szükség is, a nemzeti érzés és önállóság is lassacskán, mint a mozaikképet, kialakította a magyar katonai szaknyelvet – főként a szabályzatok és utasítások, tanulmányok, valamint katonai tankönyvek megírása során.

A katonai szaktudomány kialakításában elévülhetetlen érdemei vannak a Ludovika Académia Közlönyének és a benne megjelent tanulmányoknak, hiszen tankönyvek, segédkönyvek magyarul kezdetben alig voltak. 1873–1908-ig szinte minden megjelent a közlönyökben, amit magyar szerző a magyar katonai szakirodalomról magyarul írt. Német fordítások csak elenyésző mértékben, magyar eredeti tanulmányok nagy számban olvashatók bennük. Terjedelmük is nőtt az évtizedek során: az első közlöny-évkönyv 522 oldalas, az utolsó éveké ennek 3-3,5-szerese. A tanulmányok felölelték

valamennyi fejlesztendő tématerületet: oktatás, képzés, didaktika; hadtörténelem; hadseregszervezés; az idegen országok hadseregei, képzései, az idegen országokhoz való viszony; hadászat, harcászat; fegyvertan; könyvismertetések, recenziók, bírálatok, szabályzatok és utasítások ismertetése.

Jól példázza a katonai szaknyelvnek magyar nyelven történő fejlesztését két érdekes jelenség is. Az egyik: a magyar millennium tanévében a magyar tisztképzésben még tömegesen használták a német nyelvű taneszközöket, mivel magyar nyelvűek csak hiányosan voltak. A másik jelenség: egy Hadseregszervezés című tankönyvnek 1900-ban megszületett a magyar nyelvű utódja Hadseregszervezet címen. 1900–1911-ig ezt a Vághó Ignác által írt tankönyvet használták. Ezt ő a Glückmann Károly által írt tankönyv alapján a Ludovika tanáráként szerkesztette meg a magyar királyi honvéd hadapródiskolák számára. Ebben a tankönyvben a magyar nyelvű szöveg magyar nyelvű címei után olvashatók még az eredeti német címek is! (A sajátos magyar vonások esetében azonban már csak magyar nyelvű címek szerepelnek.) Az önálló, magyar nyelvű és „magyar gondolkodású” tankönyv 1911-re jelent meg Stromfeld Aurél tollából. Ez a mű jól használható, elismert magyar tankönyv lett.

Milyenek voltak az újonnan megszületett, kezdeti tankönyvek? Hogyan segítették a tanulási folyamatot?

- A legfontosabb az, hogy voltak. Létük a magyar nyelvű katonai tankönyvek megalkotásának bizonyítéka. Erényeiket és hibáikat ebből a szemszögből kell néznünk.
- A tankönyvek formailag rendkívüli módon hasonlítottak a különféle szabályzatokra: részek – fejezetek – alcímek – alpontok adták meg a keretet a többnyire számozott paragrafusokhoz.
- Tartalmilag a hivatalos szabványokra, a tanszabályok által meghatározott anyagra szorítkoztak. Önálló anyag alig volt bennük, többnyire német nyelvből készült fordítások, saját tapasztalatokkal kiegészítve. Az újítások, a többféle lehetőség, a nem lezárt kérdések, az önálló továbbgondolás nem kaptak bennük helyet.
- A tételmondatok után logikai előrehaladások/kifejtések következtek, amelyek szinte a programozott oktatás egyes kritériumait merítették ki. A magyarázatok erőteljesen didaktikusak voltak, meghatározások rögzítésére, nem pedig munkáltatásra, kérdve kifejtésre vagy gondolkodtató tanításra törekedtek. A szövegfelépítés ennek megfelelően deduktív, nem induktív lett.
- A kifejtést példák követték, amelyek egy-egy módszer szerinti feldolgozást mutattak be. A nehezebb vagy a fontosabb részletekhez több példa is kapcsolódott. Esetenként külön gyakorlókönyv társult a tankönyvhöz (pl. mennyiségtan). A mennyiségtan gyakorlókönyv szerzője szerint „egyetlen pillantás a könyvbe, s újra bátorságot nyer”, aki úgy gondolta, hogy nem tudja megérteni az anyagot. A gyakorlatokat mintamegoldások követték. Ezek a gyakorlatok azonban példák, ugyanúgy végig kellett követni őket, mint az egyéb tankönyvi szövegeket. Gondolkodásra nem sok lehetőség adódott.
- A tankönyveket a szöveges részekon kívül többféle, de nem sok szemléltetés színesítette, a meglehetősen száraz szöveg megértését így nem a leghatékonyabban segítette. A szemléltetések típusai az alábbiak voltak: mintalapok, minták, mintairatok; táblák, ábrák (szövegbe nyomottan

vagy függelékként); magyar-német műszótár, betűsoros tárgymutató; segédforrások jegyzéke (ezek főként német nyelvűek); példagyűjtemény.

- Az estenként előforduló előszókbán, bevezetőkből a tankönyv használatához kapcsolódó utasítások voltak olvashatók, ezek tájékoztatások, nem pedig a tanulásra motiváló jellegűek voltak. A következő témákról szóltak: a tárgy lényegének, szerepének, fontosságának a meghatározásáról; a szerkezeti felépítésnek a Ludovika tananyagbeosztásához való igazodásáról; a tankönyvek beosztásáról, felépítéséről; a pontos átolvasásra vonatkozó felszólításokról; követendő munkamódszerekről: „a rajzgyakorlatok hű másolással történjenek”, „a törekvő tanuló hihetőleg nem folyamodik a II. részben foglalt megoldásokhoz, hanem iparkodik önmaga megfejteni...”.

- A tanulási folyamatot a kor többi képzéséhez hasonlóan a herbartista oktatás elvei szerint, illetve Ziller rendszere alapján tükrözték a tankönyvek.

- Ellenőrző kérdések, a folyamatba épített gyakorló feladatok, összefoglaló vázlatok, elemzendő diagramok, ábrák, térképek stb. nem kaptak helyet bennük.

- A nyelvezet sem mindig segítette a tanulást. Jellemzőek a tankönyvekre a germanizmus jegyei: a szenvedő szerkezet és az alárendelésektől zsúfolt mondat szerkesztés, a határozói igenév + létige szerkezet használata, az ige helyetti igenévhasználat.

S hogyan változtak meg a tankönyvek az 1910-es évekre?

- Mivel nem átszerkesztések, hanem eredeti művek voltak, a német nyelvből fordított idegenszerű mondatok helyett a magyaros mondat szerkesztés volt jellemző rájuk.

- Nem in medias res kezdték egy téma tárgyalását, hanem fogalom meghatározással. Vagyis inkább megértettek és értelmet fejlesztettek, nem adatokat soroltak fel.

- A fogalom meghatározás után főként csoportokra osztást alkalmaztak, s a tartalmi-logikai, de részletező-megértető szövegszerkesztési elv volt az irányadó.

- Gyakorlatiasak voltak, mert egy elméleti anyagra példát hoztak, azon mutatták be a tételmondat igazságát, így a közepes képességűeknek is nagyobb esélyük volt arra, hogy az órán megértsék, és részben elsajátítsák a tananyagot. Gyakorlatiasak voltak azért is, mert szemléltettek. Szemléltető bázisuk sok elemre épült: összefoglaló táblákra, ábrákra, térképekre.

- Szövegvizualitásuk jobb áttekinthetőséget biztosított: helyet hagytak ki a bekezdések és a pontok, alpontok közt, félkövér betűt alkalmaztak a címek és alcímek esetében; ritkított betűt a szövegen belüli kiemeléskor.

- Nyelvi megformálásukat az alábbiak jellemezték: germanizmusokat ritkábban használtak, és ezek nem sokszorososan alárendelt mondat szerkezetekben fordultak elő; követelménnyé vált a tömörség, gyakoriak lettek az egyszerű mondatok is.

- Ezek a tartalmi, nyelvi és didaktikai jellemzők összhangban álltak a tankönyvi előszókból rögzített céllal: segítették az értelem fejlesztését, a működés megértését, vagyis magát a tanulást.

Az 1910-es évek a tankönyvek didaktikai megújulásának időszaka volt. Más tankönyvek is újjászülettek. Ennek a kiváltó oka az volt, hogy 1908-ban a Magyar Katonai Közlönyben, amely elődjével, a Ludovika Akadémia Közlönyével együtt megszűnéséig a magyar katonai szakirodalom fejlesztésének fóruma volt, megjelent egy felhívás, amely véleményeket kért a használatban lévő

tankönyvekről, s a válaszadáshoz a jó tankönyvre jellemző öt irányelvet is megadott:

- ne az emlékezőtehetséget terhelje, hanem értelmet fejlesszen, fektessen hangsúlyt a kiemelésre és az alapfogalmakra, ne használjon fölösleges szakkifejezéseket és adatokat, számok sokaságát;
- az anyag legyen a közepes tehetségű és szorgalmú tanuló órai teljesítményéhez mért;
- a tananyagot fejlődésszerűen és logikusan rendezze el a tankönyv, ne egymás mellé sorolást tartalmazzon;
- utalásokkal kapcsolja össze a rokon tantárgyakat;
- legyen szóvirágok nélküli, egyszerű a nyelvezete.

1872–1918-között a magyar katonai szaknyelvvvel együtt kialakult egy magyar nyelvű katonai tankönyvi és szakirodalmi bázis, amelyet a képzés során használni tudtak a Ludovikán. A tankönyvek, tansegédletek igen szigorú ellenőrzésen mentek át: csak engedélyezett tankönyvet és tansegédletet lehetett használni, ezek listáját határozványokban, illetve szolgálati utasításokban tették közzé.

Mindezek ellenére a tankönyvek nem váltak tökéletessé. Értelemfejlesztés helyett gyakorta még a befiflázásra került a hangsúly; tartalmuk és formájuk, nyelvezetük és szemléltetésük még fejlesztésre szorult ... Az 1920-as évek elejétől a tankönyvi és szaknyelvi kérdések nem kaptak a korábbi éveknek megfelelő hangsúlyt. Részben azért, mert nem állítottak akadályt továbbfejlődésük elé; részben azért, mert a trianoni trauma miatt a nemzet szempontjából fontosabb kérdésekre terelődött a figyelem. 1928-ban az átszervezés és a fegyvernemi szétválás miatt megfogalmazódott az addigi könyvomatlan ideiglenes tankönyvek helyett a végleges tankönyvekre vonatkozó igény. 1929-ben a Ludovika Akadémia javaslatot tett egy tankönyvpályázatra, s ennek eredményeképpen a következő évben meg is jelent a tankönyvírásra vonatkozó miniszteri körrendelet. A pályázatban az alábbi tankönyvek írását pályáztatták meg: mennyiségtan, mechanika, fizika, kémia, kémiai technológia, tüzérlövésstan, honvédségi közigazgatási szolgálat, jogismeretek, valamint katonai egészségügyi ismeretek. A kormány 1933-as működéséről szóló jelentésben olvasható, hogy „a Ludovika Akadémiában eddig használatban volt, de már elavult tankönyveket átdolgozták, s ezek közt a Jogi ismereteket, a Katonai egészségügyi ismereteket és a Mennyiségtant már használatba vették. A Mechanika, Hadtörténelem, Ábrázoló mértan, Tüzérlövésstan és Tereptan most van átdolgozás alatt.”

Milyen mértékben változott a két világháború közti időszakban a tankönyvek tartalma és formája, szemléltető bázisa és nyelvezete?

- Tartalmuk az oktatás megváltozott tananyagát követte.
- Az önkorrekcióna, a gondolkodásra nevelés továbbra is hiányzott.
- A tankönyvek alapjai már nem a vonatkozó szabályzatok lettek, ezek a tankönyvek már önálló munkák voltak, de előszavukban többnyire arra hivatkoztak, hogy polgári írók és tudósok munkáit, valamint a rendeleteket, az utasításokat és az elöljárói megjegyzéseket is beleépítették a gondolatmenetbe. Ellenpélda kisebb arányban fordult elő, például a szlovák nyelvkönyv inkább nyelvtani szabályzatgyűjteményre emlékeztetett, semmint nyelvkönyvre. Az egyes leckék így épültek fel: egy téma példamondatokban – kapcsolódó lexikai anyag – nyelvtani gyakorlatok –

társalgási mintaszöveg. Nem volt feladat, ábra, a nyelvtani gyakorlatok és a társalgás is az anyag felsorolásában merült ki.

- Részekre, fejezetekre, kisebb egységekre oszlott a tartalmuk, a szabályzatokat idéző paragrafusok csak ritkán jelentek meg, sokkal inkább egységessé vált a szövegkohézió, mint a dualizmus korában keletkezett tankönyveké. Leckékre továbbra sem tagolódtak, a tanulást ezzel nem könnyítették meg.
- A bevezetések, előszók rendszerint a tananyagról és beosztásáról, a tantárgy szerepéről és hasznáról is szóltak. Gyakran mutattak rá a hazafias olvasmányok és költemények hasznára.
- A szövegek vizuális vezérlése a címek, a részekre tagolás mellett a félkövér és a dőlt betűs alkalmazásokban jelentkezett. Ez segítette a sok és részletes, adatokkal terhelt tananyag elsajátítását, bár a lényegét sokszor még így sem sikerült kiemelni.
- A mondatok megterheltsége (jelzők, alárendelések) továbbra is nagy volt.
- Szemléltető ábrák, összefoglaló vázlatok nagy számban jellemzően továbbra sem segítették a tankönyvek olvasóit, illetve csak minimális mértékben; az áttekinthető, összefüggéseket megláttató tanítás így hiányzott.
- Ritkán szerepeltek kérdések a tankönyvben, ahol igen, ott főként a tankönyv végén.
- Tanításmódszertani fejlődés általában véve nem mutatható ki a dualizmus korának tankönyveihez képest.

A két világháború között a vizsgált taneszközök nyelvezete és tartalma az értelemezhez közelebb álló lett, de a kellő mértékben – a kor lehetőségeit és gyakorlatát figyelembe véve, s nem a mai tankönyvekből, munkatankönyvekből visszakövetkeztetve – továbbra sem munkáltattak; a szövegvizualitás és a szövegkohézió pozitív irányban fejlődött; a tankönyvi szemléltetés azonban lényegileg nem változott. A taneszközök funkciója – a tankönyveké különösen – az volt, hogy az oktatásban feldolgozandó ismeretek vezérfonalai legyenek és maradjanak. A tanterv ismeretanyagát részletesen kidolgozták bennük, s így közvetítővé válhattak az oktatás szereplői között.

ÉRTÉKELES

Annak ellenére, hogy a Ludovikán internátusi nevelés folyt, a hallgatók, a növendékek és az akadémisták értékelésében mégsem arányosan jelentkezett valamennyi tevékenységük megítélése. Az értékelés rendszere alapvetően oktatásközpontú volt, az elért tanulmányi eredmény adta meg a tisztjelöltek értékét, rangsorát. A vizsgákon való teljesítés tanár és tanítvány számára egyaránt a legfontosabb lett, hiszen az eredmény és az ennek alapján felállított „rangsorozat” befolyásolta a majdani tisztek előlépését, meghatározta egész pályájukat. A jutalmazás-fegyelmezés kettős oszlopára épülő megítélést a tisztjelöltek is elfogadták, magukévá téve a Ludovika egyik legfőbb értékét: a teljesítmény mindenekfelettségét.

A vizsgák a hallgatók korában eleinte záróvizsgák voltak, ezeket a gyakorlat után tartották meg. A vizsgán való részvétel feltétele az előkészítő, illetve a tisztképző tanfolyamok elvégzése volt. Szóbeli és írásbeli feladatot is kaptak a jelöltek; az írásbeli témája harcászati vagy szolgálati szabályzatbeli kérdés volt. A szóbeli vizsgarészben nem csak az adott tananyag felmondását követelték meg, hanem a nagyobb összefüggésekben való láttatást és a némi önállóságot is. A vizsgának nem az

emlékezőtehetséget kellett terhelnie, hanem alkalom volt arra, hogy a tanárok megvizsgálják a szellemi tehetséget, a felfogó- és az alkalmazási képességet, illetve a tényleges, egész éves tudást. A vizsgabizottságot külső és belső tagokból állították össze: a honvédkerületi parancsnok elnöklete alatt két dandárparancsnok, a Ludovika igazgatója vagy aligazgatója, valamint az előadó tanárok vettek részt a munkában. A vizsgák anyaga mellett vizsgázónként egy-egy nyilatkozat is található, amelyek az eredmények mellett a jellemről és a magaviseletről, valamint a műveltségről és a „tishti állásnak való megfelelésről” is szólnak. Gyakran lehet olyan megjegyzéseket is találni a vizsgajegyzőkönyvekben, amelyek a kezdeti időkben jellemző nagy számú lemorzsolódásra utalnak: „a vizsgán meg nem jelent”, „vissza lépett a bizottság előtt”, „a vizsgatétel alól végképp felmentetett”, „készületlenségét bejelentvén a jövő évi tanfolyam hallgatására köteles”, illetve „a zárvizsgák letételére egy év határidő hosszabbítást nyert”.

Év közti vizsgákat, azaz feleleteket az 1870-es évek közepétől a tanítási órákon tartottak. A nagy létszám és az óriási tananyag miatt azonban szóban negyedévente egyszer kerülhetett sor mindenkire, így ki lehetett számítani a felelet idejét. Ez azt eredményezte, hogy a hallgatók negyedévente egyszer készültek az órákra, ami viszont a tanárok részéről a számonkérésben az írásbeliség növelését tette szükségessé.

A növendékek első szervezeti szabálygyűjteménye kiemelte, hogy a vizsgának a teljes tananyagra kell vonatkoznia, de a követelményeket csak az emlékezőtehetség erejéig, részletekbe bocsátkozás nélkül lehet meghatározni. Az évközi vizsgák az összefüggéseket, a logikai vonulatot, illetve az okok és az okozatok által meghatározott összefüggéseket emelték ki, mivel ez eredményezte a tartós tudást, ez ösztönzött a lényeg tanulására, és ez fejlesztette az emlékezőtehetséget. A vizsgák célja az előmenetel megismerése és az oktatás eredményességének megállapítása volt. Az összes növendék oktatását kellett szolgálniuk, ezért a szóbelik az osztály előtt zajlottak. A vizsgázó teljesítményétől függően a buzdítás vagy az elismerés nem maradhatott el, így a vizsgák az iskolai fegyelmezés eszközei is lettek. A későbbiekben a vizsgákon tanúsítandó tanári magatartást is részletesebben tárgyalták a tanügyi dokumentumok. A szóbeli vizsgákon a tanári kérdésnek mindig a tehetséghez mértén, egy választ feltételezve és helyes feleletre ösztökélően kellett elhangoznia. A kérdés átgondolására elegendő időt kellett hagyni, s „segédkérdéseket” kellett feltenni, ha a válaszban a helyes és a helytelen keveredett. Rossz válasz esetén meg kellett győzni erről a tanulót, s ha sokan nem tudták a helyes választ, újra meg kellett tanítani az adott anyagot. Azonban vissza kellett szorítani a szóáradatot, és nem lehetett eltérni azt sem, ha nem a témáról felelt a növendék. Az írásbeli vizsgákat korlátozottan alkalmazták, a szóbeliket nem válthatták ki. A dolgozatokat 14 napon belül kellett kijavítani, s bemutatni az akadémiaparancsnoknak, illetve szükség esetén a magyar- és a szépírástanárnak. A bírálat tartalmi, helyesírási és külalakbeli kérdésekre terjedt ki. A rosszat ki kellett javítani, utalt a tanár a tankönyv megfelelő oldalszámára, hiszen a puszta rosszalló megjegyzés nem bírt nevelő értékkel. A kijavítás és a megbeszélés előtt újabb írásbeli feladatot nem lehetett adni.

Az akadémisták korában eleinte tájékoztató, összefoglaló és zárlati vizsgák voltak. A tájékoztató vizsgák alatt az óra eleji és végi, illetve az óraközi kérdéseket, illetve a rájuk adott válaszokat

értették. Az összefoglaló vizsgákat egy-egy nagyobb egység után, a zárlati vizsgákat pedig a félév és a tanév végén tartották meg. Az I. világháború után következett be hangsúlybeli változás a vizsgák rendszerében. A dualizmus korabeli hagyományokat is megtartva sokkal inkább vált a vizsga a tudás, a tehetség és az ítélőképesség próbájává, mint korábban. Három vizsgafajta vált általánossá. Az osztályozó vizsgákra a félévek utolsó egy-egy hetében szóban került sor (ezeket a tanulmányvezetők jelenlétében, „szabad társalgás jellegével” kellett megtartani); a tájékoztató vizsgákra a tanítási órákon bármikor; írásbeli (ábrázolási) vizsgákon pedig egyes tantárgyak esetében vettek részt az akadémisták, s gyakorlati alkalmazásokat kérdező feladatokat oldottak meg. Az általános műveltségbeli tárgyakból csak írásbeli vizsga volt, az általános katonai tárgyakból írás- és szóbeli is, a szabályzatok ismeretéből csak szóbeli, a nyelvekből viszont nem voltak vizsgák az állandó gyakorlás miatt. Az írásbelik nem lehettek nagyobb értékűek a szóbeli vizsgáknál. A korábban vett anyagrészekből is kérdezhettek. 1929-től a polgári felsőoktatáshoz hasonlóan kollokviumi rendszert vezettek be a Ludovikán, a félévek végén egy-egy hetet a vizsgákra tartottak fenn.

Az 1936-os OKT-jelentésben Tasnádi-Nagy András arról számolt be, hogy az órákon folytonos volt a kérdezés, gyors és rövid feleltetések követték egymást. Ugyanezt írják le a memoárok is: „Középiskolai rendszer szerint gyakran volt óránként is számonkérés, és sokszor írtunk írásbeli dolgozatot is.” A tanári követelés a II. világháború alatt még következetesebbé vált, a rendelkezésre álló csökkent időkeret miatt „irgalmatlanul” meg kellett követelni a lényeges ismeretek elsajátítását. Ezért az órák elején 3–5 perces villámdolgozatokra került sor. A feltett kérdésre választ adott az akadémista, aláhúzta, majd a következő villámkérdésre koncentrált.

Az osztályozás rendszere a képzés első évtizedében a záróvizsgákhoz kötődött. Kezdetben a jeles (4), a jó (4) és a ki nem elégítő (0) osztályzatokat alkalmazták. 1876-tól a jeles (5), a jó (4), a jó (3), a közészerű (1) és a rossz (0) osztályzatok voltak érvényben. Ez eltért a közös hadsereg csapatiskolái számára kiadott utasítástól és a bécsújhelyi akadémia gyakorlatától is. Az 1879–80-as tanévtől az osztályzatok közé került az elégséges (2) is, hogy a jó (3) és a közészerű (1) eredmények közti hézag megszűnjék. 1882-ben, a növendéki rendszerre való áttérés előtt átfogóbb változásokat vezettek be. Hat osztályzat jelent meg: jeles (5), igen jó (4), jó (3), elégséges (2), ki nem elégítő (1) és rossz (0). Ez az osztályozási rendszer határozta meg először az egyes osztályzatokhoz szükséges „tudományos haladást”, illetve a minősítés és a bajtársakra gyakorolt hatás szerint a magaviselet elbírálását – csak azok kaphattak jeles vagy igen jó osztályzatokat, „akik ... iskolai és szellemi képességeiket bajtársaik körében kiváló vagy legalább észlelhető mérvben érvényesítik”. 1909–1932-ig a Monarchia hagyományai határozták meg az osztályzatokat, így jeles (4), jó (3), elégséges (2), valamint elégtelen (1) osztályzatokkal értékelték a Ludovikán. 1933-tól ismét ötfokozatú skálán helyezkedtek el az osztályzatok: kitűnő (5), jeles (4), jó (3), elégséges (2), valamint elégtelen (1) minősítéseket lehetett szerezni. A tisztjelöltek zöme (60–70%-a) a középszinten végzett a vizsgákon, az átlag feletti nagyon jók és meg nem feleltek aránya rendszerint egyaránt kevés volt: kb. 5–8%. Az egyes minősítésekhez tartozó számértékek alapján, ezeket összeadva határozták meg a tisztjelöltek ún. egységszámát. Előállhatott olyan helyzet is, hogy a

kevésbé fontos tantárgyakból szerzett jobb eredmények miatt egyesek jobb egységszámot szereztek azoknál, akiknek a kevésbé fontos tantárgyakból nem lett jobb az eredményük, ellenben a fontosabbnak ítéltékből igen. Így akár elégséges átlagot is el lehetett érni úgy, hogy több tárgyból ki nem elégítő vagy rossz osztályzatot kapott valaki. Ezért – bár a katonapedagógiai szakirodalomban többször megfogalmazódott a tantárgyak egyenlőségének elve –, egyes tantárgyak osztályzatainak számértékét 2-vel, később 2-vel vagy 3-mal megszorozták, a többi tantárgy eredeti számértékét meghagyták, s az így összeadott számok alkották az egységszámot. Pl. 1874-ben 2-es szorzójú lett a katonai iránytan, a harctéri szolgálat, a tereptan és rajz, az utászszolgálat, valamint a hadseregszervezet osztályzata. Az 1930-as években a harcászat, az adott fegyvernemi szabályzat és a gyakorlati kiképzés osztályzatai 3-as szorzójúak voltak, a tereptan, a fegyver- és lövéstan osztályzatait 2-vel kellett megszorozni.

Az egységszám alapján az összeredményt határozták meg. Pl. az 1931–32-es tanév zárójelentése szerint 3,4-től jeles; 2,4-től jó; 2-től elégséges volt ez a minősítés. Az 1932–33-as zárójelentés szerint 4,8-től kiváló; 3,7-től igen jó; 2,6-től jó és 2-től megfelelő. Az összeredmény, egyenlősége esetén az egységszám adta meg az osztály- és az évfolyamrangsort, vagyis azt, hogy adott tisztjelölt hányadik volt a Ludovika értékrendjében. Ezt a sorszámmal kifejezett rangot mindenki fél éven át viselte, s csak az újabb félévi vagy éves zárás adott lehetőséget a változásra. Az összeredménybe beletartozott a magaviselet is: jellemet és kedélyt, magatartást és szorgalmat, öltözködést és tehetséget egyaránt vizsgálták és értékelték a tanárok ezen a néven. Az 1927-es év zárójelentése arról számolt be, hogy a „magánnevelésből jöttek” rangszámukat „egyik zárlatról a másik zárlatra fokozatosan és folytonosan megjavítják”, míg a főreáliskolából jöttek inkább visszaesést mutattak. Ennek oka az volt, hogy a főreáliskolát végzettek számára az első évfolyam szaktárgyai ismertek voltak, a második évfolyamtól ez az előnyük már nem állt fenn.

A magaviselet és az előmenetel által meghatározott összeredménynek következményei is lettek; a ludovikások e szerint viseltek a hajtókájukon jelzéseket. Az 1930-as években a kiválók 2 sávot és 2 gombot (ők voltak a „duplagombosok”); az igen jók 2 sávot kaptak (és a köznapi szóhasználatban a „duplasávós” titulust); a jók 1 sávot és 1 gombot; a megfelelő összeredményűek pedig csak 1 sávot. Aki ennél rosszabb eredménnyel zárt, az nem kapott jelzést; s őket hajtóhonvédnek nevezték. Az első évesek az első félévben egységesen egy sávot kaptak, s csak az első félévi vizsgák után differenciálták őket. A további félévekben – az osztálylajstromok tanúsága szerint – ezeket az „egyes”, illetve „kettős” kitüntetések lehetett megtartani, elveszíteni vagy megkapni. A jelzések viselésén kívül más következménye is lett a tanulmányi összeredménynek. A duplasávósoknak nem kellett betartaniuk a vacsora előtti kötelező tanulási időt, a ki nem elégítő vagy elégtelen teljesítmény viszont megvonásokat vonzott: a kincstári zsebpénz csökkentését és a szabad kimenő korlátozását. Az összeredmény alapján választották ki az évfolyam- és az akadémiaelsőt is – ők kitüntetésnek számító jogokkal is rendelkeztek: pl. kivonulásokon elől mentek; a végzős akadémiaelső pedig előmondhatta az eskü szövegét.

Az avatás után az elért összeredmény és rangszám a tisztet elkísérte egész pályáján. A rangsort

minden esetben az egész tanári kar állapította meg, így ez reális volt. Kezdetben a rendfokozat is az elért eredménytől függött. A hallgatók és a növendékek korában a három, illetve két rangelsőből hadnagy lett, a többiekből hadapród, illetve hadapród-tiszthelyettes. A hadnaggyá avatással záruló akadémista-korszakban egy, a Ludovikán alacsonyabb rangszámmal végzett tiszt általában nem léphetett elő korábban magasabb rendfokozatba, mint egy magasabb rangszámmal végzett társa. Soron kívüli előléptetés csak kivételes esetekben fordulhatott elő: pl. törzstiszti tanfolyam elvégzése után vagy a harctéren tanúsított bátorság miatt. Az 1920-as évek közepén négy évfolyamot főhadnaggyá avattak, mivel a polgári életben az egyetemet vagy főiskolát végzetek ugyanabban a (8.) rangosztályban kezdték a pályafutásukat, mint amelyben a katonai pályán a főhadnaggyok voltak. Ez azonban a már korábban csak hadnaggyá avatott tisztek körében felháborodást keltett, s így a főhadnaggyá avatást megszüntették.

A tanulmányi és magaviseleti értékelés mellett a képzés kezdetétől fogva hasonló fontosságú volt a fegyelmzés rendszere. A szolgálati szabályzat szerint az igazgatót, az aligazgatót, a tanfolyamok századparancsnokait, valamint a lovaskülönítmény parancsnokát fenyegető hatalom illette meg. Ezt azonban nem sok alkalommal kellett gyakorolniuk a hallgatókkal szemben, mivel az „erkölcsi magaviselettel” többé-kevésbé elégedettek voltak. Többnyire engedély nélküli ki- vagy távolmaradással, szolgálati hanyagsággal, a rendrakás elmulasztásával, gondatlan fegyverzet-karbantartással, a szorgalom hiányával vagy kártyázással vétettek a tisztjelöltek. Kivételes eset volt Miskolczi Barna közhonvédé, aki 1876. március 14 – július 24. között hat alkalommal is vétett valamely szabály ellen. A haditörvényszéki eljárást igénylő esetek száma kevés volt: szökés, függelemsértés, lopás, a polgári életben történt sikkasztás fordult elő egy-két esetben. A vizsgajegyzőkönyvek mellett megtalálhatók a büntetési jegyzőkönyvek, amelyek tartalmazták, hogy milyen rendfokozatban büntették meg a hallgatót, mi volt a büntetendő tett, milyen fajtájú és mértékű büntetést kapott, melyik parancsnokság rendelte el a büntetést, mettől meddig tartott a fogság, illetve elengedték-e a büntetést. 1879-től elkülönítették a fegyelmi és az iskolai fenyítést, az utóbbit nem közölték a csapattestekkel.

A fenyítések nemeiről a szervezeti szabályzatok adtak tájékoztatást. A növendékeknél a fenyítéseket öt csoportba sorolták:

- A megfeddés egyszerű vagy szigorú lehetett, az előbbi a kihallgatáson, az utóbbi a növendéktársak előtt történt.
- A rendi fenyítés kedvezmények elvonásával, mulatságokból való kizárással, a szünidei szabadság korlátozásával vagy elvonásával, a kimenőengedély visszavonásával vagy korábbi visszajöveteli kötelezettséggel, illetve a kihallgatáson meghatározott öltözékben történő mindennapi megjelenéssel vagy írásbeli dolgozatra kötelezéssel járhatott.
- A fogságfenyítés lehetett házi (egy helyiség elhagyásának tilalmával), egyszerű (fogdában egyedül, ebéd és vacsora, valamint dohányzás nélkül kellett eltölteni), szigorított (az éjszakát kemény fogdai fekvőhelyen töltötte a megbüntetett növendék) vagy szigorú (nappal is magánzárkában kellett tartózkodni).
- A kitüntetés elvétele a magaviseleti osztályzat lejjebb sorolásával és az összeredmény

megváltoztatásával járt együtt,

- az eltávolítás pedig a legvégső, végleges fenyítési forma volt.

A tanárok a tettenérést vagy a szolgálati tekintély megsértését kivéve nem fenyíthettek, ez a parancsnok, a helyettese és a századparancsnok joga volt. Beosztásuktól függően nőtt vagy csökkent az általuk adható fenyítési napok száma. Figyelembe kellett azonban venniük a fokozatosságot, illetve azt, hogy a növendék becsületérzése megmaradjon.

A két világháború közti években a dualizmus korabeli hagyományok maradtak meg a fenyítések terén is. A fegyelmi fenyítéseknek öt nemét különítették el:

- A megfeddést, ez a korábbi gyakorlat szerinti maradt.

- A rendi fenyítést: takarodó előtt adott órára vissza kellett érní, illetve naponta, maximum 8 alkalommal meghatározott öltözékben részt kellett venni a kihallgatáson.

- A fogságfenyítést, amellyel együtt rendi fenyítést is kiszabhattak. A laktanyafogság 30, a szigorított fogság 9 és a magány 6 napos lehetett. Ez utóbbi a dohányzás tilalmával, kemény fekvőhellyel, a zsebpénz egy részének visszatartásával is együtt járt.

- A különleges fenyítést. Ennek értelmében a szünidei szabadságot részben vagy egészben elvonták, elbocsáthatták vagy eltávolíthatták az akadémistát.

- A kollektív fenyítést. Ez egész alosztályra, évfolyamra vagy osztályra terjedt ki.

Az első két fenyítésnem kiszabására az alosztályparancsnok volt illetékes, aki a harmadik fenyítésnemből a laktanyafogságot is kiszabhatta, de a szigorított fogságot és a magányt csak a maximális mérték 1/3-áig. Az osztályparancsnok ez utóbbi fenyítéseket a maximális mérték 2/3-áig ítélt oda, 100 %-os mértékben csak az akadémiaparancsnok, aki a különleges fenyítések közül jogosult volt a szabadság elvonását is kiszabni. Az elbocsátásról vagy az eltávolításról való döntés a tanári kar joga volt.

A II. világháború alatt hangsúlyosabbá vált a korábbi gyakorlathoz képest az, hogy a fegyelmi fenyítésnek egyénre szabottnak, de keménynek és katonásnak kell lennie. A cél az lett, hogy jóra neveljék az akadémistát, hogy az ne megtorlásnak, hanem igazságosnak érezze a büntetést.

A Ludovika értékelése tehát egy szervezen és részleteiben is összekapcsolódó rendszer volt, amelyben az elemek kiegészítették egymást. A jutalmazást és a büntetést következetesen, mindenki által kiszámítható módon alkalmazták. Az értékelés elemeit elfogadták a tisztjelöltek is, részben azért, mert a Ludovikán törekedtek rá, hogy elfogadtassák, részben azért, mert ezek az önként választott katonai pálya értékelésével is megegyeztek.

BEFEJEZÉS

A Ludovika Akadémia egyedi helyet foglalt el a kétszintű magyar katonatisztképzés rendszerében. 72 éves működése alatt heterogénből homogénné válva, a nemzeti jelleget is magában hordva és maga körül sugározva építette fel a magyar katonatiszti képzés rendszerét. Ez a rendszer – a polgári iskolarendszerhez hasonlóan – hármas (oktató, nevelő és szocializációs) funkciót töltött be: szakmai ismereteket adott, polgári és nemzeti világnézetet közvetített, valamint magatartási normák beidegzését vállalta. Az általános és a szakműveltség ideálja egy olyan szintet képezett, amelynek

elérése a polgári társadalom teljes jogú tagjaivá tehetette a tiszteket. A kiegyezés ugyanis létrehozta a polgári társadalmat, s megváltozott az értelmiség szerepe is. A polgári értelmiség orvosi, tanári, mérnöki, művészeti pályán helyezkedett el, míg a történelmi értelmiség jogi, politikai és katonai pályát választott. Az ezeknek a változásoknak megfelelően kialakult iskolarendszer mindvégig megtartotta társadalmi szempontokhoz igazodó széttagoltságát és viszonylagos zártságát.

A Ludovikán az oktatás 1872-ben nehéz körülmények között, hagyományok és taneszközök nélkül, egy éves tanfolyamokon kezdődött el, majd hadapródiskolai rendszerűvé vált, végül megindulhatott az akadémiai, illetve a szakfőiskolai képzés. Kialakultak a Ludovika előképzői is, a katonatiszti oktatás és nevelés az alreáliskola – főreáliskola és hadapródiskola – akadémia hármasságára épült. Az I. világháború után a Ludovika lett az egyetlen engedélyezett katonai tanintézet, ezért további, „rejtett” képzőintézményeket hoztak létre. Ezek sorsa a két világháború között számos ponton összefonódott a Ludovikáéval, s a tanintézetek működését mennyiségi és minőségi változás is jellemezte. A mennyiségi változások a létszámnövekedésben, illetve az intézmények összevonásában és szétválásában érhetők tetten, a minőségi változások pedig a gyakorlatorientáltság egyre erőteljesebbé válásában. Ez megnyilvánult a tanulmányok megkezdése előtti kötelező csapatszolgálatban, a tantárgyi rendszer változásában, az óraszámoknak a célokhoz való igazításában, a gyakorlati időszak időtartamának változásában, valamint abban az igényben, hogy a tisztek képesek legyenek megfelelni és eligazodni az állami és a társadalmi környezetükben.

A tanterveket a tananyagtartalmak bővülése, árnyalása, változásai jellemezték. Ez több okra volt visszavezethető. Először is arra, hogy a m. kir. honvéd katonatiszti képzés csak 1872-től, az európai hasonló képzésekhez képest fáziskéséssel alakulhatott ki. Másodsor arra, hogy a katonai képzésre hatottak a vele időben egyszerre kialakuló gazdasági szakképzés és a közoktatás változásai. Harmadszor pedig, hogy a neveléstudományban a Ludovika fennállása alatt következett be jelentős fejlődés. A Ludovikán folyó tisztképzés a hadsereg igényeitől függött, s e képzésben sokkal jobban érvényesültek a majdani elhelyezkedés során elvárt szempontok, mint a kor más képzésformáiban. A vizsgákra épülő értékelésnek megfelelően minden újonnan felavatott tiszt egy rangsorba került, s ez a rangsorozat egész életén át, előléptetése során is elkísérte.

A tananyagtartalmak meghatározása során az alapvető kérdés mindig az általános műveltségi és a katonai szakműveltségi tárgyakra fordítható idő, valamint az elméleti anyag és a gyakorlat aránya volt. Az általános műveltségbeli tárgyakra fordítható idő a tényleges akadémiai rendszer kialakulásával jelentősen csökkent, s a katonai tárgyak töltötték ki a képzési idő többségét. A katonai szaktárgyak kialakításában a folyamatosan gyakorlatiasságra törekvő szemlélet gyakran az elméleti tárgyakat is gyakorlati optikán át nézte, de ez a korszakban nem jelenthetett tényleges minőségi változást, mivel csak a gyakorlati fogások súlykolása alkotta ennek a szemléletnek a lényegét. A gyakorlatias oktatást elősegítette az internátusi jelleg, valamint a nyári tanrend is. A rendelkezésre álló idő azonban mindig kevesebbnek bizonyult, mint az elsajátítandó tananyagtartalmak által igényelt időkeret, s ez állandó túlterheléshez vezetett. Az a tény, hogy a képzés be tudta tölteni az állam által elvárt szerepkört, elsősorban egy következetes módszertani elvrendszernek volt köszönhető, amely a tanórák elosztását, a tanítás módját, valamint az egységes

tanári eljárásokat is szabályozta, s így tudták csökkenteni a Ludovikán a képzés jellegéből és az ismeretek sokaságából adódó túlterhelést. A tantervek, óratervek sűrű változtatása azonban gyakran nem tette lehetővé, hogy az egyes elképzelések, óratervek „kifussanak”; így nem nyílhatott mód arra, hogy leszűrt, kikristályosodott, megvitatott tapasztalatok alapján változtassanak. Az iskolai és a katonai alakulatbeli sajátosságok együtt voltak jelen az intézmény mindennapi életében: a célorientált nevelési eszmény és a katonatiszti személyiség fejlesztésére is törekvő elv. A jutalmazási–büntetési rendszer következetes alkalmazása ellensúlyozni tudta a sűrű beavatkozások, valamint a két világháború és a forradalmak miatt visszaesésekkel küzdő, változó értékű oktatást.

IRODALOM

Corpus Juris Hungarici CD tár. Budapest, Kerszöv 2001. január 31.

A Hadtörténelmi Levéltár anyagai: HM fond, Hfp. fond, V. 6. fond, Tgy. I. fond

A Ludovika Akadémia Közlönye, a Magyar Katonai Közöny, a Ludovikás Levente c. folyóiratok, évkönyvek tanulmányai

Kiss Károly (1843): Hadi műszótár. Magyar–németül és német–magyarul. Pest, Heckenast ny.

Ballér Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. (A tantervelmélet forrásai 17.) OKI, Budapest.

Ballér Endre (1999): Tantervelméleti megközelítések a két világháború közötti magyarországi gimnáziumi tantervekben. In.: Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868–1945). A tantervelmélet forrásai 21. Szerk. Ballér Endre, Horánszky Nándor. OKI, Budapest.

Didaktika. Szerk. Falus Iván (2003). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere. Szerk. és bevezetéssel ellátta: Felkai László (1985). A tantervelmélet forrásai 6. OPI, Budapest.

Fináczy Ernő (1935): Didaktika. Stúdium, Budapest.

Horánszky Nándor: Műveltség a polgári iskolai tantervekben. A műveltségre ható tényezők. In.: Műveltségfelfogások Magyarországon. Szerk. Horánszky Nándor (1981). (A tantervelmélet forrásai 13.) OPKM, Budapest.

Horánszky Nándor: A tanulók adottságainak, sajátosságainak figyelembe vétele a polgári iskolai tantervekben (1868–1948). In.: Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868–1945). (A tantervelmélet forrásai 21.) Szerk. Ballér Endre, Horánszky Nándor (1999). OKI, Budapest.

Karácsony Sándor (1939): A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja. Stúdium, Budapest.

Kármán Mór (1911): Közoktatásügyi tanulmányok 2., Közoktatásunk múltja. Franklin, Budapest.

Kármán Mór: Válogatott pedagógiai művei. Összeállította, a bevezetőt és a jegyzeteket írta Faludi Szilárd (1969). Tankönyvkiadó, Budapest.

Kelemen Elemér: Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban 1869–1945. (A tantervelmélet forrásai 21.) Szerk. Ballér Endre, Horánszky Nándor (1999). OKI, Budapest.

- Kelemen Elemér (2002): Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a XIX–XX. századi Magyarországon. OI – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Klamarik János (1881): A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Athenaeum ny., Budapest.
- Kornis Gyula (1921): Kultúrpolitikánk irányelvei. A Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége, Budapest.
- Kornis Gyula (1924): Az új középiskolai tanterv. Néptanítók Lapja. 27–28.
- Köte Sándor (1975): Közoktatás és pedagógia az abszolutizmus és dualizmus korában (1849–1918). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1987): Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós (1993): Kultúrpolitikuskorok a dualizmus korában. OPKM, Budapest.
- Mann Miklós (2002): Budapest oktatásügye 1873–2000. Önkonet, Budapest.
- Mann Miklós (2003): Oktatáspolitikuskorok és koncepciók a XX. században. Önkonet, Budapest.
- Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból. Összeáll., szerk. és a bev. tanulmányt írta: Mészáros István (1984). OPI, Budapest.
- A felekezeti tantervek történeti alakulása. Felekezeti gimnáziumi tantervek. (A tantervelmélet forrásai 18.) Összeállította és a bev. tanulmányt írta: Mészáros István (1991). OPKM, Budapest.
- Szilárd István: A tisztképzés fejlődésének főbb jellemzői az elmúlt hét évtizedben. In.: A katonai felsőoktatás korszerűsítése. Szerk. dr. Szabó János, dr. Holló József, dr. Czékus János (1995). Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

Tanulmányok

AZ ISKOLA KULTÚRÁJA: NEVELÉS ÉS TUDOMÁNY (I.)

Géczi János

1991 szeptemberének utolsó napjaiban a pedagógiai, illetve neveléstudományi profilú lapok között új folyóirat jelent meg: az Iskolakultúra. Első évfolyama tíz számból állt, s az első rögtön összevont szám volt. Impresszumában kiadóként a Művelődési és Köznevelési Minisztérium (MKM) által nemrég alapított Országos Köznevelési Intézetet (OKI) tüntették fel (ahogy a borítón is az Országos Köznevelési Intézet folyóirata megjelölés szerepelt). A lapot felelős kiadóként az OKI főigazgatója, Zsolnai József, főszerkesztőként Géczi János, szerkesztőségi munkatársként Sallay Mária és Takács Viola jegyezték. A harmadik számtól kezdve a laptest váltakozó profiljának megfelelően, a természettudományi jellegű számok szerkesztői gondozója Takács Viola, a matematika-technika-informatika profilúaké Schiller István, a társadalomtudományi irányultságúaké pedig a főszerkesztő, Géczi János lettek. A szerkesztőség további tizenhat munkatársa közül többen az OKI valamelyik főosztályán dolgoztak.

A lap előzményei

A folyóirat profiljának kialakítása és a szerkesztőség verbuválódása az Országos Köznevelési Intézet létrejötte előtti időre nyúlik vissza. 1988-ban, amikor a veszprémi Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) vállalatá alakult, s pénzügyi okok miatt feladta a Pedagógiai Technológia (PeTe) című folyóirat kiadását, Nagy József, a budapesti Oktatáskutató Intézet (OI) főigazgatója, a PeTe szerkesztőbizottságának elnöke az általa ideiglenesen vezetett intézetbe áthelyeztette a PeTe egykori – munkakörét amúgy biológus szerkesztőként ellátó – főszerkesztőjét. Az új főszerkesztő feladatkörébe tartozott az, hogy a meglévő kiadói eredményekre támaszkodva kidolgozza és irányítsa az Oktatáskutató Intézet szakkönyv- és lapkiadását.[i] Maga az Edukáció Könyvkiadó, illetve könyvsorozatainak legelső megjelenései ennek köszönhetőek létüket. Elkezdődött a folyóirat arculatának kiépítése is, létrejött egy Szerkesztői Bizottság – amelynek tagjai között ott volt Juhász-Nagy Pál, Kozma Tamás, Marx György, Nagy József, Szabados Árpád, Szűcs Ervin, Zsolnai József –, s a szerkesztőség munkatársai megbízást kaptak a próbaszámra. A munkát megkezdő szerkesztőség tagjai: Andor Mihály, Halász Gábor, Vágó Irén, valamint az egykori PeTe rovatvezetői, Takács Viola, Sallai Éva és Sallay Mária. A folyóirat koncepciójával, interdiszciplináris jellegével s tervezett neveléstudományi karakterével nem értett egyet Kozma Tamás, aki a lap szerkesztői programját sem találta elfogadhatónak. Kozma azzal sem rokonszenvezett, hogy miniszteriálisan támogatott lapkiadás biztosítsa az oktatáskutatók számára a neveléstudomány információs rendszerének átalakulásához szükséges keretet. Ehelyett egy olyan, szerkesztőbizottság által kontrollált, egy kizárólagos szakmai kört reprezentáló, csak alkalmanként megjelenő szaktudományi periodika

kiadását szorgalmazta, amelynek kidolgozása a szerkesztőbizottság elnökének elvi irányítása mellett történik.

1990-ben megszűnt az Országos Pedagógiai Intézet (OPI). Munkatársi gárdájának nagyobb részét, valamint politikailag is vállalható szakmai programját átvette az újonnan megalakult Országos Közoktatási Intézet, amelynek vezetésére az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola-modell kidolgozóját, a pedagógiai innovációt szorgalmazó Zsolnai Józsefet kérték fel. 1990. július 9-i miniszteri megbízását követően Zsolnai József, aki 1980 óta az OI Iskolakutatási osztályának az irányítója volt, az OI-ból több munkatársat is felkért a közös munkára a frissen alapított intézetben. Az OI igazgatói posztján az addig ott tudományos tanácsadóként tevékenykedő -- s a lap tervezett profiljától idegenkedő -- Kozma Tamás követte. Kozmával ellentétben Zsolnai érdeklődést mutatott a kidolgozott koncepció, valamint a hazai lapkiadásban szokatlan szerkesztőségi föllállás és lapkészítési modell iránt. Elvállalta tehát az Iskolakultúra kiadását, bár annak munkálatait nem kívánta befolyásolni.

Az OKI, ahogy az OPI is, a minisztérium háttérintézményeként institucionalizálódott. A közoktatás és a pedagógusképzés számára szükséges kutatások és fejlesztések helyének tekintették, így munkatársainak nem volt feladata sem a tantervkészítés, sem annak korrekciója.

Zsolnai József intézeti főigazgatóként két lap kiadására tartott igényt: az OPI és a Magyar Pedagógiai Társaság közösen felügyelt lapjára, a Pedagógiai Szemlére, amelynek addig Balogh László volt a főszerkesztője, Zsolnai új főszerkesztőt nevezett ki, a lap nevéhez pedig hozzáillesztette az 'Új' előtagot. A másik lap, amelyre igényt tartott, az Edukáció volt, egy, a pedagógusok szakmai képzését biztosító, a módszertani kiadványok örökébe lépő folyóirat, amelynek főszerkesztőit székét az interdiszciplináris szemléletéről ismert Balogh László foglalhatta el. Ez a lap az OKI-ban az Iskolakultúra nevet kapta.[ii]

A neveléstudomány lapstruktúrájának átalakulása (1989–1991)

A rendszerváltás idején folyóiratok szűntek meg, alakultak át és jöttek létre. A szocialista pedagógia hegemoniájának gyengülésével a fenntartók és készítők tisztázni kényszerültek viszonyukat a pedagógiai jellegű folyóiratokhoz; egyrészt azért, mert világossá vált, a kiadványok nem a pedagógiát, hanem a kiadó intézmény legitimizációját voltak hivatva ellátni, másrészt azért, mert többé nem volt titok, hogy a lapkészítés, miként a pedagógusi szakma, nem kizárólag hivatás, hanem megélhetési forrás is.

1989-ben 60–70 pedagógiai folyóirat jelent meg. Ebben az évben szűnt meg a Pedagógiai Technológia, majd tűnt fel az Embernevelés, az egykori szentlőrinci munkaiskolát elhagyó és Sarkadon új pedagógiai program kidolgozásába kezdő Gáspár László programosan vállalt szocialista pedagógiát képviselő folyóirata. Az OPI kiadványai közül a Pedagógiai Szemle immár Új Pedagógiai Szemleként az OKI lapja volt. A Nemzeti Szakképzési Intézet, amelynek főigazgatói posztját ezentúl Benedek András látta el, az OKI-val egyidőben, 1990-ben alakult, és a Munkaügyi Minisztérium

háttérintézményeként vállalta a korábban az OPI-ban megjelentetett Szakoktatás és a Magyar Szakképzési Társasággal közös Szakképzési Szemle kiadását. Megszűntek az OPI olyan egyenetlen színvonalú, változó minőségben szerkesztett, hektikusan megjelenő, de a tanárok által ugyancsak kedvelt szakmódszertani kiadványai, mint A Matematika Tanítása, A Testnevelés Tanítása, Idegen Nyelvek Tanítása, Történelemtanítás, Magyartanítás, Rajztanítás stb. Ezek újra megjelentetésére az 1992 szeptemberétől működésbe lépő Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda vállalkozott.

1990-ben alapították a Magyar Drámapedagógiai Társaság kiadványát, a Drámapedagógiai Magazint, s ekkortól jelent meg az első magánkiadású folyóirat, a Fejlesztő Pedagógia. 1991-ben napvilágot látott az OI kiadásában a Kozma Tamás jegyezte Educatio. Évente négy számra tervezték, ám bár a lap megjelenése lényegében rendszertelennek mondható. Az Audiovizuális Kommunikáció 1992-től Médiakommunikációra változtatta a nevét, bár profilja különösebben nem módosult. 1991 végén közleményben jelentette be a Művészeti Vizuális Nevelés, hogy szerkesztősége megalakult, s a Rajztanítás örökébe lépve megkezdte szerkesztői és kiadói tevékenységét. Bizalom – önbizalom címmel ugyancsak ebben az évben hirdette magát az az ifjúsági lap, amelynek a szerkesztősége kifejezetten a tizenévesek neveléséhez kívánt segítséget nyújtani. A Könyvtáros szerkesztősége pedig hirdetésben tette közzé, hogy a pénzügyi akadályok miatt egyelőre szünetelő Könyv és Nevelésben addig közreadott fontosabb információkat a Könyvtáros 'Könyv és Nevelés' rovata közli.

1991-ben az ELTE-ről a JATE-re került az akadémiai normákat képviselő Magyar Pedagógia. A lap gyors átalakulása párhuzamosan történt a magyar neveléstudomány nemzetközi karakterének előtérbe helyeződésével.

I. évfolyam 1991/1–2.

Az első szám élén a szerkesztőség rövid bevezetőben ismertette az új lap létrejöttének okait és körülményeit, valamint annak profilját. A szűkszavú közleményben deklarálták, hogy az Iskolakultúra több törekvés közös fókuszában áll: a folyóiratot ugyan az OKI adja ki, de nem saját finanszírozásával, hanem az MKM anyagi támogatásából; a közszolgálatra vállalkozó Iskolakultúra a két évvel korábban megszűnt Pedagógiai Technológia és az egy éve elhalt módszertani lapok utódlapja; s végezetül: a kiadvány lapcsalád.

Az Iskolakultúra-lapcsalád eredetileg két lapváltozatból, az évente 12 alkalommal jelentkező Társadalomtudomány, s az ugyancsak 12-szer kiadásra kerülő Természettudomány alcímű, eltérő tematikájú változatból állt volna. Azonban Dobos Krisztina^[iii] kérésére a lapcsalád már indulásakor három változatban jelent meg, közel azonos terjedelemben: Az Iskolakultúra/Társadalomtudomány és az Iskolakultúra/Természettudomány évente tíz-tíz, az Iskolakultúra/Matematika-Informatika-Technika évente négy alkalommal. Az is egyértelművé vált, hogy a szerkesztőségnek kell előkészítenie az évente négy-négy alkalommal jelentkező Művészet és az Idegen nyelvek alcímváltozatú mutációkat is.

A beköszöntőben a szerkesztői törekvések leglényegesebb pontjai olvashatók: a holisztikus világkép nevében megjelenő inter- és multidiszciplinaritás (amely a pedagógusokat felelős, értelmiségi feladatú és felkészültségű állampolgároknak tételezi); szakmai tájékoztató-jelleg, amely ragaszkodik a szakma kétgyökerűségéhez (neveléstudományi és szaktudományi jelleg); közérthető nyelvezet. A szocialista pedagógia giccsessé torzult szakzsargonja vagy a metajelentésekben gazdag, kétes antropológiai és etikai utalások tömegét görgető pedagógiai nyelv helyett a szerkesztőség az irodalmi szintű, tudományos ismeretterjesztő neveléstudományi szaknyelv képviselőjét tűzte ki maga elé célul. Azt javasolta, hogy a közlemények az esszé műfajában íródjanak, mivel ez a műfaj képes a legszigorúbb szaktudományos kritériumok szerinti közlemények megjelenítésére éppúgy, mint a híryanagyokéra vagy a kritikákéra. A hozzáértő olvasó számára nyilvánvalóvá válhatott, hogy a folyóirat nem a rendkívül rigid nemzetközi standardnak megfelelő – csak a szaktudomány alaposan tájékozott és tájékozódni kész kutatóit érdeklő – kéziratokat közöl, hanem egy szélesebb, innovációra kész réteghez szól. Az esszé műfaja, vélte a szerkesztés, alkalmas arra, hogy az érdekeik és képzettségük miatt rendkívül tagolt pedagógikum képviselői egymás írásait is érthessék.

A bevezető végén olvasható, hogy a fenntartó intézet irányában az Iskolakultúra elsődleges feladata az OKI központjaiban dolgozók kézíratainak, kutatási eredményeinek közzététele. A múltja bizonyos vonásaitól elzárkózó Új Pedagógiai Szemlére a legitimációra törekvő OKI csak részben számíthatott; annyiban, hogy lap legalább a történeti értékeket nem veszi szem elől. Az intézet saját arculatának reprezentációjához tehát szüksége volt egy másik – szemléletében, működésében és szerkesztésében eltérő – folyóiratra is, amelyben megjelenhettek az újonnan formálódó pluralista nevelés pártpolitikai törekvésektől megtisztított fejleményei. Az Iskolakultúrának, azzal, hogy egy háttérintézmény részévé vált, már indulásakor sikerült függetlenednie mind a szakszervezet(ek)től, mind a hagyományaihoz ragaszkodó pedagógiai-neveléstudományi érdekcsoportoktól, mind azoktól a pártoktól és aktivistáktól, akik úgy kívántak tagokat toborozni, hogy – akár ellentmondó pedagógiai nézetek elfogadása árán is –, felkarolták a pedagógia ügyét.

Már az első számból kiderült, hogy a lap saját hagyomány kialakítására tart igényt. Míg a módszertani lapok öröksége csak a deklaráció szintjén vetődött fel, a Pedagógiai Technológiáé több szálon is folytatódott: az Iskolakultúra formája, tagolása, tipográfiája megegyezett az előbbiével, s innen került ki az új lap négy fontos munkatársa, Sallai Éva, Sallay Mária, Takács Viola, és a főszerkesztő, Gécz János is, akik – Sallai Éva kivételével – az OKI közalkalmazottjai lettek. Ez a négy, tantárgypedagógiában jártas, tantárgyuk hazai fejleményeit alakító szerkesztő állította össze korábban a Pedagógiai Technológiát, most pedig az Iskolakultúrát. Ugyancsak az OOK-ból érkezett az eredetileg OPI-s Boda Edit. A szerkesztőségbe az egykori OPI munkatársai közül Szekszárdi Ferencné, Trencsényi László és Karlovitz János, a kettéválás előtti OI-ból Halász Gábor és Vágó Irén került át. A munkatársak egyike-másika korábban átmenetileg vagy hosszabb ideig dolgozott már Zsolnai Józseffel, annak kutatásaiban, fejlesztéseiben, illetve munkahelyi beosztottjaként. Ilyenként – joggal vagy anélkül, s az idő előrehaladtával egyre inkább –, munkatársának tekintették az OOK-

osokon kívül, ahol egykor Zsolnai dolgozott, Kojanitz Lászlót és Vágó Irént. A folyóirat irodalmi szerkesztői munkájára ketten, Székely Sz. Magdolna és Mányoki Endre vállalkoztak.

Az első szám tanulmányainak szerzői többnyire a Pedagógiai Technológia gárdájából kerültek ki. A 'Szemle'-részben az OKI vezető munkatársai mutatták be az új intézet különböző központjainak feladatait. Szebenyi Péter már az OPI-ban, a Nemzeti Alaptanterv körüli viták idején hangsúlyozta, hogy a taneszközkészítés munkálatai folytatódnak. Az alaptanterv, a központi tanterv, a helyi tanterv és a komplex tanítási-tanulási program tisztázása során a pedagógiai folyamatban kulcsfontosságú mérési és vizsgakövetelmények is a megfelelő hangsúllyal jelentek meg. Sallay Mária elsősorban a plurális oktatási rendszer kiépítését emelte ki a Fejlesztési Központ feladatai közül; a központi munkának ki kell terjednie az iskolakoncepciók kidolgozására, s a kommunikáció-irodalom, informatika-technika, társadalomtudományi, természettudományi, matematikai, idegen nyelvi, testnevelés-egészségvédelmi és a speciális oktatási blokkokba sorolt tantárgyi programok továbbfejlesztésére. Ezek lényegében az OKI alapító okiratában megjelölt fejlesztési irányok voltak. De az okirat nemcsak a központ feladatait körvonalazta, hanem az Iskolakultúra-lapcsalád struktúráját és tematikáját is. Csoma Gyula az OPI-ból átkerült Közoktatási Szolgáltató Iroda vezetőjeként a központ adminisztratív, szervezési, némelykor pedagógiai tartalmat is érintő szolgáltatási körét írta le. Az iroda létét Csoma szerint csak a központi oktatásirányítás dominanciája indokolja, ennek gyengülésével harmonikus munkakapcsolatnak kell kialakulnia a központi szabályozás és az önkormányzatok között. Az Iskolafejlesztési Központ iskolakutatásait, iskolafejlesztéseit, nevelésfilozófiai vizsgálatait Mihály Ottó ismertette, s ugyancsak ő mutatta be az Országos Tudományos Kutatási Alap által támogatott – 'Az iskola humanizálása' címet viselő – kutatási programot. A program azon magyarországi lehetőségeket kívánta feltárni az óvodától a felsőoktatásig, amelyek egy új nevelési szellem kialakulását eredményezhetik. Az elméleti és összehasonlító jellegű kutatások várható eredményei: a nevelésfilozófiai rendszerek összehasonlítása; az euro-amerikai pedagógia humanizáló irányzatainak, törekvéseinek és módszertanának feltérképezése; az iskola hazai humanizálásához nélkülözhetetlen feltételrendszer jogi, szervezeti, személyi-szakmai, tartalmi és finanszírozási aspektusainak feltárása.

Az OKI-ban az Iskolakultúra társlapjaként működő, széleskörű szakmai-társadalmi háttérrel hol sikeresen kamatoztató, hol koloncként cipelő Új Pedagógiai Szemlével két rovatvezető, Szekszárdi Ferencné és Trencsényi László ápolt jó viszonyt. Idővel szétvált egymástól a két, azonos kiadójú lap profilja.

Az Iskolakultúra belső struktúrájának eszméje a PeTe öröksége. Nem a kéziratok témája, a felvonultatott apparátus, hanem az okfejtés és az esszéjelleg alapján tagolható a laptest három nagyobb, többé-kevésbé azonban összekapcsolódó egységre. Az esszének minősített kéziratok, akárha tanulmányok lennének, a lap elejére kerültek, s a terjedelem kétharmadát adták, utána következtek, többnyire a hagyományos módszertani közleményeket közrefogva a szemle-anyagok, amelyeknek nem volt tudományos értékük, annál inkább innovatív karakterük. Végezetül a kritikai

jellegű rövidebb anyagok s a hírek álltak. Az Iskolakultúrát struktúrája alapján könnyű volt megkülönböztetni a neveléstudomány egyetlen hazai szaktudományos folyóiratától, a Magyar Pedagógiától, ugyanakkor éppen ez a struktúra tette lehetővé a korszak neveléstudományi irodalmára oly jellemző efemer, oktatáspolitikai jellegű közlemények mellőzését.

Az I. évfolyam további számai

Az Iskolakultúra 3. számának megjelenése után, a negyedikkel egyidőben az Új Pedagógiai Szemle szinte teljes számában egy, az Oktatási Törvénnyel foglalkozó kerekasztal-beszélgetést közölt, valamint egy interjút, amelyben Bihari Mihály jogász-politológus az egyetlen embereszményen alapuló világkép elutasításáról értekezett.

A szerkesztőség nyílt intézeti fórumon vitatta meg a lap formai-tartalmi koncepcióját. Felvetődött, hogy a folyóiratban alulreprezentált az irodalom, a képzőművészet és a nyelvpedagógia, miközben éppen ezek rendelkeznek a legkidolgozottabb szakmódszertannal. A negyedik számban – a hagyománykeresésre utalva – Nemes Nagy Ágnes Megjegyzések a szabadversről című esszéje Láng Gusztáv anyanyelvről szóló töprengése és Markó Béla Ady Intés az őrzőkhöz című versének értelmezése jelentek meg. A folyóirat következő számai közül egy-kettő ugyancsak közzétett néhány, közelmúltban született, irodalmi szintű, példamutatónak szánt esszét. A 6. számban Cholnoky Jenő földrajztudós, akadémikus Balaton-könyvének részlete látott napvilágot, a 9. számban Fényes Imre 1966-ban megjelent Fizika és világnézet című könyvének a hőhalál-elképzelést bemutató fejezete és Németh László annak idején elhíresült, a műveltség tartalmát firtató Levél egy kultúrpolitikushoz című vitairata.

Az Iskolakultúra alapítását támogató, széles műveltségükről és az iskolaügy iránti érzékenységükről közismert vezető tudósok kéziratái számára is jutott hely a lapban. Ilyen Juhász-Nagy Pál és Zsolnai László dialógusa, amely azonban csupán Juhász Nagy halála után jelent meg. 1989-ben írták Az ökológia reménytelen reménye című munkájukat, amelynek terjedelmes részlete az Iskolakultúrában látott napvilágot. A 9. számban Marx György a száz éves Eötvös Loránd Fizika Társulat ünnepélyei kapcsán szólalt meg.

Dialógus formájú közleménnyel korábban egyszer már próbálkozott a szerkesztőség. Az ötödik, Schiller István szerkesztette, többnyire a technikaoktatással foglalkozó számban Fáy Gyula és Rizner Dezső egy platonikus gyökerű, dialógus jellegű okfejtéssel igyekeztek körbejárni a kérdésüket: van-e, lehet-e technika módszertan? Korábban a Pedagógiai Technológia 1988/1. számában hasonló párbeszédés módon taglalták ezt a kérdést. Ugyanebben a számban jelent meg Fábrián Tibor nyílt levele Mágénheim Julcsihoz. A Mágénheim család tagjai az MTV-1 nagy sikerű teleregényének, a Horváth Ádám rendezte Szomszédok-nak a hősei. A szeptemberi adások egyikében a gimnazista Julcsi a technika tantárgy kapcsán kifejtette, hogy jó lenne, ha az iskolában órai keretek között tanulna meg tapétázni. A szerző a tévéjáték szereplőjének mondataiban észrevette a tantárggyal

szembeni averziókat, azért cikkében a pro és kontra érvek összegzését vállalta. S amikor a 7–8. számban megjelent Nagy Mária A tanári szakma változása című, a szakma professzionalizálódási folyamatát követő, figyelemre méltó munkája, a Szomszédok 'tantestületében' reflektáltak rá. A nyolcvanas években az oktatáspolitikát átértékelte a kérdést, s a korábban hivatásként számon tartott tanárság egyre inkább szakmaként jelent meg. Mindezek a tanárszerep tartalmát is átalakították, s befolyásolták annak megítélését. Ettől a számtól kezdve a szerkesztőség minden egyes számát megküldte a Szomszédok 'iskolájának', s a lap borítója mindig felvillant a képernyőn, ha tantestületi esemény került a tévéjáték centrumába.

A művészeti élet jelesei – Melocco Miklós, Czakó Gábor, Zalán Tibor, Tarján Tamás és mások – jelenléte önmagában nem kompenzálta a művészeti jellegű tárgyak alulreprezentáltságát. A képzőművészeti tárgykör terjedelmi és illusztrációs igényei miatt szeparátumok kiadását tette szükségessé. Az első két szeparátum Sebők Zoltán – módszertanilag rendkívül hasznos – enciklopédiáját foglalta magába. A vajdasági esztéta munkája, Az új művészet fogalomtára 1945-től napjainkig utóbb – már nem a szerkesztőség gondozásában – könyv formájában is kiadásra került.

Láng Gusztávon, Markó Bélán vagy Sebők Zoltánon kívül más határokon túli szerzők is megjelentek a lapban, sőt a magyar kisebbség oktatásügye, a tanárok pedagógiai problémái, az anyaországon kívüli magyarság közoktatása tematikailag is szélesítette az Iskolakultúra horizontját. A 4. számban Bíró István a romániai magyar oktatás 1990/1991-es tanévének alapvető statisztikai adatait közölte. Az 5. számban megjelent Oláh Györgynek a szlovákiai Komáromban lezajlott matematikaversenyéről írt szemléje, a 7–8. számban pedig Bán B. András a csehszlovákiai magyarság 1918–1945 közötti iskoláit tekintette át.

A vezető tudósok, kutatók és tanárok figyelmének köszönhetően, bőséggel érkeztek a neveléstudomány nemzetközi eseményeiről szóló beszámolók. Az 5. számban Szűcs Ervin Technika az oktatásban – nemzetközi konferencia Finnországban címmel számolt be a tantárgy sikereiről, Sárkány Péter pedig a finn felsőoktatási rendszer alapos ismertetésére vállalkozott. Mártonfi György Folyóiratszemle-kisröve az idegennyelvű neveléstudományi szaklapokat szemlélte. Horváth Attilának az Elektronikus információcsere – globális nevelési program című anyaga, Hoffmann Rózsának a luxemburgi oktatásról című beszámolója, Hortobágyi Katalinnak a Gesamtschule-iskolátípust ismertető írása szinte naprakész információkkal szolgáltak a különböző európai pedagógiai fejleményekről.

A folyóirat erős természettudományi karakteréért a szerkesztőség összetétele a felelős. Az élettudományi, környezeti, valamint a fizikai, technikai oktatáskultúra a társalapokhoz képest bővebben ömlött a szerkesztői asztalra. Az 1. számban Szabó Mária írt az ökológiai szemléletmód változásairól, a másodikban Kiss János töprengett a gimnáziumi biológiai tankönyvből hiányzó holisztikus képről, a kilencedikben pedig egy biológiai módszertani jellegű írást olvashattunk. Havas Péter a visegrádi környezeti nevelési konferencia kapcsán írt, a környezeti nevelésről szóló cikkéhez a Tbiliszi Környezeti Nevelési Konferencia záródokumentumának részletei csatlakoztak.

Többnyire a lap feladata volt, hogy bemutassa az OKI ágas-bogas tevékenységét, aktuális feladatait, programját és munkatársait. A 4. számban így tett például Halász Gábor az általa vezetett Kutatási Központtal kapcsolatban: a központ vizsgálta a közoktatás-politika és a közoktatás-irányítás számára oly fontos rendszerszintű folyamatokat. Vekerdy Tamás az 1989-ben Solymáron megnyílt első magyar Waldorf-iskola kapcsán röviden ismertette a nagy érdeklődést kiváltó waldorfianus mozgalmat. Pócze Gábor az Iskolafejlesztési Központban zajló, a terciér szektor szakemberképzését végző iskolák fejlesztési programjairól számolt be.

A tartalmi fejlesztés örökségét inkább az egykori OPI-s lapmunkatársak vitték tovább: Fazekas György, a középiskolai biológiai tantárgy egykori gondozója, a természettudományos emelt szintű érettségi első propagátora az oktatási folyamat szabályozó elemeként mutatta be az egyetemi vizsga tervezett eltörlését, valamint, hogy annak szerepét a jelentőségét visszanyert érettségi vizsga veszi át. Thuránszky Judit és Nagy Mihály az első Matematika-Informatika-Technika összeállításban egy modulokból építkező technika és informatika tanterv lehetőségét vetették fel. A 7–8. összevont számban több társadalomtudományi tantárgyi törekvés is körvonalazódott. Fenyő D. György az irodalomtanítás ellentmondásait sorolta elő, Arató László pedig arról a Társadalomismeret elnevezésű tantárgyról elmélkedett, amely ugyan kötelező stúdium, de nincs sem didaktikai koncepciója, sem képzett tanárai vagy stabil iskolai helye, és a legitimációja is elmaradt. Kamarás István az első számban egy új tantárgy kidolgozását és bevezetését sürgette: az embertanét. A vallást is magában foglaló pedagógiai stúdium szerepét két tanulmány is taglalta: ezek szerzői az embernevelés pluralista elveit fogalmazták meg a tanárképzés számára.

A tanárképzésről, azon belül is a bölcsésztanárok gyakorlati felkészültségéről Tarján Tamás tette közzé tapasztalatait és pedagógiai megoldást igényelő kérdéseit. A pedagógusképzés megújítását és a normatív pedagógia leépítését szorgalmazta Bagdy Emőke is, ugyancsak a 8–9. számban. A humanisztikus törekvéseknek, a személyközpontú pedagógia eredményeinek megismertetése a pedagógusokkal, illetve pedagógusjelöltekkel ugyan társadalmi mozgalommá nőtte ki magát, de intézményesülése még várat magára – hangsúlyozta a szerző. Bagdy Emőke tanulmányát Gádor Anna beszámolója követte a Személyközpontú Pedagógiai Műhely munkájáról.

A hatékony iskola megteremtését számos mozgalom tűzte zászlajára. Szegeden 1991 júniusában a 6+6-os iskolák első magyarországi konferenciáját tartották meg. Itt elhangzott előadása alapján készítette el Halász Tibor azt az áttekintést, amelyben az 1978-as tantervi reform után bekövetkező változásokkal magyarázta a nyolcosztályos általános iskola funkcióvesztését. Loránd Ferenc Halász Tibor tanulmánya után, ugyancsak a 3. számban referált hat tantervkészítő munkacsoportról; Loránd a 12 évfolyamos általános és szakképző iskola modellvariánsainak kifejlesztése mellett érvelt.

Nacsa János a 4. számban tudósított az Integrált, komplex esztétikai, művészeti nevelés című kétnapos konferenciáról. A rendezvény felett Gáspár László sarkadi műhelye és az Embernevelés bábáskodott, s célja az volt, hogy elősegítse a helyi művészetismeret-program elterjesztését. Az

iskolák által kezdeményezett középiskolai szerkezetváltásról Balogh Lászlóné írt szemleanyagot a 9. számba: 1990-ben tíz, 1991-ben 45 iskolában indult hat-, illetve nyolcosztályos gimnáziumi képzés; az 1992/93-as tanévi átalakulásra pedig 59 pályázat érkezett.

A lap az empirikus kutatások eredményeinek közreadását is szorgalmazta. Orosz Sándor két részletben közölt tanulmányában az általános iskolából kilépő Veszprém megyei tanulók tudásszintjét mérő vizsgálatok adatait tárta az olvasók elé. Ugyanebben a számban Nagy Sándor egy, az OPI-ban végzett, 1977-től 1986-ig tartó kutatás adatait, valamint azok értékelését közölte. A kutatás az általános iskola felső tagozatos tanulóinak testi fejlettségét és fizikai teljesítőkéességét vizsgálta. Takács Viola a két tannyelvű gimnáziumok harmadik osztályaiban elvégzett fizikafelméréseket dolgozta fel.

A Nemzeti Szakképzési Intézet főmunkatársa, a Magyar Pedagógiai Társaság választmányi tagja és szövívője, Karlovitz János a 3. számban megjelent tanulmányában a tankönyvkiadás örökségéről elmélkedett. Szorgalmazta, hogy a pluralista iskolaügy részévé váljon a hasonlóan nyitott, s az alternatív tankönyvek megjelenését is lehetővé tevő tankönyvkiadás. Vázlatos áttekintése számos kiadói érdeket sértett meg, ami nem meglepő, hiszen – ahogy UNESCO-vizsgálatok is kimutatták, a világ könyveinek fele tankönyvként jelenik meg –, ez a könyvkiadók legnagyobb piaca. A szerző egyik rosszul értett mondata kapcsán a Tankönyvkiadó pert indított az Iskolakultúra szerkesztősége ellen, s 1 millió forintos kártérítést követelt. A per megegyezéssel zárult, a felperes eltekintett a kártérítéstől. A tankönyvírókat, kiadókat, kritikusokat és tankönyvterjesztőket tömörítő Tankönyvesek Országos Szövetsége októberi létrehozásához pedig e per is szolgált adalékokkal.

A médiumpedagógiai hagyomány továbbélését az oktatásmódszertant korszerűen szemlélő hajdani OOK-s munkatársak biztosították. A volt kémiai tantárgyszakértő, Zábó Magdolna a kémia tanításához készült magyar oktatófilmek jellegét, Boda Edit pedig a lapszámok egymásutánjában nyilvánosságot kapó médianevelési programját körvonalazta. Tompa Klára a Hungarodidact '91 Nemzetközi Oktatási, Oktatástechnikai és Képzési Szakkiállítás tapasztalatairól, valamint a központi taneszközfejlesztés és a kivitelező intézmények felszámolásának következményeiről készített beszámolót. Már az első számban megkezdte Folyóíratszemle-cikksorozatát Mártonfi György. A legkülönbözőbb európai neveléstudományi folyóiratok kurrens számainak ismertetésével maga is hozzájárult a szerkesztők azon törekvéséhez, hogy késedelem és szerzői szűrés nélkül láttassák az európai iskolaügy – folyóiratokból kihüvelyezhető – alakulását. A mozgástér nemzetközivé szélesedésére utal Szekszárdi Ferencné referátuma, amelynek alapja az volt, hogy az OKI Iskolafejlesztési Központja révén Magyarország is bekapcsolódott a frankfurti Nemzetközi Pedagógiai Kutatóintézet nemzetközi összehasonlító vizsgálatába, amely a nevelés pozícióváltozásait kívánta föltárni.

A gyermek, mint iskolához kapcsolódó személy, a folyóirat első tíz számában csak érintőlegesen szerepelt, csupán a gyermekjogok és a gyermekek számára ajánlott irodalmi, zenei, mozgóképi kiadványok, színházi műsorok kapcsán. E hiányosságot érzékelték, s igyekeztek pótolni a

szakírók is: az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület megalapításáról tudósított például Czene Gyula a 9. számban.

Az első évfolyam számai ötezres példányszámban jelentek meg, s mindegyik eljutott valamennyi államilag finanszírozott közoktatási intézményhez. Az első tíz számban a szerkesztőség igyekezett a lap tervezett profilját kontúrossá tenni. A lehetséges szolgáltatások közül a taneszközkritika, a médiakritika, a folyóirat-ismertetések és a szervezeti átalakulások megjelenítése sikerült a leghangsúlyosabbra. A kritikai rész arculatának kialakításáért a szerkesztőség státuszban lévő tagjai feleltek, a híryanagért pedig Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság titkára.

A lapkarakter kialakítása

Az első évfolyam laptesteinek formája, tördelése, vizuális megjelenése minden elemében arra utalt, hogy az Iskolakultúra a Pedagógiai Technológiánál kidolgozott elveket követi. A tanárok köpenykék színe volt a lap külső és belső borítószíne, amely az újságos standokon sikeresen vonta magára a vásárlók figyelmét. Az egyszerű, tankönyves tipográfia azonban nem mindenkor szolgálta ez egyre változatosabb szerkezetű kéziratok tördelési igényeit. A rendszerváltás előtt betiltott régi Mozgó Világ egykori tördelőszerkesztője és tipográfusa, Helle Mária kapott megbízást a II. évfolyamát is három változatban megjelentető Iskolakultúra laparculatának kialakítására. Így már két régi mozgós munkatárs vett részt a munkálatokban, hiszen Mányoki Endre olvasószerkesztőként az első számtól kezdve jelen volt a lapnál. Hozzá hasonló segítőtársi szerephez jutott a közírást alaposan ismerő Dippold Pál, aki akkor az Élet és Irodalomnál tevékenykedett. A kiadói könyvkészítés és szöveggondozás szakértője a magvetős múltú Székely Sz. Magdolna volt, majd a Szépirodalmi Könyvkiadó egykori szerkesztője, Mátis Livia ügyelt olvasószerkesztőként a kéziratok nyelvi rendezettségére.

Az új vizuális megjelenés

Helle Mária a borítószínekkel (napsárga, hamukék, olívizöld) és emblémákkal hangsúlyozta a három lapváltozat különbségét. A folyóírással szereplő lapcím és a két lénia közé fogott, a lap alsó harmadában a tartalomból kiemelt néhány fontosabbnak talált közlemény szerzőjét, s a munkák címét tartalmazó szövegfelület között a természettudományi karaktert egy nap, a társadalomtudományit egy tollal író kéz, a matematika-technika-informatikát egy mikroáramkör idézte föl. Az egyes laptestek tipográfiája azonban megegyezett: mindegyiket az iskolai gyakorlatban megszokott, jól olvasható Times betűtípussal nyomtatták.

Az első borító belső oldalán a számok szerzőinek adatait tüntették fel, esetenként fényképpel. A hátsó borító belső oldalát 'Lapvég' címmel mindvégig Zalán Tibor jegyezte. A hátsó, külső borítóra, a 'Körmös'-be a szerkesztőség tagjai váltakozva írták közéleti jellegű jegyzeteiket.

Az első szövegoldal az impresszumot és a tartalmat foglalta magában. A szerkesztők kezdetben a tartalmat csak műfajonként (tanulmány – kisebb közlemények) tagolták, utóbb

azonban a kisebb közleményeket többé-kevésbé sikeres kézzel szétválogatták módszertani és kritikai jellegű szemleanyagokra. A Szemle-rovat végső formájának megtalálásával – s hogy ide hosszabb írások is kerülhettek –, a tanulmányoknak egyre inkább meg kellett felelniük egy általános tudományos standardnak, amit a lap olvasói el is vártak.

A szövegeket kurzív közcímekkel, idézetekkel, keret nélküli illusztrációkkal tördelték, s igen gyakran jelent meg a laptesthez képest gazdagabban illusztrált szeparátum. Szövegvégi hírek, hirdetések, közlemények kiadásától a szerkesztőség – lévén financiálisan nem szorult rá –, többnyire el tudott zárkózni. Az áttekinthetőség érdekében a folyóirat tipográfiája kis mértékben módosult, például a 3. számtól a szerzők nevét a tartalomban félkövér betűkkel emelték ki.

A lapváltozatok szerkesztőcsapata (1992–1995)

A folyóirat belső munkatársi gárdáját nagyban alakította az első tíz számhoz érkezett kéziratok tematikája, illetve a lap köré gyűlt szakemberek érdeklődése és szakmai elköteleződése.

A tematikus társadalomtudományi számoknak Géczi János, a természettudományiaknak Takács Viola, a matematika-technika-informatikaiaknak Schiller István (1991–1993), majd távozásával Fatalin László (1994–1995) volt a szerkesztője. A tárgyköri elvárások alapján a szerkesztő kizárólag a tanulmányok íratását, lektorálását és gondozásának irányítását végzi, ami általában szaktárgyi, nem ritkán szakmódszertani kompetenciát feltételez. A tanulmányokat egybefogó laprészt a laptest felén többnyire nem terjedt túl. A szemle, a kritika és az információjellegű közlemények előállítására és megjelenéskésszé formázására a szerkesztőség többi tagjára, a keresztrovatosokra és a nyelvi gondozókra hárult.

A hazai pedagógiai lapokról általában elmondható volt, hogy nyelvi megformáltság tekintetében nem helyezték magasra a mércét. Az Iskolakultúra szerkesztősége nem csak a vizuális, de a nyelvi megjelenítés szabályaira is ügyelt. Irodalmi mércével föllépő olvasószervezőknek éppen ezért sokat köszönhet. Mint említettük: Székely Sz. Magdolna (1991–1994), Mátis Lívia (1993–1994), Tóth László (1993–2000) és Mányoki Endre (1991–1995) gondozta a kéthetente megjelenő 80 lapoldali kiadványt.

Az első időszakban – egy átmeneti időszakra – rovatot kapott a médiumpedagógia, a drámapedagógia, a pedagógiai közélet, a valláspedagógia és a taneszközök tárgyköre. Ezek szervezésére Boda Edit (1992), a Magyar Naplótól átszerződő Gabnai Katalin (1991–1993), Lami Pál (1992–1993), Dippold Pál (1991–1995) és Karlovitz János (1991–1993) kapott megbízást. (A későbbiek folyamán a lapra nem volt jellemző a rovatszerű szerkesztés.

E kisebb, rögzült tematikai egységek némelyike minden egyes számban feltűnt; bizonyos rovatoknál (például a médiumpedagógiánál) kizárólag munkatársakkal, másoknál (lásd Gabnai Katalin rovatát) az adott témában elkötelezettek kiterjedt körével dolgoztak. Azonban voltak olyanok is, akik a

szerkesztőségi munkán belül csak a kiszemelt, érdeklődésre számot tartó tárgykör folyamatos képviselőjére vállalkoztak. A határon túli magyarság oktatásával foglalkozó rovat első munkatársának az erdélyi, Kolozsvárott dolgozó Asztalos Ildikót (1993–1995) kérték fel.

A tantárgyakat, tantárgycsoportokat képviselő rovatvezetők közül néhányan csak átmenetileg dolgoztak a szerkesztőségél: Kecskés Andrásné (1992) a kémiai jellegű, Kormány Gyula (1993–1995) a földrajzi, Sallai Éva (1991–1993) a pedagógiai-pszichológiai tárgyú, Szendrei János (1992–1993) a matematikai, Szakály Sándor (1993–1995) a történelmi, Szekszárdi Ferencné (1991–1993) az osztályfőnöki, Sallay Mária (1991) és az őt követő Vámos Ágnes (1993–1995) az idegen nyelvi anyagok, Zalán Tibor (1991–1995) pedig az irodalmi jellegű kéziratok gondozójaként foglalta el a szerkesztői vagy a lektori posztot.

A lap profilja a rovatvezető-cseréktől nem, illetve jelentősen sosem sérült, kivéve a rendszerszintű szabályozás reprezentációját ellátó Halász Gábor (1991–1993) és Sebők Zoltán (1992–2000) esetében; távozásukkal az általuk képviselt tudományterület is eltűnt a lapból. Halász Gábor távolléte arra is rávilágított, hogy a hazai pedagógiai sajtóból a mai napig hiányzik egy olyan – akár akadémiai színvonalú – kiadvány, amelyben az oktatáspolitikai, az iskolaügy makroszintű kérdéseit vitathatják meg az érdeklődők.

Az első számtól mindvégig a munkatársak közé tartozott Andor Mihály oktatásszociológus, Géczi János biológus, Takács Viola fizika-matematika szakos tanár, Trencsényi László pedagógus és Vágó Irén pszichológus, oktatáskutató. Kis hiátussal dolgozott a lapnál Kamarás István (1993–2006) olvasás- és valláskutató és Kojanitz László (1991–2000, 2005–), aki a történelem-rovat vezetését vállalta.

A II. évfolyam

A közel 1500 lapoldalnyi, kb. 80 ív terjedelmű évfolyam szerzőinek többsége szakmai érdeklődés tekintetében lefedi a pedagógia világának egészét. Az általános iskolai, középiskolai tanárok mellett a folyóirat szerzői gárdáját a tanárképzésben, a kutatói státuszokon, a levéltárakban, illetve egyéb gyűjteményekben, közművelődési intézményekben, önkormányzati iskolairányításban, az MTA intézményeiben, a szerkesztőségekben, az alapítványokban és az OKI-ban tevékenykedő szakemberek képezték.

Az 1992-es évfolyam több, mintakép erejű publikációval gazdagodott: Nemes Nagy Ágnes József Attila-versét értelmező, briliáns okfejtésű és nyelvezetű kisesszéje (1992. 1.); Huizinga addig hozzáférhetetlen tanulmánya, amely a kultúra játékelemeit taglalja, J-F. Lyotardnak az intellektuális divat kapcsán született, a modernitással együtt járó kisebbségre figyelmeztető értekezése; Zvonko Mikićtól egy 1971-ben készült Anselm Kiefer-festmény kulturális antropológia módszereivel történő értelmezése (1992. 8.), Kiss Lajos néprajzkutató följegyzése (1992. 2.); Umberto Eco írása, amelyben a művészethez való viszonyban megjelenő időtényezőt járta körül (2002. 11–12.), Vilém

Flusser értekezése a játékról mint megismerési modellről (1992. 19.). A folyóirat iránti kitüntetett figyelmet mutatja a magyar szaktekintélyek sora: Szabó Árpád és Marx György akadémikusok, Hajnóczi J. Gyula építésztörténész, Szabados György zeneszerző, Pesovár Ernő néptáncutató, Füzi László irodalomtörténész, Hegyi Füstös László grafikus, Váncsa István, Mészáros István, Vargha Balázs, Alexa Károly és mások – mindez a lap széles érdeklődési területét éppúgy jelzi, mint az említettek hajlandóságát az iskolaügy támogatására.

A rovatvezetők mint tanulmány szerzők

Lami Pál a Németh László gimnázium gyakorló tanáraként kapott meghívást a szerkesztőség munkatársai közé azzal a feladattal, hogy helyet biztosítson a lapban a valláspedagógia számára. Elsőként egy interjút készített a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Hitoktatási Bizottságának igazgatójával a hittanoktatás múltjáról s jövőbeli lehetőségeiről (1992. 1.). Kojanitz László Gerő Andrással és Gergely Andrással készített interjút a történelemtanítás mibenlétéről (1992. 16.).

Egykor a gazdaságos működés érdekében hívták életre az Általános Művelődési Központokat. Ez az új típusú intézmény befogadta az iskolát is, helyi sajátosságai pedig akár a pluralista iskola kezdetét is jelenthették. Trencsényi László (1992. 1.) az 55 település által tartott 1991-es konferenciáról beszámolva jelezte az ÁMK-k és az önkormányzatok közt kialakuló finansiális helyzetet és az ebből következő szakmai problémákat, mindenekeelőtt az innovációk számának csökkenését.

Az első évfolyam számaiban egymást követték a kéziratok az átalakuló iskolaszervezet témájában. Az igény, hogy Magyarországon bárki – akár sajátos pedagógiai igényeket kielégítő -- iskolát alapíthasson, elfojthatatlan volt. A Köznevelés mellékletében hozták nyilvánosságra a nevelési-oktatási intézmények alapításának rendjét, szerepét, folyamatát leíró Konceptiót. A Konceptiót sokan azért elleneztek, mert az iskolák és a pedagógusok éppenhogy megszerzett, csekély autonómiáját látták veszélyeztetve – a megszólalók a stabil érdekhierarchia alapján létrejövő plurális iskolarendszer kialakulásának lehetőségét féltették. Andor Mihály az indokolatlan aggodalmak okán szólalt meg a II. évfolyam 1. számában, ahol is felmérte, hogy a Konceptiónak felrótt hibák milyen következményekkel járnának, ha bekövetkeznének.[iv] Mindezekon túl a tervezet egyik hiányosságának tartotta a közoktatás ingyenességének megszüntetését: a gazdasági helyzet miatt az óvoda első két évében a fenntartók nem kapnának normatív támogatást. További problémái: az önkormányzatokon átfolyó normatíva iskolába telepítése során is anomáliák sora keletkezhet; a Területi Oktatásügyi Központok nem vagy nem kizárólag szakmai szolgáltatásokat végeznének, hanem hatóságként funkcionálnának; a létrehozandó Országos Köznevelési Tanács a kinevezett miniszter és a közalkalmazottakból álló grémium minisztériumi ellensúlyát képezné, amelynek szintén súlyos következményei lehetnének.

Kojanitz László a 4. számban a 12-14 évesek történelemtanulásához ajánlott szerepjátékokat, amelyek a problémamegoldó gondolkodás kialakítását segíthetik elő. Saját tapasztalatait két példával illusztrálta. A 11-12. számban megjelent írásában pedig a

hagyományosan ismeretközpontú tantárgynak elfogadott történelem képességpedagógiai fellazítására tett kísérletet. Az angol nemzeti alaptanterv képességekre vonatkozó követelményeiről, a történelem és a történelemtanár megváltozott szerepére utaló értékválasztásokról és a saját didaktikai eljárásairól szólva bemutatta azt, hogy miként bővíthető a szaktanárok módszertani repertoárja.

Karlovitz János (1992. 11-12.) a gimnáziumi magyar irodalom tanítása évszázados hagyományát tekintette át speciális szempontból: a taneszközök tervezése, a tankönyv-fejlesztés, a tankönyv mint rejtett és nyílt pedagógiai tartalmak közvetítője. A tankönyvelméleti kutató azokat a nyomtatott taneszközrendszereket, illetve segédkönyveket vette górcső alá, amelyek valami sajátosat képviselnek a taneszközpiacon. Egy másik munkájában bemutatta a tankönyvkiadás modelljeit és alternatíváit (1992. 17-18.).

A rovatvezetők mint szemleszerzők

Gabnai Katalin, miközben Földes László (Hobo) Katona József Színházbeli József Attila-estjét (1992. 1.), a Várszínház Szentivánéji álom előadását (1992. 2.) és Balogh Zsolt Babits Jónás-könyvéről készített klipszerű filmadaptációját (1992. 5.) recenzálta, áttekintette a drámapedagógia és a színházpedagógia lehetőségeit. Gabnai rovatvezetői tevékenysége idejére (s jórészt neki köszönhetően) esett az az időszak, amikor a hazai neveléstudományi sajtóban elsőként, s aztán folyamatosan megjelent, s mély szakmai tartalommal párosult a drámapedagógia és az iskolaügy közös területe.

Boda Edit egymást követő, szépen komponált írásokból álló 'Médiafogyasztók Klubja' című kissorozata a médiumhasználat lehetőségeinek több aspektusát is számba vette. A vizuális nevelés és médiumpedagógia kérdései több publikációban is helyet kaptak: Mányoki Endre a magyar tájakat bemutató TELEVIDEO-s videókazetták szemlélésére vállalkozott (1992. 2.), Lami Pál egy OOK-s, a Bibliát bemutató műsort (1992. 4), Boda Edit a Konrád Lorenzről készült videófilmet (1992. 5.), Takács Viola pedig az SI mértékrendszerről szóló konzervműsort (1992. 17-18), illetve egy, a 9-12 évesek számára készült természettudományi összeállítást (1992. 20) elemzett. Géczi János ismertetett egy mestermunkának számító, 'Belső világunk' címmel forgalmazott, hat-részes japán videófilmsorozatot (1992. 21). Szekszárdi Ferencné a rádióműsorokban rejltő pedagógiai lehetőségeket vizsgálta, például az 1992/2. számban, ahol egy debreceni, Jehova tanújává vált 19 éves, értelmiségi származású lánnyal készült riportot szemlélzett. Szekszárdi Ferencné a SAT 1. TV-állomás iskolai témával foglalkozó heti vitaműsorának egyik adása kapcsán (1992. 10.) a német és hazai pedagógiai kérdések azonosságaira mutatott rá.

Zalán Tibor a gyerekkönyvek rejtett jelentéseire figyelve írta rövid kéziratait, s olyan, a tanárok számára is értékes szempontok kiemelését végezte el, amelyeket utóbb a tankönyvpedagógiai fejlesztések is figyelembe vettek. Szendrei János egy, a Gondolat Kiadónál megjelent beszélgetésgyűjteményt (Staar Gyula: A megélt matematika) ajánlott a tanár-olvasóknak, Lami Pál

pedig a Lelki egészségtan című kötetet (1992. 18). Trencsényi László a szocialista iskola egykori fogalmának, a diákönkormányzatnak a körbejárására vállalkozott, s a tanulói érdekképviselő iskolaügyben betöltött fontosságát hangsúlyozta (1992. 10.).

Tematikus számok

A 6-7. szám különösen nagy terjedelműre sikerült. Ebben jelent meg A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja, amit Zsolnai József és munkatársai dolgoztak ki és adtak közre. A lap kiadóját, munkatársait és szerkesztőit a folyóirat belső borítóján tüntetették fel. Zsolnai koncepciója nem mutatott rokonságot az MTA 1980-ban közzétett Műveltségkép az ezredfordulón című programjával; a benne alternatívaként följánlott tervet megjelenésekor már ismerte, megtárgyalta és támogatta a miniszteri értekezlet résztvevőinek köre. A szakmai fejlesztést algoritmizáló terv egyik nagy erényének az látszott, hogy elvégezte a körülmények és feltételek leírását, bár nem kívánt tantárgyfejlesztési program lenni. A program a közoktatás, sőt végső soron a kultúra 69 olyan területét sorolta fel – az antropológiai kultúrától az új enciklopédikus műveltségen át a humanizációig és a globalizációig –, ahol fejlesztésre szorult a legszélesebb értelemben vett (Zsolnai munkájában analitikus módon leírt) iskolai szakmaiság.

A II. évfolyam 13–14. száma a Világbank által támogatott, munkaerőpiacot kiszolgáló szakképzés hazai fejlesztéseit sorolta fel. A gazdaság, az ipar szerkezetváltásának tartalmi korszerűsítése azonban nem volt konfliktusmentes – a lapszám valójában ennek az összeütközésnek a dokumentuma is. Arról a tartalmi munkáról kellett számot adni, amelynek a felelőse ugyan a Munkaügyi Minisztérium volt, de amelyben a MKM is részt vett, így a közoktatási program kidolgozását az OKI gárdájának kellett elvégeznie. A 150 millió USA dollárral támogatott projektet 1991–1994 között kellett kidolgozni és 61 iskolában kipróbálni. Közismereti tantárgyai nyolc témacsoportot foglaltak magukba. A kommunikáció, az idegen nyelv, a természettudomány, a technika, a társadalomismeret, a történelem, a matematika és az informatika, azaz a közismereti tárgycsoport óraszámának növekedése együtt járt volna a szakmai tárgyak óraszámának csökkenésével, ami idővel a szakmai tárgyakat oktatók állásának felszámolásához vezethetett volna. A világbanki pénzt kizárólagosan a meghatározó tartalmi területek, rendszerek és intézmények átalakítására szánták, s az emberi erőforrások fejlesztését olyan területeken szorgalmazták, mint a felsőoktatás, az ifjúsági nevelés, illetve a felnőttképzés.

A két tematikus számra vonatkozóan a szerkesztőséghez nem érkeztek reflexiók.

A III. évfolyam (1993)

A végső rovatszerkezet

Az első másfél évfolyamban közölt kéziratokban felszínre került tematikák alapján a folyóirat szerkesztőségi munkájába még 1991-ben meghívást kapott Sebők Zoltán, aki a továbbiakban a művészeti rovatot gondozta. Hamarosan Kormány Gyula, majd pedig Kamarás István is így

alakíthatott ki saját rovatot. Ezzel együtt néhány tematikáját fölélő rovat – véglegesen vagy egy időre – elhalt. A szerkesztőség összetétele és a lap tematikai változatossága folyamatosan változott: Gabnai Katalin, Halász Gábor, Karlovitz János, Kojanitz László és Szekszárdi Ferencné eltávozott, s a szerkesztőség tagja lett Mátis Lívia mint olvasószervező, Szakály Sándor, a történelmi anyagok rovatának gondozója, és Vámos Ágnes, aki az idegen nyelvi képzés lapon belüli megjelenítésére vállalkozott. A természettudományi változat tantárgyi vezető anyagainak összeállítása Takács Viola szerkesztő, valamint Kormány Gyula, Szendrei János és Géczi János, a matematika-informatika-technikai változaté pedig Schiller István feladata maradt. A társadalomtudományi változat szerkesztője továbbra is Géczi maradt.

Szerzők

A mértékadó és tevékeny neveléstudományi szakemberek közül a korábbi két évfolyamban többen támogatták kéziratukkal a folyóirat formálódó profilját, például Ábrahám István, Arató László, Balázs Éva, Bánréti Zoltán, Bessenyei István, Csákány Antalné, Faludi Szilárd, Forray R. Katalin, Franyó István, Galicza János, Gyarmathy Éva, Hartai László, Havas Péter, Hegedűs T. András, Homor Tivadar, Horváth H. Attila, Kárpáti Andrea, Klein Sándor, Liskó Ilona, Loránd Ferenc, Mihály Ottó, Nagy Andor, Nagy Mária, Orosz Sándor, Pócze Gábor, Réthy Endréné, Szabó László Tamás, Szűcs Pál, Urbán János, Vámos Ágnes, Vásárhelyi Tamás, Zátonyi Sándor, Zsolnai Anikó és Zsolnai József. Az újabb szerzők közé tartoztak Bán András, Fáy Gyula, Lengyel László politológus, Lőkös István, Thomka Beáta, a vajdasági irodalmár professzor és Várnagy Ildikó szobrász.

A harmadik évfolyamban közölt először Bábosik István, Bodóczky István, Csepeli György, Hoffman Rózsa, Komáromi Gabriella, Mann Miklós, Maróti Andor, Mátrai Zsuzsa, Nanszákné Cserfalvi Ilona, Pléh Csaba, Probáld Ferenc, Radnóti Katalin, Surányi Bálint és Szabolcs Ottó. A nem kifejezetten neveléstudományból érkezők között ott volt Ambrus Lajos író-szerkesztő, Balázs Attila író, Jeney Lajos építészmérnök, K. Palágyi Sylvia régész, Krausz Tamás, Lászlóffy Aladár, Papp Sándor vegyész, Stier Miklós történész, Sulyok Miklós művészettörténész, Szajbély Mihály irodalomtörténész, Szegő György, Szőcs Géza erdélyi írók és Thomka Beáta.

Tematikus számok

A tematikus számok megjelentetésének lehetősége a korábbi évfolyamban megjelent két ilyen jellegű – a kiadó által finanszírozott - összeállítás után vetődött föl. Azt, hogy a lap egy-egy száma a Zsolnai-féle program és a világbanki projekt anyagaiból állt össze, nem a kéziratíró indokolta. Túl azon, hogy a kiadó joga ilyenféle, a legitimizációt elősegítő anyagok terjesztése – még akkor is, ha maga a lap közszolgálati és szakmai, netán ismeretterjesztő-tudományos karakterű –, a tematikus összeállítások a lap finanszírozásához is hozzájárultak. 1993-ban az Iskolakultúra kilenc száma jelent meg teljes terjedelmében tematikusan, egy pedig, amely a felnőttképzés ügyét problematizálta, féltematikus módon.

1993-ban az OM OKI-n keresztül történő laptámogatása akadozni kezdett, s az OKI forrásai

sem váltak bőségesebbé. Emiatt négy tematikus anyag kiadására került sor. A 2., a 11., a 13-1. és a 24. szám a környezeti nevelés helyzetének részletes térképét kínálta. Az ágazati minisztérium ekkor már mintegy tíz éve felkarolta az ügyet, s pályázataival hozzájárult a környezet- és természetvédelmi oktatóközpontok, szakkörök, táborok fenntartásához, a pedagógiai kutatásokhoz és az így felhalmozódó eredmények pedagógiai ismertetéséhez. A 3-4. szám pedig az OKI-tól szellemileg függetlenül működő Pedagógus Szakma Megújítása Projekt eddigi fejlesztési eredményeit, alkutatórium beszámolóját mutatta be, valamint újabb pályázatait hirdette meg. A PSzM Projekt támogatott tanfolyamokat és szakmai továbbképzéseket, ösztönözte programok és taneszközök fejlesztését, elősegítette a gyógypedagógiai munka megújulását és hozzájárult a pedagógusképzés-továbbképzés területén született pályázatok megvalósításához. A 21-22. összevont szám is a PSzM-ben zajló munkákba adott bőséges betekintést.

A 2. szám megjelenését a Fővárosi Közgyűlés Környezetvédelmi Bizottsága és a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium támogatása tette lehetővé. A kormány, a minisztériumok többsége és a teljes oktatásügy a nemzetközi trendekhez történő illeszkedés jegyében növelni igyekezett a környezeti oktatás hatékonyságát, így a különböző lapösszeállítások kiadása politikai kérdéssé vált. A környezettudatosság kiépítését a politika ugyan erőteljesen szorgalmazta és támogatta, de a társadalmi szervezetek és az egyéni felelősség erősödése is segített az ilyen laptörekvések megvalósításában. A folyóirat és a politikai irányítás törekvései tehát alkalmilag egybeestek. Az Iskolakultúra e hosszan előkészített száma bemutatta a környezeti képzés különböző formáit, valamint aprólékosan leírta az iskolarendszerű és a tanfolyami képzés számos példáját. A KTM törekvéseinek megfelelően a környezeti képzés elterjesztéséhez a lap színvonalas, az önképzésben és az iskolai tevékenység során egyaránt fölhasználható programismertetést, helyzetértékelő tanulmányokat, szemléletet átalakító, ökológiai karakterű kéziratokat jelentetett meg. Mindezek összhangban voltak a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott környezeti oktatási-nevelési alapelvekkel, ennyiben tehát a folyóirat a KTM és a lapfenntartó minisztérium közös érdekét és munkaterületét tükrözte. A minisztériumi szakértők is tudatában voltak ennek: addig még nem jelent meg olyan szám, amelyben három vezető köztisztviselő publikált volna.

Az összeállításban hangsúlyos szerephez jutott a környezeti nevelést támogató események, alkalmak, szervezetek és mozgalmak bemutatása. Az MTA tanácskozásáról, A Természet- és Környezetvédő Tanárok Konferenciájáról szemle jelent meg, valamint a konferencia állásfoglalása, cselekvésprogramja is feltűnt a lap hasábjain.

A 11. szám ugyancsak a KTM támogatását élvezte, azonban felkeltette a MKM figyelmét is. A társadalmi együttműködést szorgalmazó környezeti politika vezető eleme az oktatás-nevelés átalakítása. A környezetorientált értékrendszer képviselője – ahogy ezt megállapodások sora rögzítette –, mindkét minisztérium ügye ugyan, de a KTM inkább tartotta feladatának a környezeti jellegű képzés előmozdítását, eszköztárának fejlesztését, az iskolák és a több mint hetven oktatóközpont tevékenységének összehangolását. A tematikus szám legnagyobb terjedelmű – s az

olvasók érdeklődését leginkább kiváltó – blokkja az óvodai nevelés környezeti aspektusát tárta fel. Az átdolgozott Óvodai Nevelési Programhoz illesztett környezeti megismerésre nevelésről Hatvani Józsefné óvodapedagógus számolt be; Gecse Gáborné és Tari Zoltánné pedig egy, azóta is használatban maradt munkatervet és útmutatót tett közzé. Az egykori PeTe gyakorlatát követve, valamint az óvodapedagógusok érdeklődésében bízva a lap megjelentetett egy bőséges irodalomgyűjteményt azoknak az oktatóközpontoknak az elérhetőségével, ahol az érdeklődők akár gyakorlati segítséghez is juthattak. Az Iskolakultúra szolgáltató profilja ennyiben ki is merült: a lap a későbbiekben a szakmódszertani karakterű kéziratoktól azért mondott le, mert egyre-másra jelentek meg ismét az egykori OPI "tanítása"-inak – szakmai tantárgyakhoz rendelt – utódkiadványai. Másrészt ez az összeállítás nyilvánvalóvá tette azt is, hogyha a lap a hazai iskolaügy teljességét kívánja megjeleníteni, nem hagyhatja figyelmen kívül az óvodapedagógiát sem.

A 13-14. szám a természet- és környezetvédelmi nevelés propagálására, valamint kérdéseinek föltárására vállalkozott – miként a két előző, ez is Etlerné Nagy Erzsébet szakmai szerkesztő segítségével. Az ebben a számban körvonalazódó tematika az iskolák saját arculatát, pedagógiai programját képviselő helyi tantervek kialakításához hozzákezdő intézmények számára volt hasznos. Az organikus, azaz természetelvű iskoláról, a tanárképzés következményeképp megjelenő új munkaerő-kínálatról, a természetkutató és környezetvédő szakkörökről, a múzeumról, az erdeiiskola-mozgalomról és a természetvédelmi táborokról szóló szövegek kerültek a lapba.

Ez az összeállítás lehetőséget adott egy időlegesen működő, sem belső, sem külső munkatárshoz nem kötött kisrovat első cikkének közlésére, amelyben a Scientific American magyar kiadásáról, a Tudományról referáltak. (E lap honosításának kezdetén a kialakuló szerkesztőségben jelen volt Mányoki Endre, az Iskolakultúra egyik olvasószerkesztője, valamint a főszerkesztő.) Később egyre másra jelentek meg áttekintő ismertetések azokról a hazai periodikákról, amelyeket a szerkesztőség szívesen látott volna az iskolai könyvtárak állományában. Amúgy a bemutatásra kerülő folyóiratok kiválasztásának elsődleges szempontja az volt, hogy a lap szócikkeinek szerzői melyekre hivatkoztak leginkább.

Az évfolyam utolsó száma a környezeti oktatás és képzés kérdését állította a középpontba. A programos karakterű kéziratok az elvi alapok tisztázása mellett a leginkább környezetérzékeny magatartást kialakító pedagógiai módszerek fejlesztéséhez járulhattak hozzá. Több helyi kezdeményezésről ekkor jelentek meg az első szakmai közlemények, köztük az ELTE BTK Természet tudományos Nevelés Szakcsoportja által készített környezetpedagógus tanártovábbképzés tervezete.

A 3-4. szám borítóján álló mondat – Válogatás a PSzM Projekt nyertes pályázataiból – az olvasó számára is jelezte, hogy újfent tematikus összeállításról van szó. Heffner Anna, a Projekt irodájának vezetője adott ismertetőt a Pedagógus Szakma Megújítása Projektről; a szerző emlékeztetett rá, hogy a lapszám azokból a nyertes pályázatokból szerveződött, amelyek éppen az Iskolakultúra egyik tavalyi számában közzétett felhívásokra érkeztek. A Projekt első évéről számot adva valódi

sikertörténet bontakozott ki: a több mint ezer benyújtott pályamunka a hazai nevelési szakemberek felkészültségét, innovációs hajlamát bizonyította. A 3–4. szám ezenkívül publikussá tette az új pályázati felhívást és a kuratórium összetételét is.

A PSzM második évéről szóló beszámoló Zsolnai József és Heffner Anna bevezetőjével jelent meg a 21-22. szám tematikus anyagaként. Ebben a kéziratkollekcióban főként azok a tudományágak mutatkoztak be, amelyekre ugyan nagy szüksége van az iskoláknak, de a korábbi pedagógia nem tudta vagy nem akarta megjeleníteni őket. Az összeállítás a múzeumpedagógiáról, a múzeumpedagógia adta természettudományos nevelés lehetőségeiről, a művészet- és a múzeumpedagógia közös területéről, a Magyar Nemzeti Galéria pedagógiai gyakorlatáról, a játék iskolai szerepéről, a bábpedagógiáról és a zenetörténetről szólt. A Szemle rovatban a PSzM kuratóriuma által kiadásra elfogadott kéziratokból rövid, óriási tematikai gazdagságról tanúskodó részletek sorakoztak, amelyek kidolgozott idegéletteni, táboroztatási, tankönyvfejlesztési, kéziratgondozói, kutatómódszertani témákat villantottak fel. Közülük sok még alig honosodott meg a hazai neveléstudományban; most viszont a PSzM segítségével ezen munkákat végre ki lehetett adni.

Ebben a számban jelent meg a környezetvédelmi bibliográfiák nyomán ébredt kedvező olvasói tapasztalatok hatására V. Molnár László írása is, amelyben az 1985–1993 között született történelemtanítási szakirodalmat válogatás után tette közzé.

A Magyar Villamos Művek Rt. iskolai programjáról az Iskolakultúra 1993. 13–14. száma tudósított. Az MVM Rt. nyilvánossági stratégiájának részeként ki akart alakítani a fogyasztókban egyfajta képet az energiagazdálkodásról, és ehhez szükségesnek látta kapcsolatba lépni azokkal az intézményekkel, amelyek ebben segítséget nyújthattak. Az Iskolakultúra környezetvédelmi tematikájú számai fölkellették az MVM PR-gárdája figyelmét, s egy több éven át tartó együttműködés vette kezdetét.

1994. év

A lap szerzői köre meghatározó jelentőségű neveléstudósokkal és a neveléstudomány kérdései elől nem elzárkózó szakemberekkel bővült. Egy, illetve több kéziratot adott András Sándor író, az University of Washington tanszékvezetője, Angi István, a kolozsvári Zeneakadémia egyetemi tanára, Beck Mihály akadémikus, Bihari Mihály, Bikácsy Gergely, Buda Béla, Cs. Gyimesi Éva kolozsvári egyetemi tanár, Csapó Benő, Dusan Kovac pozsonyi akadémikus, Erdélyi Zsuzsanna, Földényi F. László esztéta, Földesi Tamás, Gáspár László, Hajdu Tibor, Halász László, Holnapy Dezső, a BME Informatikai Laboratóriumának főmunkatársa, Horváth Pál filozófus, Jankovics József irodalomtörténész, Kelemen Elemér, Kemény Katalin, Korzenszky Richárd, L. Nagy Zsuzsa, Mátrai Zsuzsa, Méhes Vera óvodapedagógus, Nádori László, Nagy József, Niederhauser Emil, Nyíri Kristóf, Pethő Bertalan, Reimann József egyetemi tanár, Sándor Iván író, Szabolcsi Miklós, Szentágothai János, Szépe György, Török Endre és Zsolnai László. A magyar tudományosság elitje mellett a közoktatás, illetve a felsőoktatás tanárai és a tanárképzésben résztvevő hallgatók is egyre bátrabban

és növekvő számban jelentkeztek. A lap körül szerveződő konferenciák előadásai nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy a folyóirat a neveléstudományi közélet megkerülhetetlen tényezői közé kerülhetett.

Az év 24 számában 420 szerző közölt többnyire egy, néha kettő vagy több, hosszabb-rövidebb írást. Valamivel több mint 120 kéziratközlésnél a szerzők nem álltak kapcsolatban oktatási intézménnyel, ám bár végzettségük alapján arra következtethetünk, többségük tanári diplomával rendelkezett. Az Iskolakultúra munkatársai között egyetemi, illetve főiskolai hallgató 14, miniszteriális, megyei, városi, illetve területi közoktatási alkalmazott pedig 6 volt. Kutatói státuszhoz 50 publikáció kötődött, felsőoktatásihoz 115, közoktatásihoz ugyancsak 115, amelyből 15-nek a szerzője óvodában dolgozott.

Támogatott, tematikus számok

A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke mellett működő Alapműveltségi Vizsgaközpontban – a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére – elkészítették a Nemzeti Alaptanterv követelményeinek kidolgozásához nyersanyagul szolgáló fejlesztési követelményeket. A Nagy József vezette munka eredményének normatív szövegezésű, rövidített változatát megkapták a minisztérium illetékesei, a szakmai háttéranyagokkal kiegészített követelmények teljes szövege pedig a folyóirat új évfolyamának 1-2. összevont, tematikus számában – amely a várható nagy érdeklődésre való tekintettel emelt példányszámban jelent meg –, hozzáférhetővé vált a széles nyilvánosság számára. A szakmai eredmények oktatáspolitikai transzferálásakor a nyilvánosság ilyenfajta nyílt bevonása – részben az Iskolakultúra szerkesztési gyakorlatának köszönhetően –, egyre gyakoribbá vált a pedagógiai sajtóban.

A 9. szám az értékátadó környezeti nevelés, a környezeti szocializáció, a természetfilozófiai megalapozottságú antropológia és az iskolákban megjelenő ökológiai kultúra kérdéskörei mentén szerveződött. 1972-ben az ENSZ kezdeményezte az első környezetvédelmi világkonferenciát – a kérdéskör ekkor már megjelent a hazai oktatásban is. Megfigyelhető volt egyrészt a környezetvédelem tantárgyasodása, ugyanakkor egy ezzel ellentétes folyamat is: más természet- és társadalomtudományi tárgyak elemei oldódtak át az új tárgy ismeretanyagába. Magyarországon tehát a tudomány- és tantárgyköziségét egyre inkább fölismerő környezeti nevelés elfogadottá vált, s ezzel az a gondolat is, hogy az iskola a maga eszközeivel hozzájárul a szülői környezeti neveléshez, a családi-közösségi környezetkultúrához. Az új tárgy azonban az oktatási vonatkozásokhoz képest inkább a nevelési vonatkozásokat helyezte előtérbe. A környezeti nevelés élethosszig tartó folyamat, ezért a pedagógusok olyan ismeretkörnek tekintik, amely – mivel személyes cselekvésre szólít föl – az élet első időszakában az iskoláztatás intézményeiben, majd azokon kívül realizálódhat. Az ismeret köti össze a tudásátadás két helyét, s ezt mind a pedagógiai, mind az andragógiai gondolkodásnak figyelembe kell vennie. S mert az ismeret tárgya az emberi közösség környezeti sajátosságaiból származik, a környezeti nevelés alapvető elemének tűnik a személyes érintettség, majd pedig a felelősségvállaláshoz elvezető úton a problémák önálló fölfedeztetése, a heurisztika.

A 13. szám, miként a 9. is, a KTM szponzorálásának köszönhetően létezik, s az előző évi környezeti nevelés és óvodapedagógia szám sikere nyomán ugyanezt a tematikát folytatta. Mivel a környezettudatos közösségi magatartás mindenekelőtt nevelési kérdés, az ökológiai szemléletmód kialakításában szerephez juthat a családi nevelést némiképpen korrigáló, azt kiegészítő, a szocializálódást kiszélesítő óvoda. Ebben a számban – amely az óvodákban szervezhető környezeti foglalkozások stratégiai elveit, a környezeti nevelés elemeinek játékba helyezését és a nevelői tevékenységet állította centrumába –, számos, a mindennapi gyakorlatban hasznosítható módszertani fogást találhatott az érdeklődő.

A 19. számban a hazai iskolafejlesztés egyik műhelye, az Iskolafejlesztési Alapítvány mutatkozott be. Az alapítvány a nyolcvanas évek végén szerveződött az OPI Iskolafejlesztési Központjában, részben szervízfeladatok ellátására, részben a nemzetközi eredmények hazai kínálatának bővítésére. Az IA a helyi iskolafejlesztési programok számára nyújtott gyakorlati és elvi segítséget. Azoknak a fejlesztőknek, kollektíváknak kínált kiutat, akik a kilencvenes évek elejével fellendülő Közoktatás-fejlesztési Alap, illetve a -- megalapításától kezdve szüntelenül a felszámolás rémével szembenező – Pedagógus Szakma Megújítása Projekt pályázatait nyújtotta támogatásokhoz valamilyen okból kifolyólag nem tudtak hozzáférni. A lapszámban az Alapítvány valamennyi – amúgy az OKI-ban dolgozó – munkatársa megszólalt.

Megjelent az Iskolafejlesztési Alapítvánnyal kapcsolatban álló külföldi és hazai partnerek – civil szervezetek, alapítványok, nonprofit szervezetek stb. – terjedelmes listája is, amely alapján egy széles, az állami intézményrendszertől független, a nevelésügyben önképviseletre kész hálózat szerkezete bontakozott ki.

Reprezentáns témakörök

A századvég szellemi körképének megrajzolására a Jelenkor, a Forrás, a Természet Világa és az Iskolakultúra szerkesztősége Sándor Iván vezényletével konferenciát szervezett és a szakmai párbeszédnek helyt adó vaskos antológiát adott ki. A konferencia előadói közül Török Endre, Nyíri Kristóf és Pethő Bertalan előadásai az Iskolakultúrában jelentek meg (15-16. szám).

A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottsága 1973-tól kezdődően szorgalmazta az oktatás tartalmi korszerűsítését. A munka a tantervekre épp úgy kihatott, mint a pedagógusképzésre, illetve a nevelői tevékenységre. Az OKI, mintegy az MTA egykor felvetett problematikáját újragondolandó, az év májusában Műveltségkép az ezredfordulón címmel egynapos konferenciát rendezett, amelynek folytatása decemberben volt Pécsen.

A folyóirat teljes terjedelmében – bár szerkesztett formában – közölte Szépe György, Szentágothai János, Marx György, Szabolcsi Miklós, Csányi Vilmos, Pléh Csaba és mások előadásait, s az azokhoz kapcsolódó felszólalásokat, kiegészítéseket és hallgatói megjegyzéseket. Az előadók tizenhárom diszciplínát képviseltek (olyanokat is, amelyek az MTA EKB Fehér könyvében annak idején nem

jelentek meg, mint például a jogi, a politológiai és az ökonómiai műveltség). Egyik előadás sem ragadt le a saját, szűken értelmezett szakterületénél, hanem a diszciplínák önmagukon túlmutató jelentőségét hangsúlyozta azzal, hogy eredményeik hasznosítása viszont már az oktatás tartalmáért felelős szakemberek feladatkörébe tartozik. Zsolnai József zárszavában emlékeztetett arra, hogy a műveltségterületekben egyaránt kitapintható relativizmus, alternativitás és pluralizmus a neveléstudomány arculatát is át kell, hogy formálja, illetve, hogy egyfajta közvetítésre-átfordításra képes, a transzlátori funkciót vállaló metaszemlélet kialakulásához kell vezetnie. Amúgy hasonló következtetések vonhatók le abból a közleményből is, amely az évfolyam 20. számában jelent meg: a Babes-Bolyai Tudományegyetem két tanára, Ferenczi Gyula és Fodor László regisztrálta a Comenius és a reformpedagógiák közti időszak valamennyi didaktikai paradigmájában – az antropológiai meghatározásokban, a tartalomnak, a tanítás-tanulás folyamatának, a tanár-tanuló viszonyoknak, a módszereknek és eszközöknek, valamint az oktatás szervezési formáinak tekintetében – bekövetkezett változásokat.

Csapó Benő gazdag szakirodalmat fölvonultatva mutatta be a természettudományok oktatásával foglalkozó kutatásokat (4. szám). A konferencia során Csapóhoz hasonlóan Beck Mihály akadémikus is a természettudomány jelentőségéről értekezett: a 20. számban megjelent tanulmányában a természettudomány és a társadalom századvégi kapcsolatát írta le, miközben az eredmények alkalmazásának etikai vonatkozásaira fektette a hangsúlyt. Szűcs Ervin pedig korábban éppen e lap hasábjain érvelt meggyőzően a műveltségkép szerkezetéből kiszorított technikai műveltség szerepének visszaállítása mellett (5. szám).

Nagy József a 15-16. számban a dilemmák elé került hazai közoktatásról készített tablót. Az általánosságok szintjén fogalmazó új közoktatási törvény a Nemzeti Alaptanterv követelményeinek kidolgozói számára nehézségeket támaszt: a 4., 6., 8. és 10. évfolyamokra vonatkozó követelményektől függően más és más közoktatási rendszer körvonalazható. A szerző ezen probléma tárgyalásán túl a túlszabályozás vagy önállóság, illetve a képességfejlesztés vagy tananyagleadás egymásnak feszülő kérdéseivel is szembesítette olvasóit.

A nemzetközi fejleményekben való bepillantásra több számban nyílt alkalom. Jani Mária nyelvtanár az amerikai tanítási gyakorlatot (15-16. szám), Kiss Éva a japán oktatási rendszer sajátosságait (20. szám) tekintette át. V. Molnár László a dán oktatási rendszerről (5. szám), Kisfaludi Andrea az angol Nemzeti Alaptantervről (22-23. szám), Szilágyi Imre a szlovén iskola történetképéről (22-23. szám) referált. A hazai komplex iskolai kísérletek is előtérbe kerültek: Kocsis József a szentlőrinci pedagógiai programot, mások, mint Hoffman Rózsa, az almádi műhely igazgatója, Czuczor Sándor, illetve Friss Péter, a Kontyfa iskola vezetője saját innovációs működésüket ismertették. Réz Gáborné az ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola 12 éves programjának elveit tárta fel, Gáspár László pedig sarkadi iskolakísérlete csődjének tapasztalatait tette közzé.

A folyóirat szerzőgárdája segítségével jutott el a határokon túl élő magyarság intézményeihez. Bár eddig is feladatának tekintette a magyarság mint kisebbség iskolaügyének

képviselőjét, 1994-ben a szerkesztők közé bekerültek felvidéki, vajdasági és erdélyi eredetű, illetve tematikájú kéziratok gondozói is (Asztalos Ildikó, Tóth László, Csányi Erzsébet, utóbb pedig H. Nagy Péter). Sajátos módon ez indította a szerkesztőséget arra, hogy a hazai nemzetiségi oktatással – lehetőleg összehasonlító módon – foglalkozzon, így a 8. szám vállalkozott a hazai nemzetiség térképének megrajzolására. Bár a horvát, cigány, román, szlovén, szlovák, német népesség iskolaügye csak kaleidoszkópszerűen villant fel, a határon túli magyar nemzetiségi oktatás kérdései – az egybevetések segítségével – mégis közbeszéd tárgyává válhattak.

Kiadóváltás (1995)

A folyóirat ötödik évfolyamának szerkesztése és kiadása idején kezdett a lap finanszírozása átalakulni. Bár a kiadvány rövid múltra tekinthetett vissza, az már láthatóvá vált, hogy a lap tematikát mindenekelőtt a hazai iskolaügy, illetve a szerkesztőség tagjainak problémaérzékenysége határozta meg. Ha akár a lapkiadó, akár a lapfinanszírozók elvárásai találkoztak a szerkesztőségi törekvésekkel, egymást erősítve markánsabb problémafölvetés jött létre – mint ahogy az a műveltségkép átalakulásának, az alternativitás köreinek, illetve a Kárpát-medence nemzetiségi oktatásának megjelenítése esetében történt.

A folyóirat OKI-n keresztül érkező minisztériumi támogatásának apadása következtében a szerkesztőség arra kényszerült, hogy a pályázatokon történő részvétel érdekében létrehozza az Iskolakultúra Alapítványt. Az Alapítvány tagjai a szerkesztőségi munkatársak és a kiadó volt, a segítségével kapott pénzeket pedig mindvégig a kiadó kezelte.

Az évfolyam 24 száma a sikeres pályázatok ellenére is szinte mindig csak összevontan jelenhetett meg, nyolc alkalommal dupla, egyszer pedig tripla terjedelemben. A különböző szponzorok hol egész számhoz, hol egy-egy tematika bővebb kidolgozásához nyújtottak támogatást. A továbbiakban az MKM is elvárta, hogy a laptámogatás tényét feltüntessék a folyóirat impresszumában. Az év közepétől a számok megjelenése a Pro Renovanda Cultura Hungariae, az Országos Játékalap, majd a JPTE PSzM Projekt támogatásának köszönhető. Ez utóbbi a segítségnyújtás ellenszolgáltatásaként egy olyan – a kiadás előtt álló pályázati anyagokból szerveződő – tematikus szám előállítását kérte, amely reprezentálná profilját.

A folyóirat két alkalommal utalt a felelős kiadó főigazgatója és a Janus Pannonius Tudományegyetem közti, az év végére stabilizálódó kapcsolatra. Az OKI Tudományos tanácsa Műveltségkép az ezredfordulón címmel januárban Pécsen tartotta pedagógiai konferenciáját, amelynek teljes anyaga a 8-9. számban került kiadásra. Az egy napos találkozó első felében az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága egykori elnökére, Szentágothai Jánosra emlékezett Ádám György, Hámori József és Nádori László. Szépe György a nyelvi és kommunikációs nevelés, Horányi Özséb a kommunikáció, Gaul Emil a művészet, Ormos Mária a történelem, Vámos Tibor az informatika és technika, Szücs Ervin a technika, Tóth József a földrajztudomány, Buda Béla a pszichológia és a mentálhigiénia nevelésbe történő bekapcsolásának új esélyeit, Kézdi Balázs a család és iskola

kapcsolatát vázolta, Báthory Zoltán pedig a hetvenes évek iskolaügyéről, az MTA grémiuma által kiformált műveltség-elképzelést követő NAT-ról elmélkedett.

A diszciplína-mag köré épülő műveltségterületek elképzelését a tanterv készítői, a teljes magyar oktatásirányítás s a közoktatás résztvevői elfogadták, igaz, a pedagógusképzés rendszere és az egyetemek bölcsészkarai fenntartással viszonyultak hozzá. A 15–17. szám melléklete a Zsolnai: Konceptió a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához című, Barakonyi Károlynak, a JPTE rektorának a felkérése nyomán született munka volt. Ebben Zsolnai – aki a 1995. július 1-től a JPTE Tanárképző Intézetének a munkatársaként tanszékvezetői posztot töltött be – jellemezte a pedagógusképzés rendszerét, s a társadalom részéről jelentkező igények feltárása után javaslatot tett egy egyetemen belül létrehozandó intézet funkcióira.

A koncepciót tartalmazó szám az OKI Pedagógusképzési és Fejlesztési Központjának tevékenységét mutatta be, valamint szó esett benne az óvóképzés tartalmi változásáról, a tanári pályaaalkalmassági vizsgálatokról, a pedagógiai axiológiáról és a pedagógusképzés közegét és tartalmát érintő kérdések sokaságáról. Háttéranyagként szerepeltek a nemzetközi tapasztalatokról – a németországi, illetve a dániai tanárképzésről, illetve a délvidéki és a romániai iskolaügyről – született beszámolók; ezenkívül szemelvények jelentek meg a hazai iskolafejlesztési törekvésekről.

A 23. számot a PSzM Projekt finanszírozta. 1994 februárjában a Lupis-csőd az OKI-t, illetve a PSzM Projektet is megrendítette: a befektetett hatalmas összeg elveszett. A Parlament Oktatási Bizottságában ugyan határozat született a PSzM Projekt veszteségének ellentételezésére, de az OM az Országgyűlés által 1994-re jóváhagyott pénzek átadása helyett miniszteri biztost nevezett ki a válság kezelésére és a Projekt szanálására. A Projekt 1995 közepére visszanyerte az egyensúlyát, s átkerült Pécsre, ahol a továbbiakban a JPTE PSzM Projektjeként kezdte el működését, s anyagi bázisául korábban kiadott 200 kiadványának forgalma szolgált. Ezáltal, úgy tűnt, a szakma számára a továbbiakban három alapítvány – a 300 millióval rendelkező, s a helyi tanterveket támogató KOMA, a Soros Alapítvány, s a PSzM – kínált pályázati lehetőséget. A programot övező közel másfél éves csöndet a 23. – tematikus – szám igyekezett megtörni. Az év végével Zsolnai Józsefet kinevezték a JPTE tanárképzéséért felelős vezetőjévé. A Fejlesztési Központ, a PSzM Projekt és az Iskolakultúra szerkesztősége – ezeket a pedagógiai közgondolkodás egylényegűnek tekintette –, Zsolnaival együtt ment az OKI-ból Pécsre. Az Iskolakultúra szerkesztősége – amely eddig a budapesti Dorottya utcában volt –, átkerült a JPTE keretein belül tovább tevékenykedő programiroda budapesti Szent István körúti irodájának részére felszabadított másfél szobába.

Az egzisztenciális változások nem eredményeztek tematikai váltást: a legnagyobb újdonságnak talán az számíthatott, hogy a 24. szám kizárólag a roma tematikát járta körül. Megerősödtek a könyvtárpedagógia, az olvasáspedagógia, a tankönyvelmélet és a magyar történelem oktatásának tárgykörei, és Huzella Péter rovatvezető jóvoltából a zenei neveléssel foglalkozó kéziratok száma is növekedett. A kortárs tankönyvkutatást jól tükrözte Radnóti Katalin tartalmi áttekintése a fizikatankönyvek természettudomány-képéről és Köves József tanulmánya,

amely a tankönyv földrajzoktatásban betöltött szerepéről értekezett (8-9. szám). Csorba Csaba szemléje a történelemtankönyvek képeinek funkcióját vizsgálta (11-12.), s megjelentek a nyelvkönyvek használatával kapcsolatos közlemények (1-2., 6-7., 10., 11-12. számok) is.

Említésre méltóak a pedagógiai munkát meghatározó iskolai tér vizsgálatok (Jeney Lajos, 8-9. szám), az iskolakertet bemutató bőséges anyagból álló blokk (13-14. szám), valamint az, hogy a kulturális antropológia (20-21., 22. számok), az etológia (21. szám) tárgyköreinek némelyike felhasználhatónak tűnik a pedagógikum területén is (20-21. szám). Fontos fejlemény a prevenciószám létrejötte is. 1994 májusában az ENSZ szakosított szervezete, az UNICRI módszertani programjának hazai bevezetése kapcsán konferenciát tartottak. A művelődési miniszter, Fodor Gábor bevezetője állt a 13-14. szám élén, amely a Czákó Kálmán főtanácsos vezetésével szerveződő integrált prevenciószám programról számolt be. A drogproblémákat, az iskolai egészségmagatartás fejlesztését, a devianciákat megelőző nevelési attitűdöket boncolgató anyagok közlésére azért vállalkozott a szerkesztőség, mert így kívánt segítséget nyújtani az iskola-egészségügy kutatóinak.

JEGYZETEK

[i] Gécz J. (2001) 394-397.

[ii] Zsolnai J. (2002) 312-315.

[iii] Dobos Krisztina – matematika-fizika szakos tanár, 1991-93 között a Művelődési és Közoktatási Minisztérium közoktatási helyettes államtitkára, az ő irányításával dolgozták ki a közoktatási törvényt.

[iv] Andor M. A „felvilágosult” abszolutizmus felé. Iskolakultúra II. évfolyam. 1. 40-48.

Tanulmányok

A SZOCIALISTA OKTATÁSPOLITIKA SZÉKESFEHÉRVÁR ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁSÁBAN (1948 - 1990)

Surányi István

A szerző a magyar történelem és benne az alapfokú oktatási intézmények 1956 és 1990 közötti székesfehérvári történéseit veszi sorra, s ennek keretében mutatja be, hogy az országos közoktatáspolitikai hogyan, milyen módon és tartalommal, mely személyi és tárgyi feltételeken át befolyásolta, hatott a helyi iskolák szervezeti és tartalmi munkájára, azokra a kapcsolatokra, amelyek az iskolák tevékenységének részét alkották. A szerző kitér a helyi tanügyigazgatás és a felügyelet működésére, azokra a pedagógiai elvárásokra, amelyek a változó körülmények közepette mindig meghatározták az egyes intézmények pedagógiai munkáját. A befejező rész már átvezet annak előrevetítésére, hogy a századvég, a 21. század milyen változtatásokat követel meg a helyi iskoláztatásban is. A tanulmányt jelentős, alapos jegyzet- és irodalomapparátus kíséri.

II. A KÁDÁR-KORSZAK[1]

(1956 - 1990)

A KÁDÁR-KORSZAK SZOCIALISTA KÖZOKTATÁSPOLITIKÁJÁT

MEGHATÁROZÓ TÁRSADALMI ÉS GAZDASÁGI TÉNYEZŐK

Az 1956-os forradalom leverését követő „rendcsinálási akciók” során megkezdődött a forradalom résztvevőinek felelősségre vonása, majd a rendszerváltásig tartó „politikai megfigyelése”. A Legfelsőbb Bíróság Népbírósági Tanácsa 1958. június 9–15-e között tartott tárgyalásán Nagy Imrét, Maléter Pált, Gimes Miklóst halálra ítélte. A többi vádlott súlyos börtönbüntetést kapott.[2] Nagy Imre, elutasítva a vérbíróság tagjaival való „aktív együttműködést”, az utolsó szó jogán többek között a következőket mondta: „Kétszer próbáltam megmenteni a szocializmus becsületét a Duna völgyében: 1953-ban és 1956-ban. Rákosi és az oroszok megakadályozták benne...Tudom, hogy lesz majd még egyszer egy Nagy Imre-per, amelyben rehabilitálnak, és háromszor annyian jönnek majd a temetésemre, mint Rajkéra. Csak attól félek, hogy azok mondják majd a gyászbeszédet, akik elárultak.”

A Kádár-korszak létrejötté és több évtizedig tartó működése a Rákosi-korszakhoz hasonlóan a szovjet és a magyar hadsereg, a rendőrség és a munkásőrség igénybevételével valósult meg.[3] Az MSZMP-nek, mint „utódpártnak” továbbra is aktív támogatói voltak a Hazafias Népfront, a szakszervezeti mozgalom, a DISZ helyett megalakított Kommunista Ifjúsági Szövetség (KISZ) és

közvetetten a legifjabbak, a kisdobosok és az úttörők szervezete.[4]

A Kádár-korszak gazdaságpolitikája – a Rákosi-korszakhoz hasonlóan – a „szocialista tervgazdálkodásra” épült. E program célkitűzéseinek szerves része volt „a mezőgazdaság fokozatos szocialista nagyüzemű gazdasággá való átalakítása” is.[5]

Székesfehérváron a Kádár-rendszer konszolidációjának fegyveres testületei: a karhatalom „R” százada 1956. november 18-án[6] és a munkásőrség három százada – félve a MUK-tól (márciusban újra kezdjük), majd a JÚK-tól (júniusban újra kezdjük) – 1957 március 7-e és április 27-e között alakult meg. E felfegyverzett „civil testületek” járőri feladatot, objektumok védelmét látták el. 1957 decemberében a székesfehérvári 336 fős munkásőr-zászlóalj minden tagja párttag volt.[7]

A Kádár-rendszer fő irányítója, az MSZMP is megkezdte szervezőmunkáját. „Székesfehérváron 1956 decemberében 38 MSZMP-alapszervezet működött 495 taggal.” A tagság döntő többsége korábbi MDP-tag volt. A párt tagságának egyharmada rendőrségi, közigazgatási és pártapparátusi személyekből tevődött össze.[8]

A „rögtönítélő bíraskodás” bevezetését követően Székesfehérváron is elkezdődtek a letartóztatások. Ellenük az eljárást a székesfehérvári Katonai Ügyészség folytatta le. „A forradalmi cselekmények elkövetésének vádjával 239 székesfehérvári lakost állítottak bíróság elé, 88 főt internáltak, 127-en kerültek preventív őrizetbe, és 129 főt helyeztek rendőrségi felügyelet alá.” [9]

A város közigazgatását továbbra is a párt által irányított és a már működő városi tanács látta el. 1956. december 14-én Tilinger Istvánt és Köntös Lajost a vb. tagjai közé kooptálták. Tilinger István a vb. elnöke és Köntös Lajos a vb. titkára lett. 1957. február 1-jén Bánki Jánost a városi tanács elnökhelyettesévé nevezték ki. [10]

Székesfehérvárott az ipar fejlődése a megyében folyó központi beruházások miatt 1958-tól ugrásszerűen növekedett. Jelentősen bővült a Székesfehérvári Könnyűfémű, a Villamosági Televízió- és Rádiókészülékek Gyára, az IKARUSZ helyi vállalata és a SZIM Kösörűgép Gyár, a MÁV Diesel Javítóműhelye. Megkezdte működését a Hűtőipari Vállalat Hűtőháza, majd kapacitásának bővítése, a Fejér-Komárom megyei Tejipari Vállalat Tejüzeme. 1980-ban a 7 minisztériumi iparvállalat 32 iparteleppel, a 3 tanácsi iparvállalat 6 iparteleppel, a 6 szövetkezeti iparvállalat pedig 51 iparteleppel működött a városban. Az iparban foglalkoztatott 29 769 fő közül 13 769 volt a női munkavállaló (46,2%) és 22 004 a fizikai munkás (73,9%).

A megyeszékhely gazdasági életében jelentős szerepet játszott a mezőgazdaság is. A város mezőgazdaságilag hasznosítható területének 95%-a az erőltetett kollektivizálás hatására a szocialista szektor gazdaságaihoz tartozott. A városban három mezőgazdasági termelőszövetkezet, a Szabad Élet Termelőszövetkezet (1950), majd 1960-ban a Kossuth és a Vörösmarty Termelőszövetkezet (1960) működött.

Székesfehérvár 1949-ben regisztrált 42 260 fős népessége – az előzőekben vázolt nagyarányú iparfejlesztés következményeként – az ötvenes évek végére 12 462 fővel nőtt. Az 1960-ban összeírt 56 522 fős lakosság kor szerinti összetételét vizsgálva: a 0-14 éves népesség aránya 23,5% (országos 25,4%), a 15-39 éves népességé 40,1% (országos 36,8%), a 40-59 éves népességé 23,7% (országos 24,2%), a 60 évnél idősebb népesség aránya pedig 12,7% (országos 13,8). E számok alapján nevezték Székesfehérvárt a „fiatalok városának”.

1970-ben már 79 064 állandó lakosa volt a városnak, 1971 és 1975 között a város lakónépessége 12 200-zal növekedett, elérte a 93 000 főt. A lakónépesség növekedésének döntő részét (72%-át) a „bevándorlás” jelentette az ipar dinamikus fejlesztése következtében. A természetes szaporodás 3380 volt. Az élve születettek aránya – 1000 lakosra vetítve 16,4 – magasabb volta az országos átlagnál.

1980-ban a 0-14 éves népesség az 1970-ben regisztrált 15 400-ról 25 749-re emelkedett. Ezt követően a korábbi évekre jellemző nagyfokú bevándorlás folyamatosan csökkent. A város népességét 1981 és 1990 között eltelt időszakban főként a természetes szaporodás növelte. 1990-ben a lakónépesség 108 958 fő volt, ezzel az ország 8. legnagyobb lakosú városa lett Székesfehérvár.

A város lakónépességének – benne az óvodai, általános és középiskolai korosztály – erőteljes növekedése, a nők fokozottabb munkába állása és az uralkodó párt kommunista nevelést megjelölő feladatainak teljesítése szellemében kiemelt szerepet kapott a város bölcsődei, óvodai, általános és középiskola, valamint felsőfokú iskolahálózatának folyamatos bővítése.[11]

KÖZPONTI, TERÜLETI, HELYI TANÜGYIGAZGATÁS ÉS FELÜGYELET (1956-1990)

A legfelsőbb szintű (minisztériumi) művelődésügyi szakigazgatás

1956 decemberében az Oktatási és a Népművelési Minisztériumot Művelődésügyi Minisztérium (MM) néven összevonták, majd 1974 és 1980 között újból önálló minisztérium látta el a művelődésügyi és az oktatásügyi feladatok központi irányítását. 1980. június 27-től a két szaktárca közös irányítója a Művelődési Minisztérium lett. A szaktárca közvetlen kapcsolatot tartott fenn a megyei tanácsok művelődési osztályaival. A vizsgált időszak alatt a művelődésügyi (oktatásügyi miniszter) hatáskörét több esetben szabályozták.[12]

Területi tanügyigazgatás és felügyelet

Az 1956-os forradalom leverését követően – a néphatalom megszilárdítására hivatkozva – a területi tanügyigazgatás a megyei művelődési osztályokhoz került. Az irányításuk alatt álló tanulmányi felügyelők működési köre kiterjedt a számukra kijelölt valamennyi általános iskolára, azok napközi otthonaira és a dolgozók általános iskoláira. [13] 1961 januárjában újjászervezték a területi művelődésügyi szakigazgatást. A járások és a járási jogú városi tanácsok művelődésügyi apparátusa

újból önálló szakosztályként működött.

Székesfehérváron a művelődésügyi osztály munkáját 1961-től osztályvezetői beosztásban Benkő Károlyné irányította. A tanulmányi felügyeletet Lébényi Pál, a népművelési felügyeletet Pilipár Nándor, az óvodai felügyeletet Bárti Erzsébet, a gazdasági felügyeletet Pintér Zsigmond és Vágó Károly látta el. Működési feladatukhoz 13 óvoda, 14 általános iskola pedagógiai és gazdasági munkájának ellenőrzése, valamint a munkáltatói jogokkal járó személyzeti munka elvégzése tartozott. Az intézmények gazdasági munkáját a Központi Gondnokság irányította.[14] 1965-ben a Központi Gondnokság helyett 7 iskolai és 1 óvodai gondnokságot hoztak létre.

A művelődésügyi szakosztály I. fokú törvényességi felügyeletét a közoktatással és közművelődéssel foglalkozó tanácselnök-helyettesek, Bánki János (1961-1963), Köntös Lajos (1963-1964), dr. Pesti János (1963-1967), Gubics István (1967-1975), Surányi István (1975-1980), Szűcs Sándor (1980-1990) látták el.

A művelődésügyi miniszter 1967-ben kiadott rendelete bővítette a művelődésügyi osztályok feladat- és jogkörét. Számos feladat került le a szakminisztériumból a megyei művelődésügyi, illetve a helyi tanácsok szakigazgatási szervéhez. Ezzel párhuzamosan növekedett az iskolaigazgatók hatásköre is.

1968-ban a szakosztály 15 óvoda, 15 általános iskola, 1 kiegészítő iskola, 1 dolgozók általános iskolája, 15 napközi otthon, 2 gyermekélelmelési konyha, 3 művelődési otthon, 1 városi könyvtár, 10 fiókkönyvtár, 1 színház, 1 vidámpark általános felügyeletét és 8 középiskola és 4 kollégium gazdasági felügyeletét (77 intézmény) látta el. Munkaköréhez tartozott 823 közalkalmazott (110 óvónő, 441 általános iskolai nevelő és 272 nem pedagógus) személyi és bérügyi munkája is.[15]

A művelődésügyi osztály feladatait Czetz Ernő osztályvezető irányításával Lébényi Pál és Tihanyi Lajosné tanulmányi felügyelő, Szűcs Györgyné óvodai felügyelő, Tanárki László gazdasági felügyelő és Mikola László személyügyi előadó látta el.

1973. augusztus 15-től újból átszervezték az osztályt.[16] Az 11 fős új szerkezeti struktúra az alábbi két csoportra épült: I. Igazgatási: osztályvezető, 1 tanulmányi felügyelő, 1 gazdasági felügyelő, 1 közművelődési-népművelődési felügyelő, 1 adminisztrátor. II. Működési: 1 tanulmányi felügyelő, (augusztus 15-ig), 1 óvodai felügyelő, 1 személyügyi, bér- és munkaügyi előadó, 2 népművelési előadó, 1 adminisztrátor.

A Minisztertanács 15/1978. (III. 1.) MT számú rendelete újból szabályozta a középfokú szakoktatási intézmények fenntartását. E szerint a három ütemben történt átadást követően a város fenntartásába 42 alsó fokú intézmény (óvoda és általános iskola), 17 középfokú iskola, 5 közművelődési intézmény, összesen 64 gazdálkodó egység tartozott.[17] 1982-től a művelődésügyi osztály látta el 18 városkörnyéki általános iskola felügyeletét is.

A megnövekedett feladatokat az osztályvezető és helyettesének koordinálásával 1 fő személyzeti főelőadó, 3 fő tanulmányi felügyelő, 2 fő közművelődési felügyelő, 2 fő gazdasági felügyelő végezte.

A városi tanács Czetz Ernő osztályvezetőt egy évtizedes irányító munkáját elismerve nyugdíjazása miatt 1982. január 31-én munkaköréből felmentette. Ezt követően Nagy Tiborné (1982), Pál István (1984), Békefi Győző (1986-tól) töltötték be az osztályvezetői munkakört.

Az 1985. évi I. törvény az „oktatásról” újabb változásokat hozott a tanügyigazgatásban is. A törvény szerint az iskolaállítás és -fenntartás állami monopólium maradt, de az egyes iskolák nagyobb önállóságot kaptak, hogy „megvalósítsák a tudományos világnézet alapján álló korszerű szocialista iskolát”.

Az általános iskolák igazgatóinak szervező, irányítási és ellenőrzési feladatai

A forradalom leverést követően az iskolák igazgatóinak és helyetteseinek kinevezésekor továbbra is a párt káderpolitikája érvényesült. Alapvető „elvárás” volt a párttagság, a folyamatos ideológiai és szakmai továbbképzés és általános iskolák esetén legalább a tanítói oklevél. A művelődésügyi miniszter 3/1966. (XI. 4.) MM számú rendelete szerint: „Általános iskolában igazgatói és igazgatóhelyettesi munkakört az tölthet be, akinek tanári, szaktanítói vagy tanítói képesítése van, és legalább öt tanévi általános iskolai gyakorlattal rendelkezik.”

Ezt követően a városi tanács művelődésügyi osztálya több évre szóló káderfejlesztési tervet készített. Megjelölték azokat a személyeket, akik folyamatos ideológiai és szakmai felkészítést követően igazgatói, vagy igazgatóhelyettesi beosztásra alkalmasnak tartottak. A tervezet az igazgatók nyugdíjazásának vagy cseréjének időpontját is tartalmazta. A szakosztály javaslatát a városi pártvezetés egyetértésével a tanács végrehajtó bizottsága hagyta jóvá.

Székesfehérváron a városi általános iskolai igazgatói munkaközösség a művelődésügyi osztály irányításával havonta tanácskozott. Megbeszéléseik fő témái az intézmények pedagógiai és gazdasági feladataihoz kapcsolódtak.

Az igazgatók jog- és feladatkörét a művelődésügyi szakosztály által összeállított és a tanács vb. által jóváhagyott Munkaköri Szabályzat tartalmazta, amelyet egy-egy új feladat megjelölésekor módosítottak. Így például 1964. január 1-jétől a költségvetési gazdálkodás decentralizálásával az intézményi gazdálkodás is igazgatói hatáskör lett.

1970-ben készült kimutatás szerint Székesfehérvár 16 általános iskolájában egyetemi végzettséggel 2, főiskolai végzettséggel 10, tanítói képesítéssel 4 igazgató rendelkezett. Az igazgatók körében 25 % volt a nő. A női vezetők átlagos életkora 46, a férfiaké 49 év volt. 8 igazgató rendelkezett 1-10 éves, és szintén 8 igazgató 10-20 éves vezetői gyakorlattal. Az „Oktatásügy Kiváló Dolgozója” miniszteri kitüntetésben hat, egy pedig kormánykitüntetésben részesült.

A tanévenkénti igazgatói jelentésekben az olvasható, hogy az 1970-es évektől fokozatosan megnövekedtek tanügyigazgatási és munkáltatói feladataik.[18] Székesfehérvárott ennek megoldása

érdekében a nagyobb tanulólétszámú iskoláknál kettő (volt iskola, ahol három) igazgatóhelyettesi állást szerveztek.

Az 1974. évi VII. tc., valamint a végrehajtására megjelent 5/1974. (V. 21.) MM sz. rendelet 1974. május 21-től az általános iskolák vezetésének határozott időre szóló megbízásáról intézkedett. Ennek bevezetése fokozatosan történt. A városi tanács végrehajtó bizottsága úgy döntött, hogy az öt éven belül nyugdíjkoros igazgatók határozatlan ideig szóló kinevezését (1974. szept. 1-től 1979. aug. 31-ig) határozott idejűvé változtatja.

Az 1983/84-es tanévtől életbelépő Rendtartás újra szabályozta az igazgatók jog- és feladatkörét. A Rendtartás I. fejezetének 1.§-a (1.) kimondta, hogy: „Az igazgató az intézmény felelős vezetője; aki a nevelőtestület élén állva, vele szorosan együttműködve széleskörű felkészültséggel, politikai és pedagógiai tartalmú vezetést lát el.” Az iskolai élet demokratizmusát hangsúlyozva szoros együttműködést követelt meg az iskola pártszervezetével (titkárral), a pedagógus KISZ-alapszervezettel (titkárral), a szakszervezeti vezetéssel (bizalmival), és a szülői munkaközösséggel. A Rendtartás egyértelműen megfogalmazta, hogy az igazgató „A szocialista pedagógia elveinek és a párt politikájának megfelelően irányítja az iskola nevelő-oktató munkáját.” (Rendtartás 1.§.1.)

1987. június 15-én a minisztérium útmutatót adott ki az iskolatanácsok rendjéről. Célja a társadalmi környezet, a szülők, a lakóhelyi közösség, az intézmények, a társadalmi és gazdasági szervezetek bevonása az oktatást érintő döntések előkészítésébe. Az iskolatanács tagjainak számát nem kötötték meg. Az 1989/88-as tanévben a Tánicsics M. Általános Iskola hozta létre a város első Iskolatanácsát.

Az általános iskolák igazgatói 1958-tól:

Béke Téri Általános Iskola (Jelenleg: Kodály Zoltán Általános Iskola és Gimnázium), Szfv. Béke tér 4.: Baksa György (1959-1973), Tihanyi Lajosné (1973-1982), Tóth Imre (1982-1988), Szakáll Mártonné (1988-1996)

Ezredéves Általános Iskola (Jelenleg: Ezredéves Készségfejlesztő Óvoda és Általános Iskola, Speciális Szakiskola), Szfv. Havranek János u. 4.: dr. Warvasovszky Emil (1961-1968), Molnár György (1968-1972), Czák Jánosné (1972-1985), Kleisz Mihályné (1985-1996)

Hétvezér Téri Általános Iskola (Jelenleg Hétvezér Általános Iskola), Szfv. Hétvezér tér 1.: Tölgyesi Ferencné (1981-től)

II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola, Szfv. Szekfű Gy. u. 4.: Seres Józsefné (1972-1982), Lazarevics Józsefné (1982-1984), Móder József (1984-től)

Kelemen Béla Úti Általános Iskola (Jelenleg István Király Általános Iskola), Szfv. Kelemen Béla út 36/a.: Földi Jánosné (1986-tól)

Kisegítő Általános Iskola (Jelenlegi Arany János Általános Iskola és Speciális Szakiskola), Szfv.

Szekfű Gy. u. 6.: Miklós Józsefné (1964-1966), Barbély Zoltán (1966-1974), Hagymásy Endre (1974-1981), Szatmári Attila (1981-1990), dr. Guzeó Andrásné (1990-től)

Kossuth Lajos Általános Iskola, Szfv. Pozsonyi u. 99/a.: Lehner Ignác (1958-1973), Pető Istvánné (1973-1982), dr. György Istvánné (1982-től)

Lenin Lakótelepi II. Sz. Általános Iskola (Jelenleg Tolnai Utcai Általános Iskola), Szfv. Tolnai u. 41.: Roskó Istvánné (1982-től)

Május 1. Általános Iskola (Jelenleg Széna Téri Általános Iskola), Szfv. Széna tér 10.: Viszt Zoltán (1960-1964), Hámori Rudolfné (1965-1982), dr. Töttő Jánosné (1982-1987), Petrovszki Pál (1988-tól)

Móricz Zsigmond Általános Iskola (Jelenleg Református Általános Iskola), Szfv. Széchenyi u. 20.: Kőszegi Gyuláné (1959-1966)

Dr. Münnich Ferenc Általános Iskola (Jelenleg Tóvárosi Általános Iskola), Szfv. Tóvárosi Itp Iskola Tér 1.: Kozell Ferencné (1974-től)

Petőfi Sándor Általános Iskola (Jelenleg Szent Imre Római Katolikus Általános Iskola) Szfv. Budai u. 4.: Kiss Andorné (1955-1979), dr. Pataki Károlyné (1979-1989), Déri Tamásné (1987-től)

Schönherz Zoltán Általános Iskola (Jelenleg Munkácsy Mihály Általános Iskola), Szfv. Munkácsy Mihály u. 10.: Csanádi Vincéné (1966-1979), Vass Tiborné (1979-1989), Radács Istvánné (1989-től)

Sziget Utcai Általános Iskola, Szfv. Sziget u. 1.: dr. Surányi István (1980-1989), Berendi László (1989-től)

Táncsics Mihály Általános Iskola, Szfv. Battyhány u. 1.: Lázár Sándorné (1960-1966), Lakatos Ferenc (1966-1976), Szabó Jenőné (1976-1984), dr. Bíró Árpád (1984-1990)

Úttörő Általános Iskola (Jelenleg Herman Ottó Általános Iskola), Szfv., Koppány u. 2.: Hornyák György 1958-1965, Warvasovszky Emil (1965-től)

Vasvári Pál Általános Iskola, Szfv. György Oszkár tér 3.: Arató Béla (1959-1972), Molnár György (1972-től)

Velinszky Általános Iskola (Jelenleg Németh László Általános Iskola), Szfv. Salétrom u. 4.: Német János (1978-1986), Kulcsár Sándorné (1986-1991), Szokó Miklósné (1991-től),

Vorosilovgrád Lakótelepi Általános Iskola (Jelenleg Vizivárosi Általános és Szakiskola), Szfv. Budai u. 90.: Tamás Ádámné (1978-1990), Varga Zsuzsanna (1990-től)

Vörösmarty Mihály Általános Iskola, Szfv. Ligetsor 99.: Erdei József (1977-1985), dr. Gulyás Antal

(1985-től)

Ybl Miklós Általános Iskola, Szfv. Mátyás király krt. 55.: Pál Gyula (1965-1977), dr. Gulyás Antalné (1977-től) (Jelenleg a Kodolányi János Főiskola épülete)

Zenei Általános Iskola, Szfv. Széchenyi u. 20., (Jelenleg Kodály Zoltán Ének-Zenei Általános És Középiskola, Béke tér 4.): Pádár Béla (1962-1984), dr. Dienes Ottóné (1984-től) (Az iskola épülete jelenleg Református Általános Iskola.)

Zentai Úti Általános Iskola, Szfv. Zentai u. 8.: Szűcs L. Györgyné (1962-1983), Fodor Istvánné (1983-tól)

A SZOCIALISTA OKTATÁSPOLITIKA SZÉKESFEHÉRVÁR ÁLTALÁNOS ISKOLÁIBAN (1956 – 1990)

Az 1956-os forradalom leverését követő konszolidáció időszaka (1956 – 1960)

Az 1956-os forradalom leverését követően a „demokratikus iskola megteremtésére” hivatkozva új miniszteri rendeletek jelentek meg. Megszüntették az orosz nyelv kötelező oktatását és az osztályvizsgákat. Biztosították a vallásoktatást; Felülvizsgálták a Rendtartás szellemét és szabályait; Törölték az MDP és a különböző tömegszervezetekre vonatkozó előírásokat; A tanítási órákat csak az oktatásügyi hatóságok látogathatták; A március 15-e tanítási szünnap lett. Kivonták a forgalomból az általános és középiskolák történelem tankönyveit. Az irodalom- és földrajzkönyvekből kihagyták a Szovjetuniót tárgyaló részeket. A tankönyvek törzsanyaga azonban változatlan maradt. [19]

A párt közoktatáspolitikája nem változott. Erre utalt Jóboru Magda miniszterhelyettes 1957. január 29-én – a megyék művelődésügyi osztályvezetői számára tartott tájékoztatón – tett kijelentése, ami szerint: „Milyen világszemléletben kell folynia az oktató-nevelő munkának? A leghatározottabban válaszoljuk: a marxizmus-leninizmus, a tudományos materialista világnézet szellemében. Tanterveink és tankönyveink a jövőben is a tudományos materializmus szemléletét fogják tükrözni, mert meggyőződésünk szerint ez korunk egyetlen tudományos világnézete.”[20]

Az 1957/58-as tanévtől tovább nőtt a párt vezető szerepe nemcsak általában a közoktatásügyben, hanem az iskola életében is. Az intézményi pártszervezetek és azok vezetői – az iskola vezetőtestületeinek tagjaként – újból az oktató-nevelőmunka meghatározóivá váltak.[21]

A neveléssel-oktatással kapcsolatos intézkedések

Az 1957 márciusában megjelent miniszteri utasítás visszaállította az iskolai fakultatív hitoktatás 1950-ben meghatározott működési rendjét. A vallásoktatás tanítására a megbízást a megyei (megyei jogú városi, fővárosi oktatási osztálya) osztályvezetőjének hozzájárulásával az egyházi főhatóságok adták ki.[22]

Székesfehérvárott az 1957/58-as tanévben az általános iskolai tanulók több mint 40%-a iratkozott be hitoktatásra. A 817 végzős tanuló közül – félve a felvétel elutasításától –, csak 110 tanuló (13,4%). Az igazgatók tanév végi jelentésében az állt, hogy: „A vallástani órák látogatottsága megfelelő volt, azok megtartását semmi nem gátolta.”[23]

Az 1958/59-es tanév kezdetén életbe lépő új általános iskolai tanterv az alsó tagozatos osztályok számára újból előírta a kézimunka tanítását, a 3. osztályban pedig megkezdődött egy új tantárgy, a környezetismeret oktatása. Rendelet jelent meg a gyakorlati oktatás kísérleti bevezetéséről az ország 500 általános iskolájában.[24] Közöttük volt a helybeli Petőfi Sándor Általános Iskola, a Május 1 Téri Általános Iskola, a II. Rákóczi Általános Iskola és a Zentai Úti Általános Iskola.

1959 szeptemberében az általános iskolák ötödik osztályaiban megkezdődött a gyakorlati foglalkozás tanítása. Székesfehérvár két általános iskolájában (Úttörő és Vörösmarty általános iskolák) mezőgazdasági, 10 általános iskolában ipari jellegű gyakorlati foglalkozást szerveztek.[25]

Az 1959. évi 29. számú törvényerejű rendelet a tankötelezettséget 9 évre emelte fel. A rendelet értelmében annak a tanulónak, aki 14 éves kora betöltéséig nem végezte el az általános iskola nyolc osztályát, továbbképző iskolába kell járnia. Székesfehérváron e feladatot az Úttörő Általános Iskolában szervezett mezőgazdasági továbbképző osztályok biztosították.

Az általános iskolai oktatás személyi és tárgyi feltételei

Az 1957/58-as tanévben 6 411, az 1958/59-es tanévben 6 750 tanuló iratkozott be a város általános iskoláiba. A tanulócsoportok száma a három tanév alatt 178-ról 192-re növekedett.

Az 1958/59-es tanévben 291 pedagógus (117 tanár, 174 tanító) dolgozott a város iskoláiban. Osztálytanítói, osztályfőnöki feladatot 260, napközis feladatot 25 nevelő látott el. A szakos ellátottság 42,1 % volt. 23 tanító tanult a tanárképző főiskolák által szervezett szaktanári kurzusokon. A havonkénti konzultációkat Székesfehérváron tartották.[26]

A város iskolahálózatának bővítése lassú ütemben haladt. Az 1957/58-as tanévben elkezdődött a Zentai Úti Általános Iskola bővítése. 1960. szeptember 1-jén adták át a Vasvári Pál Általános Iskolát. Itt kapott ideiglenes elhelyezést a Zenei Általános Iskola is.

A rendszerváltásig fennálló „társadalmi összefogás” gyakorlati megvalósítását jelentette a szülői munkaközösségek által szervezett „Miénk az iskola”, és a gyárak, vállalatok, a termelősövetkezetek társadalmi és anyagi részvételével támogatott „Egy üzem – egy iskola” mozgalom.

A szocialista közoktatási reformok időszaka (1960 – 1990)

1959 őszén jelent meg az MSZMP VII. kongresszusának Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére című dokumentuma. Ebben olvasható: „Oktatási rendszerünk a felszabadulás óta állandóan fejlődött és jelentős eredményeket ért el. A gyors társadalmi haladás azonban szükségessé teszi, hogy jobban készítsük fel ifjúságunkat az életre, a szocialista építés gazdasági és kulturális feladatainak megoldására. A ma iskolájába kerülő fiatalokat úgy kell nevelni, tanítani, hogy az iskolából kilépve, 10 – 15 év múlva megfeleljenek a felépült szocialista társadalom igényeinek. Ezért határozott úgy a párt kongresszusa, hogy köznevelésünk fejlesztése gondosan előkészített iskolareformot tesz szükségessé.” [27]

A párt irányításával e határozat szellemében tervezték és szervezték a szocialista közoktatás reformstratégiáját 1960 és 1990 között.

A szocialista közoktatási reform nyitó szakasza (1961 – 1970)

Az 1961. évi 3. törvény az oktatásról

Az Országgyűlés 1961. október 12-én tartott ülésén elfogadta az 1961. évi 3. törvényt a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. A törvény szerint: „A Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja, hogy tervszerű oktató-nevelő munkával gondoskodjék az általános és szakmai ismeretek elsajátításáról, a népgazdaság szakképzett munkaerő igényeinek kielégítéséről, emelje az általános és szakmai műveltség színvonalát, kialakítsa, illetve megszilárdítsa az oktatásban részesülők marxista-leninista világnézetét és szocialista erkölcsi felfogását; öntudatos, művelt, néphez hű, hazáját szerető jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a nép békéjét és testvériségének ügyét.” A törvény a tankötelezettséget további egy évvel bővítette, ami annak a végéig tart, amelyben a gyermek a 16. életévét betölti.

A program szellemében az 1963/64-es tanévtől megkezdődött az általános iskolai új tanterv és nevelési terv fokozatos bevezetése, ami szerint: „Az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. Ennek érdekében nyújtson minden tanulónak egységes, korszerű alpműveltséget, egész oktató-nevelő munkájával céltudatosan fejlessze bennük a kommunista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat, neveljen úgy, hogy a tanulók szeressék szocialista hazánkat és más országok népeit, becsüljék a munkát és a dogozó embert, tegye képessé őket arra, hogy hazánknak és a jövő társadalmának mindenoldalúan fejlett, öntudatos dolgozóivá és védelmezőivé válhassanak.”

A törvény értelmében számos új miniszteri utasítás jelent meg.[28] 1963 novemberében a tantestületi nevelési értekezletek témája a Nevelési terv bevezetésével kapcsolatos feladatok, 1964-ben pedig az új Általános és Középfelkészítő Egységes Rendtartás előírásainak megtárgyalása volt.[29]

A városi tanács vb. és az MSZMP városi vb. 1966 májusában tartott közös értekezleten tárgyalta „Az iskolareformból adódó feladatok időarányos végrehajtást és a soron következő feladatok” című napirendet. A beszámoló jelentést Benkő Károlyné művelődésügyi osztályvezető terjesztette a bizottságok elé. A „szigorúan bizalmas” megjegyzéssel ellátott bizottsági határozat többek között az alábbiakat tartalmazta: „Az alsó fokú oktatási intézményeink az oktatási reform által megszabott időarányos feladatokat teljesítették. Így: a nevelők pedagógiai-szakmai továbbképzése, a tanítási anyag korszerűbb átadása, elsajátítása, a nevelési terv bevezetése, a napközi otthonok fejlesztése területén eredményeket ért el. Ugyanakkor egyes területeken lemaradás mutatkozik: a bukott tanulók száma az 1960/61-es tanévi 2,2 %-ról 2,3 %-ra emelkedett; a 8. osztályt a gyermekeknek csak 98 %-a végzi el; nem javult a kétműszakos oktatás helyzete; az egy tanulócsoporthoz jutó tanulólétszám emelkedett.”[30]

A 60-as évek második felében megkezdődtek az oktatási kísérletek [31]

Székesfehérvár általános iskoláiban megkezdődött a szaktantermi rendszer (fizika-kémia, magyar-történelem, földrajz-biológia) kialakítása, a programozott oktatás, a feleltető gépek, a nyelvi laboratóriumok és az Iskolatelevízió műsorának alkalmazása. A város több általános iskolájában „egész napos pedagógiai program” szerint dolgoztak. A tanórán kívüli nevelés szerves részévé vált a szakköri munka, az olvasómozgalom továbbfejlesztése, a tömegsportot is felölelő iskolai sportkörök létrehozása. 1967-ben indult a komplex matematikatanítás a Schönherz Zoltán Általános Iskolában, 1968-tól a Lénárd-féle számtantanítási kísérlet a II. Rákóczi Ferenc, az Ybl Miklós, a Táncsics Mihály és a Zentai úti általános iskolák 5 első osztályában. Az 1968/69-es tanévben megszervezték a honvédelmi ismeretek tantárgy oktatását az általános iskola VII. és VIII. osztályaiban.[32] A Művelődésügyi Minisztérium 1969 augusztusában kísérleti jelleggel a Petőfi Sándor és a Béke Téri Általános Iskolában engedélyezte a testnevelés tagozatú osztályok szervezését.[33]

Prioritást kapott a tanteremfejlesztés [34]

Az 1961/62-es tanévben 7 935, az 1965/66-os tanévben 8 718, az 1969/70-es tanévben – a vidékről betelepült munkaerő számának csökkenése miatt – 7 915 tanuló iratkozott be a város általános iskoláiba. A megnövekedett tanulólétszám szükségessé tette az oktatás tárgyi és személyi feltételeinek nagyütemű fejlesztését.

A második 5 éves terv (1961-1965) alatt létesült az Ybl Miklós Általános Iskola (1965). A Táncsics Mihály Általános Iskolát 4, a Vörösmarty Mihály Általános Iskolát 2, a Kossuth Lajos Általános Iskolát

8 tanteremmel bővítették. Megépült a Rákóczi F. Általános Iskola 3, a Kossuth és a Zentai Úti Általános Iskola 2 politechnikai műhelye. Felújították a Móricz Zsigmond Általános Iskola épületét és a Rákóczi Ferenc Általános Iskola fűtésrendszerét. [35]

Az 1966-tól 1970-ig tartó időszak (3. ötéves terv) alatt megépült a Schönherz Zoltán Általános Iskola (1966). 1966-ban megtörtént az Ezredéves, a Móricz Zsigmond és az Úttörő, majd 1969-ban a Petőfi Sándor Általános Iskola épületének külső és belső felújítása és a Május 1. Általános Iskola távgőz- és vízvezeték-hálózatának cseréje.

Javult a szakos ellátottság [36]

A korabeli statisztikai adatok szerint az 1961/62-es tanévben regisztrált 57,4%-os ellátottság 1964/67-es tanévre 82,6%-ra, az 1969/70-es tanévre pedig 92,8%-ra nőtt. (Az országos arány ekkor 56%, a megyei pedig 62,3% volt.)

Székesfehérváron az 1969/70-es tanévben működő 418 pedagógus közül 31 egyetemi, 193 főiskolai, 194 tanítói végzettséggel rendelkezett. 366 volt a nők száma (87%). A tanárképző főiskolák levelező tagozatán 9 pedagógus tanul, a Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetemet 76, a Marxizmus-Leninizmus 2 éves szakosítót 4 fő végezte el.

A tankötelezettség alakulása [37]

Az 1961. évi 3. törvény újra szabályozta a tankötelezettséget, ami szerint a tankötelezettség a gyermek 6. életévének betöltést követő szeptember 1. napjával kezdődött. Az általános iskolába a nyolcadik osztály sikeres elvégzéséig, legkésőbb azonban annak a tanévnek a végéig kellett járni, amelyben a gyermek a 16. életévét betöltötte.

Székesfehérváron a tankötelezettségi törvény végrehajtását célozta a városban élő tanköteles cigánygyermek beiskolázása és tanulásuk segítése. A tanács vb. 1961. március 17-én tartott ülésén foglalkozott a város cigány lakosságának helyzetével és a tanköteles cigánygyermek oktatásával. A tárgyalat dokumentum szerint: „A 121 főre becsült cigány lakosság (a város lakosságának 0,2%-a) rendkívül alacsony kulturális, szociális körülmények között él...A cigány lakosság szinte teljesen analfabéta. Két fő volt az idősebbek között, aki tudott írni és olvasni. 59 fő volt 14 éven aluli. A vizsgált időszakban közülük egy sem jár iskolába.” A vb. határozatában kimondta: „Biztosítani kell a tanköteles cigánygyermek beiskolázását; Ideiglenes jelleggel előkészítő cigányosztályt kell létrehozni.”

A tanács vb. 1962 februárjában a művelődésügyi osztály betervezésében újból e témát tárgyalta. A beszámolóban a következők olvashatók: „1961 áprilisában 30 cigánygyermek részére iskola

előkészítő osztályt hoztunk létre. 1961 szeptemberétől valamennyi cigány iskolakötelest az I. osztályba iskoláztuk be. 12 tanulót a Maroshegyi Általános Iskolába helyeztük át, hogy ott a többi gyermekkel érintkezve más környezetbe kerüljenek. 18 gyermek pedig, akinek többsége különböző korú, és a magyar nyelvet sem igen tudja, a Cédulaházban létrehozott cigányiskolában tanult. Az egyéves tapasztalatok pozitívak.”[38]

Az 1966/67-es tanévre szóló művelődésügyi miniszteri tanévnyitó utasítás kiemelt feladatként jelölte meg a hátrányos helyzetben lévő és különösképpen a fizikai dolgozók gyermekeivel való fokozottabb foglalkozást. A városi tanács vb. 1967 májusában tárgyalta e témát. A művelődésügyi osztály által összeállított vitaanyag megállapította, hogy „A város minden iskolájában prioritást kapott a fizikai dolgozók gyermekei tanulásának segítése.”[39]

A vita során a végrehajtó bizottság pozitívan értékelt az iskolák e témával kapcsolatos eddigi munkáját. Határozatában kimondta, hogy „A művelődésügyi osztály tegyen javaslatot a hátrányos helyzetű és a fizikai dolgozók gyermekeivel való foglalkozás tárgyi feltételeinek fejlesztésére. Az iskolák vezetői, tantestületei az eddigieknél konkrétabb feladat megjelöléssel segítsék elő a hátrányos helyzetű és a fizikai dolgozók gyermekeinek minél eredményesebb fejlődését, és képességeik szerinti továbbtanulását.”

A városi tanács végrehajtó bizottsága 1968 júniusában újból tárgyalta a városban élő tanköteles cigánygyermekoktatásának helyzetét. A jelentés megállapítása szerint „Az általános iskolák igazgatói és nevelői – nem egy esetben ehhez a rendőrség segítségét is kérve –, rendszeresen látogatták a cigánycsaládokat és szorgalmazták gyermekeik iskolába járását. A már tapasztalható eredményeket nagymértékben elősegítette a székesfehérvári Kisegítő Általános Iskola nevelő-oktató és szervező munkája, ahol az 1967/68-as tanévben 2 előkészítő tanulócsoportot hoztak létre a 35 cigánytanuló részére.” Hiányosságok közé sorolták a tanórai foglalkozásokról való magas hiányzást. Ennek okát egyrészt a cigány életformából eredő szokásokban látták. A cigány leányok és a fiúk 12-14 éves korban már érettek, előfordul, hogy nem egy lány anyává válik. Nehezen viselik el, hogy tizenéves korban az olvasás, írás és számolás alapfogalmaival ismerkedjenek. Másrészt az okot a magyar nyelv nem megfelelő ismeretében látták, ami nagyon megnehezíti tanulásukat. Éppen ezért szükségesnek tartották a meggyőző agitáció mellett a más hivatalos szervek adminisztratív munkájának fokozását a törvény(ek) által megjelölt tankötelezettség előírásainak betartására. A vitát követő vb-határozat utasította a művelődésügyi osztályt, hogy vizsgálja meg egy „iskola előkészítő cigány tanulócsoport” létrehozásának lehetőségét.[40]

A városi tanács vb. 1970. május 15-én tartott ülése tárgyalta „A fizikai dolgozó szülők gyermekeinek helyzete általános iskoláinkban. Pedagógiai segítségük és a továbbtanulással kapcsolatos problémák” című témát.[41] A beszámolóban az olvasható, hogy: „Az 1969/1970-es tanévben Székesfehérvárott a 7 916 általános iskolai tanuló közül 4 191 fő (53%) volt fizikai dolgozók gyermeke. Számarányuk a város különböző körzeteiben eltérő volt. A peremkerületeken magasabb, pl. a Kossuth Lajos Általános Iskolában 95%, a belterületen alacsonyabb, a Béke téri Általános Iskolában 34%”. A

beszámoló statisztikai adatai szerint „A kétkezű dolgozók gyermekei között kevesebb a kitűnő és a jeles; aránylag több a bukás, mint az egyéb társadalmi rétegek körében. Középiskolába, főleg gimnáziumba kevesebben jelentkeznek, szakmunkástanuló intézetbe viszont többen, mint az értelmiségi vagy alkalmazotti rétegek gyermekei.” A tanács vb. határozatában kimondta: „A fizikai dolgozó szülők gyermekeinek óvodai és napközis ellátásának fokozottabb biztosítását és a gyenge előmenetelű tanulók rendszeres korrepetálását.”[42]

A napközis foglalkozások nevelőmunkája [43]

Az 1960/61-es tanévben 791 alsós és 367 felső tagozatos tanuló (a tanulók 18%-a), az 1964/65-ös tanévben 1 490 alsó és 691 felső tagozatos tanuló (a tanulók 25,23%-a), az 1969/70-es tanévben 1 301 alsó és 846 felső tagozatos tanuló (a tanulók 57.06%-a) részesült napközi otthonos ellátásban. A napközis csoportok száma pedig az 1960/11-ben regisztrált 35-ről az 1969/70-es tanévben 68 tanulócsoportra emelkedett. Az egy napközis csoportra jutó tanulók száma az 1960-ban regisztrált 33,5 átlagról az évtized végére 31,5 főre csökkent.

A szakfelügyeleti feljegyzések megállapítása szerint: „A napközis csoportok magas létszáma nagymértékben gátolja a pedagógiai munkát. Az ebédlőknek napközis munka céljára történő igénybe vétele egészségtelen, hátráltatja a többi csoport étkezését és a tartalmi munkát is. Kevés a rendelkezésre álló könyvtári könyv. Mennyiségileg a rendelkezésre álló játék megfelelő, de több alkotó játékra lenne szükség.” A művelődésügyi osztály 1964-ben készült beszámolójában pedig a következők olvashatók: „A napközis nevelők közül nem mindenki rendelkezik megfelelő és begyakorlott módszerrel. Kialakult egy olyan nézet is a pedagógusok körében, hogy a napközis nevelői munka könnyebb a tanítói vagy tanári munkánál. Bár a magas csoportlétszámra hivatkozva nagy a fluktuáció a nevelők körében.”[44]

A tanulók nyári foglalkoztatása [45]

A nyári tanítási szünetben az iskolákban, 1964-től a Városi Úttörőház szervezésében (200-250 fő részvételével) tartották a nyári napközi otthoni, majd 1968-tól 4 általános iskolában folyt a gyermekek nyári foglalkoztatása. 1968 nyarán szervezték meg először a Velencei-tó partján a nyári napközis üdültáborot. A Városi Sportiskola sporttáborokat szervezett, ahol évente több száz tanuló üdült 2 hetes turnusokban. A felvétel során előnyben részesültek a sportiskolai tanulók. A Városi Úttörőelnökség is szervezett üdültetési jellegű úttörő- és őrsvezetőképző táborokat 400-500 gyermek részére. A lehetőségek bővítését célozta a Vidám Park mellett tervezett úttörő- és napközis tábor kialakítása.

A szocialista reform második szakasza (1961–1970)

Az 1972-es oktatáspolitikai határozat nevelés-oktatási célkitűzései

1972. június 14-15-én tartott ülésén az MSZMP KB. határozatot hozott Az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól címmel. Ebben leszögezték, hogy „Az 1957-ben megindított iskolareform célkitűzései továbbra is helytállóak.” A határozat az oktatás struktúráját változatlanul hagyva kiemelte: „Az általános iskola fejlesztését és a köztük lévő színvonalkülönbség csökkentését; a szakmunkásképzés fejlesztést; a középiskolák képzési célkitűzései, valamint a népgazdaság munkaerő- és a szakember-szükségleti terve közötti összhang megteremtését; az irányítás szervezettségének növelését; a bürokratizmus csökkentését, a fejlesztéshez szükséges személyi, anyagi feltételek megteremtését és hatékony felhasználást; ki kell dolgozni a köznevelési rendszer továbbfejlesztésének főbb irányait, az ennek megfelelő iskolarendszer szerkezetét és tartalmát.”

A párthatározat újból megerősítette „a kommunista párt vető szerepét a közoktatásban”, ami szerint: „Az iskolai pártszervezetek fordítsanak megkülönböztetett gondot a nevelőtestületekben az eszmei-politikai munkára, segítsék elő a szocialista pedagógia érvényesülését, a pedagógusok szakmai, ideológiai felkészültségének fejlesztését. Nyújtsanak politikai segítséget az iskolavezetésnek, éljenek bátran az állami vezetés beszámoltatásának, ellenőrzésének jogával.” [46]

A határozat tárgyalása során Kádár János, az MSZMP első titkára is felszólalt. „Ahogy a határozat is megállapítja, jelenleg a nevelés a leggyengébb pontunk. Én – mint kommunista – természetesen annak örülnék, ha kész kommunistákat adnának a középiskolák, a felsőoktatási intézmények. Ez persze nem lehetséges. De az jogos igény, hogy a fiatalokat a szocializmust építő nép iránti köteleességtudatra kell nevelni, és arra, hogy a szocializmus építésében nekik nemcsak jogaik, hanem feladataik, kötelességeik is vannak.”

Az 1972/73-as tanév őszi nevelési értekezletének központi témája az 1972-es párthatározat megtárgyalása volt. A korabeli beszámolókból az olvasható, hogy a nevelési értekezletek előadóit megyei továbbképzésen készítették fel. A város általános iskoláiban a vitaindító előadást az iskolák igazgatói tartották. A tanácskozásokon részt vettek a városi pártbizottság, a tanács végrehajtó bizottság, a városi KISZ Bizottság, a városi Hazafias Népfront, a városi MHSZ, az iskolai szülői munkaközösség képviselői. Az előadásokat követő viták, főként az általános iskolai oktatás gondjait (tárgyi feltételek, a tanulói és tanári túlterhelés, a nevelőmunka erkölcsi és anyagi elismerésének hiánya) tárták fel. A határozatban megfogalmazott nevelési feladatokkal főként a korreferátumokra felkért hozzászólók és a párt képviselői foglalkoztak.

Az oktatáspolitikai határozatot számos központi, megyei és helyi intézkedés követte. A korábbiakhoz képest korszerűbb módszerekkel igyekeztek alakítani a közoktatási rendszert, igénybe véve – eddig erre nem volt példa –, az oktatásgazdaságtani, demográfiai és szociológiai szakemberek közreműködését ilyen irányú kutatások eredményeit is figyelve. Az új tantervek elkészítése során

most már széleskörű tantervelméleti és tankönyvmetodikai vizsgálódásokra is sor került.

Az 1972-ben elkezdett „tananyagcsökkentés kidolgozása” széleskörű vita közepette zajlott a szakajtóban és a tantestületekben. A városi munkaközösségi megbeszélések fő témája is az egyes tantárgyak törzsanyagának meghatározása volt. Ugyanekkor „a tananyagcsökkentés vitái alatt”, 1973 szeptemberében kísérletképpen bevezetésre került a kéthetenkénti 11 napos tanítás. Székesfehérvárott három iskola állt át az ún. szabad szombatos tanításra, ami kedvező tapasztalatokkal zárult.

Az 1976/77-es tanévtől az óvodákban és az általános iskola alsó tagozatán miniszteri rendeletre bevezették a 11 napos munkarendet, illetőleg tanítási ciklust. A városban 7 általános iskola felső tagozatának oktatása kísérleti jelleggel az új tanítási rend szerint folyt. Az országos szintű bevezetésre az 1978/79-es tanévben került sor.

A 60-as évek végétől a pedagógiai szakirodalom egyre többet foglalkozott az ifjúság neveltségi szintjével. Bírálatok sora jelent meg a fiatalok egy rétegének a „szocialista ifjúra” nem jellemző viselkedésével, öltözködésével, szórakozási szokásaival, az italozással, dohányzással stb. kapcsolatban. A bírálók között voltak olyanok is, akik az iskolai nevelés sikertelenségének tudták be – a korabeli kifejezéssel élve – a „nyugatról begyűrzött ifjúságmodell (öltözködés, hajviselet, zene, tánc stb.)” ellensúlyozásának nehézségeit.

Az oktatási intézmények számára egyre nagyobb gondot jelentett a veszélyeztetett tanulók számának növekedése is. Az 1960-as évek végére a város minden általános iskolájában volt az igazgató által megbízott gyermekvédelmi felelős, aki gondoskodott a veszélynek kitett fiatalok számbavételéről. Az osztályfőnök és a szülői munkaközösség bevonásával elvégezte a környezettanulmányt, és az iskola által megoldatlan esetekben felvette a kapcsolatot a felettes hatóságokkal (gyámügy, ügyészség, rendőrség).[47]

Újabb intézkedések láttak napvilágot a nevelés területén is. Az 1974 januárjában közzétett miniszteri közlemény szerint 1974-től minden év tavaszán a 14 éves fiatalok ünnepélyes keretek között vették át személyi igazolványukat. Az intézkedés célja „a fiatalok állampolgári felelősségének és közéleti aktivitásának növelése, a szocialista hazafiság érzésének elmélyítése, a jogok és kötelességek egységének elmélyítése” volt. E miniszteri intézkedés egy évtizeden át megnövelte az osztályfőnökök adminisztratív munkáját.

1975 őszén elkezdődött az új általános iskolai tanterv vitája. A szaktanárok által megfogalmazott véleményeket a szakfelügyelők irányításával megyei szinten összesítették. A székesfehérvári jelentésben az olvasható, hogy „A pedagógusok bírálták észrevételeik visszajelzésének lassúságát. Kifogásolták azt is, hogy az eltérő vélemények esetén a döntések nem kompromisszum, hanem a központi irányítás által megfogalmazott elképzelés követte.”

Az 1975. december 15-én miniszteri utasítás által életre hívott Oktatási Minisztérium Továbbképző

Intézetének (1990-ig működött) irányításával elkezdődött a pedagógusok szakmai továbbképzésének kidolgozása. Ezzel már a korszerű igényeket is kielégítő továbbképzés indult meg. Újra szabályozták a beiskolázott pedagógusoknak járó kedvezményeket, és a továbbképzést sikeresen befejezők erkölcsi és anyagi elismerésének formáit.[48]

Világnézeti, erkölcsi és politikai nevelés

A hetvenes évek közepétől a párt által irányított oktatáspolitikáé még az eddigieknél is erőteljesebben foglakozott a világnézeti, erkölcsi, politikai nevelés kérdésével. A hazai pedagógiai–közoktatási terminológiában a világnézet korábbi általános jellegű szocialista, kommunista, marxista, materialista stb. világnézet helyett a tudományos világnézet szókapcsolat vált általában használatossá.

A XI. pártkongresszus határozata szellemében az Országos Pedagógiai Intézet 1975. október 17-én útmutatót jelentetett meg a világnézeti, erkölcsi, politikai nevelés téma tantestületi feldolgozásához. Azt javasolták, hogy az e témában tartott nevelőtestületi értekezlet a világnézeti, erkölcsi és politikai nevelés kérdéseit összefüggésükben vitassa meg.[49]

1980 őszén az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottsága közreadta a Műveltségkép az ezredfordulón című tanulmánykötetet. Az itt közzétett Állásfoglalás a távlati műveltség tartalmáról című akadémiai dokumentum a műveltségi anyagismeret és tevékenységi körei közé sorolta a nyelvi, kommunikációs, a matematikai, a természettudományi, a történeti, társadalmi és politikai, az esztétikai, a szomatikus és a technikai nevelést.[50]

Az ifjúság testi és munkára nevelése [51]

1976. március 24-én kelt a kormányhatározat Az ifjúság testnevelésének és tömegsportjának fejlesztéséről. A minisztérium megállapította, hogy „Az ifjúság testneveléséről való gondoskodás nem tart lépést a sportnak az egészségvédelemben, a fizikai képességek fejlesztésében, a személyiség formálásában, a szabadidő hasznos eltöltésében és a honvédelmi felkészítésben betöltött szerepével.” „Meg kell gyorsítani az iskolai testnevelés, valamint az ifjúsági tömegsport fejlesztését.”

A központi rendelet szellemében a helyi tanács fejlesztési terve a város hatodik 5 éves tervében megjelölt létesítmények (tornatermek, sportudvarok stb.) felépítésének meggyorsítását tűzte célul. Ennek megfelelően 1977 augusztusában befejeződött az 1972 óta épülő, a tömeg- és minőségi sport feladatait szolgáló Ifjúsági Sporttelep felépítése. Az új intézmény a Városi Sportiskola igazgatása alá került.[52]

A városi költségvetésben szereplő pénzeszközök felhasználásával és az Egy iskola – egy üzem társadalmi mozgalom támogatásával felújították az iskolák sportudvarait. Az újonnan létesített

intézmények korszerűen felszerelt tornatermekkel épültek. Javultak a testnevelés oktatásának és a tömegsport biztosításának tárgyi feltételei.

A testi neveléssel párhuzamosan a nevelő-oktató munkában továbbra is kiemelt szerepet kapott a munkára nevelés. Ennek alapvető színtere a gyakorlati oktatás volt. A 70-es évek végére a város általános iskolái korszerű, jól felszerelt műhelyekkel rendelkeztek. A tárgyat szaktanárok tanították. Rendszeressé váltak az üzemlátogatások. Az Egy iskola – egy üzem mozgalom keretében a vállalatok, üzemek szakmai és anyagi segítséget nyújtottak az iskoláknak.

Az általános iskolák Nevelési és oktatási terve

Az 1978/79-es tanévben – a hagyományos Tanterv elnevezésű dokumentum helyett – új Nevelési és oktatási terv lépett életbe az általános iskolák számára. A új tanügyi dokumentum megfogalmazása szerint „Az általános iskola célja, hogy megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret–világnézet–magatartás egységben történő kialakítását, a társadalmi műveltség alapvető javainak az életkor lehetőségeit figyelembe vevő feldolgozása útján, építve a fiatalok munkájára, közösségi tevékenységére, tapasztalataira. Az általános iskola nyújtson minden tanulónak egységes, korszerű, továbbépíthető alpműveltséget; céltudatosan alakítsa ki a tanulóknak a dialektikus és történelmi materialista világnézet alapjait, fejlessze a szocialista emberre jellemző erkölcsi tulajdonságokat, a szocialista hazafiságot és internacionalizmust, a munka és a dolgozó ember megbecsülését, a közösségi magatartást, alapozza meg a tanulók politechnikai műveltségét, tegye képessé őket a szép befogadására, megóvására és megteremtésére, testileg, szellemileg egészséges, edzett nemzedéket neveljen. Mindezzel tegye képessé a fiatalokat arra, hogy cselekvően vegyenek részt a fejlett szocialista társadalom építésében: hazánknak cselekvő állampolgárává, öntudatos dolgozóivá, védelmezőivé válhassanak.”[53]

A bevezetett új tanügyi dokumentum részletesen meghatározta a tantárgyak célját, anyagát, és a tanulókkal szemben támasztandó oktatási-nevelési követelményeket. Székesfehérvár általános iskoláinak tantestületei az 1977/78-as tanév végén és 1978 őszén tartott városi tantárgyi munkaközösségi értekezleteken, majd tantestületi értekezleteken kaptak tájékoztatást az új Nevelési és oktatási terv bevezetésével kapcsolatos feladatokról.[54]

Az alsó fokú oktatás fejlesztésének városi tervei és azok végrehajtása (1970 – 1980)

A IV. 5 éves tervidőszak (1970-1975) előirányzatainak összeállításakor a város népességének növekedését 10 000 fővel tervezték, vagyis 82 000-ről 92 000 főre.[55] Az 1971/72-es tanévben 7515, az 1972/73-as tanévben 7622, az 1973/74-es tanévben 7909, az 1974/75-ös tanévben pedig már 8307 tanuló iratkozott be a város általános iskoláiba. A vizsgált időszakban az első osztályosok száma gyorsabb ütemben (953 főről 1137 főre) növekedett, a végzős tanulók száma

viszont (bár kisebb mértékben, de 1097-ről 1007-re) csökkent. A kialakult új helyzet az oktatás tárgyi (alsós tantermek, napközis igény) és személyi feltételeinek megváltoztatását jelentette. Megnőtt a tanítók és a napközis nevelők iránti igény. Az egyműszakos oktatás fokozatos megvalósítása érdekében továbbra is elsőbbséget kapott az óvodai és az általános iskolai hálózat bővítése.

A tervciklus programjának megfelelően 1970-ben adták át a Táncsics Mihály Általános Iskola tornatermét. Elkészült a Schönherz Zoltán Általános Iskola udvarának és kerítésének felújítása, a Velinszky lakótelepi 16 tantermes és a dr. Münnich lakótelepi 24 tantermes iskola kivitelei terve. Elkezdődött a Zentai Úti Általános Iskola 4 új tantermének és tornatermének építése is.

1972 és 1973 között az általános iskolai hálózat nem bővült. Felújításra került a Május 1., a Béke Téri és a II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola. Az oktatás színvonalának emelését elősegítő szemléltető- és av-eszköz beszerzésére az elmúlt éveknél nagyobb költségvetési keretet biztosítottak. 1973-ban megkezdődött a 24 tantermes Dr. Münnich Ferenc Általános Iskola építése és elkészültek a Szeder Úti Nevelési Központ tervdokumentációi.

1974. szeptember 1-jén megkezdte működését a Dr. Münnich Ferenc Általános Iskola. A 24 tantermes, korszerűen felszerelt intézmény csökkentette a Petőfi és a Béke téri általános iskolák rendkívüli zsúfoltságát, és ideiglenes otthont biztosított – a Vasvári Pál Gimnáziumban működő – Ének-Zenei Általános Iskola 8 osztályának.

1975-ben elkészült a Zentai Úti Általános Iskola 4 tantermes bővítése és a volt ápolónőképző iskola Zalka Máté utcai épületének felújítása. 1976. szeptember 1-jétől itt helyezték el az Ének-Zenei Általános Iskolát. Még ebben az évben elkezdődött a 4000 adagos központi gyermekélelmezési konyha kivitelezése.

A ötödik 5 éves terv programjainak kialakításakor a város 1976. január 1-jei 93 000 fős lakosságának 10 000 fős növekedésével számoltak. A demográfiai prognózis az 1-13 éves korcsoport 3 000 fős, ezen belül az általános iskolai tanulók 1500 fős növekedését jelezte. Az ún. „politikai cselekvési program” célul tűzte ki az egyműszakos oktatás tárgyi és személyi feltételeinek gyorsabb megvalósítását. A városi tervben 72 db általános iskolai tanterem és 3 tornaterem építése szerepelt.

A város művelődésügyi fejlesztési tervének megfelelően 1975. szeptember 1-jével megszüntették a Csala-pusztai Általános Iskolát, a tanulókat a Kossuth Lajos Általános Iskolába osztották be. Új általános iskolaként kezdte meg a működését a Velinszky Lakótelepi Általános Iskola (1978), a Vorosilovgrád Lakótelepi Általános Iskola (1978) és a Vörösmarty Mihály Általános Iskola (1978). 1979 szeptemberében megkezdődött a tanítás a Vasvári Pál Általános Iskola 8 tanteremmel bővített szárnyában. Elkészült a Zentai Úti Általános Iskola parkosítása, tornaudvara és új kerítése.[56]

Az oktatás személyi feltételei [57]

Az 1970/71-es tanévben 221 szaktanár (köztük 29 középiskolai tanár), 196 tanító (24 szaktanító) 1 pedagógusképesítés nélküli nevelő (418 nevelő) dolgozott a város általános iskoláiban. A szaktanár-ellátottság 93,8% volt. A vizsgált időszak alatt tovább nőtt a pedagógus pálya elnöiesedése (az 1970/71-es tanévben 89%, az 1974/75-ös tanévben 92%) és a nagyobb kereseti lehetőséget biztosító üzemi szféra hatására (különösen a matematika, fizika, kémia szakos tanárok köréből) elkezdődött egy új jelenség, az ún., „a pedagógus pályát elhagyó” folyamat.

1975 és 1980 között tovább javultak az oktatás személyi feltételei. A szakos ellátás 94,8%-ról 97,2%-ra nőtt. Az általános iskolában működő pedagógusok száma 121 fővel (494-ről 615-re), a szaktanárok száma 54 fővel (168-ról 222-re) növekedett.

A vizsgált időszak alatt a tanárképző főiskolák levelező tagozatán 14 tanító szerzett szaktanári oklevelet. Az 1979/80-as tanévben működő 615 pedagógus közül 39 egyetemi, 299 főiskolai, 277 tanítói végzettséggel rendelkezett. Tovább tartott a pedagógus pálya elnöiesedése. A vizsgált időszak kezdetén 455 (92,84%), az 1979/1980-as tanévben 562 (91,53%) volt a pedagógus nők száma.[58]

A tankötelezettség

Az 1970-es évek elejétől egyre több szó esett a szaksajtóban és a pedagógusok körében az iskolai ártalmakról, a tanulókat az iskolában érő káros pszichikus hatásokról, valamint a kisegítő, korrekciós osztályokról. 1972. október 2-án miniszteri utasítás jelent meg a nevelési tanácsadókról és működésükről. 1974. március 3-án pedig miniszteri állásfoglalást adtak ki az iskolaérettségről.

Székesfehérvárott a tanköteles tanulók száma 1975 és 1980 között – a természetes szaporulat és a beköltözések miatt – az előzőekben közölt prognosztizált 1 550 fővel szemben 2 497 tanulóval növekedett. Az 1975/76-os tanévben 8 803, a vizsgált időszakot záró 1979/80-as tanévben már 11 300 általános iskolai tanuló volt a városban. Öt év alatt 171 fővel nőtt az iskolakezdők száma (az 1975/76-os tanévben 1 381, az 1979/80-es tanévben 1 552 fő). A végzős tanulók száma is növekedett. Az 1965/66-os tanévben 955, az 1979/80-as tanévben pedig már 1 144 nyolcadik osztályos tanuló járt a város iskoláiba.

Az iskolahálózat fejlesztése és a tanulólétszám átmeneti csökkenése javította az iskolai ellátás főbb mutatóit. A vizsgált időszakot záró 1979/80-es tanévben kialakított 350 tanulócsoporthoz elhelyezésére 318 tanterem állt rendelkezésre. Ekkor 132 tantermet használtak váltott műszakban. Egy tanulócsoporthoz 30,5 tanuló, és egy tanteremre 1,10 tanulócsoporthoz jutott.

A tankötelezettségi törvény végrehajtása érdekében évente megszervezték (a városi alsó tagozatos munkaközösség által összeállított tematika szerint) az óvodába nem járó gyermekek tanévelőkészítő foglalkozását. Az 1975/76-os tanévben beiskolázott 1381 első osztályos tanuló közül óvodába járt 1

187 gyermek (85%), és tanévelőkészítőn részt vett 144 (10,8%) iskolakezdő tanköteles. E tanévben 50 elsősztályos tanuló (3,1%) nem volt óvodás, illetve nem vett részt tanévelőkészítő foglalkozásokon.

A tanács vb. 1973-ban újra tárgyalta a városban élő cigány lakosság életkörülményeit és a tanköteles korú gyermekek iskoláztatását.[59] A művelődésügyi osztály beszámolójában az áll, hogy „A cigányiskola megszüntetése után (1968/1969-es tanévtől) egy-egy cigány tanulócsoportot szervezetek a Kisegítő Általános Iskolában és az Ezredéves Általános Iskolában. A tanköteles cigánygyermek összevont tanulócsoportban (I-IV. osztály) tanultak. Felső tagozatos csoport nem működött. A cigánytanulók ingyenes napközis ellátást kaptak. A cigánytanulók hiányzásáról az osztálytanítók hetente küldtek jelentést a művelődésügyi osztálynak. 1972-ben a tanács igazgatási osztályra 5 esetben érkezett az iskolalátogatás elmulasztásával kapcsolatos feljelentés. Két esetben 100-100 Ft-ra büntették meg a szülőket, három esetben pedig figyelmeztették.” [60]

A korabeli jelentések szerint továbbra is gondot jelentett a cigánytanulók rendszeres iskolába járásának megvalósítása. Az óvodáskorú cigány gyermekek közül 20-an részesültek óvodai nevelésben. A város cigány lakosságának tanköteles gyermekei az 1974/75-ös tanév végéig két önálló tanulócsoportban, I - IV. összevont osztályokban végezték tanulmányaikat. 1975. szeptember 1-jétől a tanköteles cigány tanulókat a körzetileg illetékes általános iskolába irányították. Az 1975/76-os tanévben 53 a tanköteles cigánygyermek száma.[61]

Csökkenő tendenciát mutatott a túlkoros tanköteles tanulók száma. Az 1975/76-os tanévben a tanulók 5,88%-a, az 1979/80-as tanévben pedig 4,34%-a volt túlkoros. 1976-tól a túlkoros 7. és 8. osztályos tanulókat a Dolgozók Általános Iskolája esti tagozatára helyezték át. 1978-tól 7. és 8. osztályos ifjúsági osztályt indítottak.

Pályaválasztási tanácsadás

1971 júliusában az ifjúság pályaválasztásáról megjelent határozat továbbra is kiemelt feladatként jelölte meg a fizikai dolgozók gyermekeinek gimnáziumi beiskolázását. A tanévenként megjelenő pályaválasztási útmutatók, a Pályaválasztási és Tanácsadó Intézet által tartott előadások, az üzemek és a középfokú iskolák tájékoztatói elősegítették a szülők és elsősorban a gyermekek számára a végleges pályaválasztási döntést.

A vizsgált időszak alatt bővült a továbbtanulási lehetőség. A szakközép- és szakmunkásképző iskolákban új szakágak oktatása kezdődött meg. A felmérések alapján készült statisztikák és az iskolák igazgatóinak beszámolóit azt mutatják, hogy a divatos szakmákra (elektronikai műszerész, rádióműszerész, rádió- és tv.-műszerész, autószerelő, karosszerialakatos, festő-mázoló, tapétázó) túljelentkezés volt. Az építőipari szakmákra is egyre több tanuló jelentkezett. A divatos szakmák kialakulására motiválóként hatott a város három üzemének, a VIDEOTON-nak, az IKARUS-nak és

ARÉV Építőipari Vállalatnak a gyorsütemű fejlesztése.[62]

A napközi otthonos ellátás [63]

Az 1970/71-es tanévben 1 372 alsós és 818 felső tagozatos tanuló (a tanulók 28,59%-a), az 1974/80-as tanévben 2 203 alsó és 765 felső tagozatos tanuló a (a tanulók 35,72%-a), az 1979/90-es tanévben 4 100 alsós és 460 felsőtagozatos tanuló (a tanulók 57,06%-a) részesült napközi otthonos ellátásban. A napközi csoportok száma az 1970/71-ben regisztrált 98-ról az 1979/80-as tanévben 124 tanulócsoportra emelkedett. A megnövekedett tanulólétszám miatt – a nagyarányú tárgyi és személyi fejlesztések ellenére – az egy napközis csoportra jutó tanulók száma az 1970/71-es tanévben regisztrált 22,3 fős az évtized végére 36,77 főre növekedett.

A napközi otthonos ellátás terén a legnagyobb gondot a gyermekek étkeztetése jelentette. A város 16 általános iskolája közül két intézményben működött főzőkonyha (Schönherz, Ybl általános iskolák), a többi intézményt a Napközi Otthonok Konyhájáról látták el élelemmel.

A vizsgált időszak alatt nőtt az igény a tanulószobai ellátás iránt is, amit főleg a vidékről bejáró tanulók (Csala-pusztá, Kisfalud, Úrhida) vették igénybe. Az 1973/74-es tanévtől egy új szolgáltatás, a menzai étkeztetés is megkezdődött.

A szocialista reform záró szakasza (1981–1990)

A közoktatás fejlesztésének kérdései

A hazai iskolareform-törekvések – a párt irányításával – továbbra is a korszerű szocialista nevelőiskola, a modern szocialista iskolarendszer megvalósítását tűzték célul. A párt legfelsőbb vezetése 1981 novemberében a közoktatás távlati fejlesztéséről készített javaslatait figyelembe véve még e hónapban a szakminisztérium, a Magyar Tudományos Akadémia és a Magyar Pedagógiai Társaság A közoktatás fejlesztésének kérdései címmel rendezett konferenciát. Pozsgay művelődésügyi miniszter előadói beszédében a reform vagy folyamatos fejlesztés kérdésében az utóbbi mellett foglalt állást. Ezzel hivatalosan is kezdetét vette az oktatás „folyamatos fejlesztésének stratégiája”.

A világnézeti nevelés

A szocialista országok pedagógiai kutatói 1981. november 24. és 27. között Budapesten tartották konferenciájukat A tanulók marxista-leninista nevelése 6-18 éves életkorban c. témában. Pozsgay Imre miniszter bevezető előadásában megfogalmazta, hogy „Nem vagyunk elégedettek világnézeti metodikánk jelenlegi színvonalával, tanácskozásunkon ezen a területen is újabb impulzusokat

várunk...A marxista világnézeti nevelés nemcsak oktatási kérdés. A tanulók életvitelében, tetteiben is realizálni kell azt a szemléletet, magatartást, amit a marxista-leninista világnézet alapján a fejlett szocialista társadalom minden tagjától elvár.”

A magyar delegáció vezetője, Bakonyi Pál a konferencián tartott tájékoztatójában kifejtette: „Társadalmunk jövője attól függ, milyenné tudjuk formálni az ifjúságot. A szocialista társadalom elemi érdeke, hogy olyan fiatalokat neveljen, akikben a marxizmus-leninizmus eszméi szilárd ismereteken alapuló meggyőződésekké válnak, és egyben cselekvésüket motiváló erőt jelentenek, amely meghatározza erkölcsi-politikai magatartásunkat is.” „Legfontosabb feladatunk – mondta –, hogy fel kell őket vértetni a marxizmus-leninizmus ellenes eszmék felismerésére, leleplezésére, az ellenük való küzdelemre is.”

Az 1972. évi KB. oktatáspolitikai határozat végrehajtásának tapasztalatai és a soron következő feladatok

Az MSZMP KB. 1982. április 7-én tartott ülésén tárgyalta az állami oktatás fejlesztéséről hozott 1972. évi KB. határozat végrehajtásának tapasztalatait és a további feladatokat kijelölő elveket. Óvári Miklós ideológiai titkár előadói beszédében hangsúlyozta, hogy az 1972-es párthatározat végrehajtása „egészében véve előbbre vitte az oktatásügyet”. A további feladatokkal kapcsolatban hangsúlyozta, hogy „A jövő szocialista társadalmának szempontjából elsőrendűen fontos, hogy az iskola előkészítse a tanulók fokozatos beillesztését a társadalomba. Ennek fontos eleme a világnézeti nevelés. Az iskolai nevelés egyik legfontosabb feladata, hogy az egyes tárgyak oktatása során, illetve az egész pedagógiai tevékenység révén elsajátíttassa a tanulókkal a tudományos világnézet alapjait. Az új tantervek bevezetésével minden iskolatípusban bővült az állampolgári ismeretek köre. Valamennyi tantárgyi programban hangsúlyozottabban érvényesülnek a szocialista nevelés követelményei.”

Az általános iskolai oktatással kapcsolatban pedig a következőket fogalmazta meg: „Meg kell őrizni a kötelező alapiskolázás jelenlegi rendszerét. Ennek kerete a jövőben is a nyolcosztályos általános iskola legyen. Hosszú távon is megkülönböztetett figyelmet kell fordítani az általános iskola fejlesztésére, az oktató-nevelő munka feltételeinek lényeges javítására. Végre kell hajtani a kormány által jóváhagyott programot, amelynek célja a nagyobb létszámú általános iskolai korosztályok megfelelő oktatási, nevelési feltételeiről gondoskodás. Már most programot kell készíteni ugyanezeknek a korosztályoknak a középiskolai fogadására, elhelyezésére, színvonalas képzésük feltételeinek megteremtésére.” A párt Központi Bizottsága felkérte a kormányt, hogy 1983 végéig dolgozza ki és hagyja jóvá a közoktatás és a felsőfokú oktatás összehangolt fejlesztési programját. [64]

Az ötnapos tanítási rend bevezetése [65]

Az 1982/83-as tanév kezdetén teljessé vált az ötnapos tanítási rend bevezetése. A korabeli értékelések azt mutatják, hogy az új munkarendre való áttérés kisebb zökkenőkkel történt. Az új munkarend az oktatás terén újat jelentett. „Meg kellett tanulni az adott időkeretek között dolgozni, meg kellett tanítani a tanítványokat a feszebb munkatempóra, vagyis jobban kellett gazdálkodni az idővel.” A megváltozott időbeosztás új lehetőségeket, és egyben új feladatokat jelentett a tanórán kívüli nevelőmunkában is. Éppen ezért nagy vitát váltott ki a hét végén szervezett programok kialakítása. A vita fő kérdései között szerepelt az, hogy a hét végén ki a felelős a gyermekekért? Biztosítani kell-e szombati napközis ellátást? Az iskola, vagy a közművelődési intézmény feladata-e a tanulók hétvégi szabadidős programjának szervezése?

A városi művelődésügyi osztály Az ötnapos tanítási rend bevezetésének tapasztalatai című, 1983-ban készült jelentésében a következők állnak: „Az iskolák egész napos nevelési programja az iskolai élet szerves részévé vált, s ha a város intézményeinek mindegyikében még nem is, de döntő mértékben szervezettek és irányítottak voltak a különböző délutáni tevékenységi formák. Elősegítette ezt az is, hogy az évek során kialakult kapcsolat lehetővé tette a városi közművelődési lehetőségek beépítését az egész napos nevelési rendszerbe. E munkában fontos szerepet töltöttek be a város művelődési házai. Kiemelt szerepet vállalt a városi Ifjúsági és Úttörő Ház.”

A közoktatás fejlesztésének programja

A Köznevelés 1983. szeptemberi számában megjelent, A közoktatás fejlesztése c. dokumentum bevezetőjében Köpeczi Béla miniszter a következőket írta: „A most közreadott javaslat tekintetbe veszi a népgazdaság távlati tervének előkészítő dokumentumait, a tudományos kutatások és kísérletek eredményeit, a társadalmi és szakmai viták megállapításait s a nemzetközi tapasztalatokat.” A javaslat a középfokú oktatás, valamint az oktatás irányítása témákban két változatot ismertetett. Ezt azzal indokolta, hogy „A szakmai viták bizonyították, hogy szükség van az eltérő álláspontok bemutatására, még akkor is, ha sok lényeges ponton megegyeznek; az egyik változat inkább a rövidebb távú, a második pedig a hosszabb távú megoldási lehetőséget tartalmazza.”

Az 1984. április 12-én tartott országgyűlés – az eddigi gyakorlattól eltérően – tárgyalta a közoktatás és a felsőoktatás programját. Köpeczi Béla miniszter előterjesztésében kifejtette, hogy „Az utóbbi években igen sok szó esik a minőségi tényezők jelentőségéről a szocialista társadalom gazdasági, politikai, kulturális fejlődésében. E tényezők fő érvényesítője maga az ember, akinek felkészültsége, akarata, munkája a haladás igazi mozgatója. A fejlesztési program alap gondolata, különb és tanultabb emberfajtát neveljünk, aki biztosítani tudja szocialista társadalmunk megújulási és kezdeményező képességét, és egyben alkalmazkodását az állandóan változó és növekvő követelményekhez.” A miniszter úgy ítélte meg, hogy az előterjesztett programok „a következő másfél évtizedben szolgálni tudják a tartalmi, szervezeti, irányítási korszerűsítést”.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról

Az országgyűlés által 1985. április 18-án parafált 1985. évi I. törvény – az óvodától az egyetemig – közös keretben szabályozta a hazai nevelés és oktatás ügyeit. Bevezetőjében kimondta, hogy „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja. Feladata, hogy segítse a személyiség, a képességek és a készségek kibontakoztatását, valamint a szellemi s a testi fejlődést és olyan állampolgárok nevelését, akik a közösség tagjaiként részt vállalnak a társadalom, a gazdaság és a kultúra fejlesztésében, illetőleg gyarapításában. Felkészíti a fiatalokat arra, hogy a természeti és társadalmi környezetüket a haladó nemzeti hagyományok és az egyetemes kultúra értékein nevelődve megismerjék, védjék, és a közérdeknek megfelelően formálják, tudományos világnézeten alapuló szocialista értékrendjük és erkölcsi magatartásuk kialakuljon, élni tudjanak jogaikkal s teljesítsék kötelességeiket a magán- és közéletben egyaránt.” A törvény célja, hogy megállapítsa a Magyar Népköztársaság nevelési-oktatási rendszerének alapvető szabályait.

A törvény megfogalmazta azt is, hogy az oktatási intézmények szakmai tekintetben önállóak. Ez az önállóság azonban csak a központi nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetve tantervi irányelvek keretében valósulhatott meg. Ennek megfelelően vált a pedagógus jogává, hogy megválassza – a nevelési és oktatási tervek keretein belül – a tananyagot és az alkalmazott módszereket.

Az iskolák nevelőtestületei az intézményi demokrácia növelésének jegyében döntési jogot kaptak: az iskolai oktatás egészét érintő oktatási, nevelési kérdésekben, az iskola működésével kapcsolatos gyakorlatban és egyes tanulói fegyelmi ügyekben. Az iskola igazgatójának kinevezésénél – amit pályázat előzött meg –, a felügyeleti szerveknek a tantestület egyetértését kellett kikérniük. Az új törvény a tankötelezettséget 6–16 éves korban állapította meg. A középiskoláig bezárólag az oktatás ingyenességéről is rendelkezett.

A törvény hangsúlyozta azt is, hogy az oktatás irányítása és feltételeinek biztosítása – kevés kivétellel –, az állam feladata. A művelődésügyi miniszter, mint az oktatás legfőbb irányítója határozza meg az oktatás tervszerű fejlesztését és elvi pedagógiai egységét.

A hazai szocialista közoktatáspolitikai – e legutolsó, nagyszabású közoktatási törvény alkotása –, alapjában tulajdonképpen ugyanazt rögzítette, mint elődei: a párt irányításával és ellenőrzésével történő szocialista ember nevelését. A törvény azonban az iskolák államosítást követően először tett lépéseket az egyes iskolák valamiféle autonómiájának deklarálása és az alternatív tantervek, alternatív tankönyvek használata terén.

Az oktatás tartalmi korszerűsítése

Köpeczi Béla miniszter az általános és a középiskolai tantervek tananyagának korrekciójához kapcsolódó széleskörű vitát összefoglalva a Köznevelés 1987. márciusi számában a következőket írta: „A '70-es években a tervek előkészítésében a szaktudományok a korábban szokásosnál nagyobb részt kértek a tanítási anyag kialakításában. Ennek eredményei megmutatkoztak az ismeretek korszerűsítésében és tudományos megalapozottságában. Ezzel együtt a konfliktusok forrása lett, hogy időnként háttérbe szorultak a pedagógiai szempontok, illetve elmaradt a tudományok pedagógiai transzformálása. A tantervekben a tananyag túlméretezettsége okozta a legtöbb feszültséget, amelyet a megjelenő tankönyvek sok esetben még tovább fokoztak. A túlméretezett, maximalista tantervek, tankönyvek által okozott feszültségeket tovább növelte a 11 napos, majd 5 napos tanítási hétre való áttérés.”

Még ez év novemberében, a szocialista országok pedagógiai intézetei igazgatóinak Budapesten tartott konferenciáján éles vita folyt a pedagógusképzés és továbbképzés, a természettudományos képzés, a társadalomtudományi-politikai képzés és az iskolai nevelés megújítása témákban. Köpeczi Béla miniszter előadásában kifejtette, hogy a hazai iskolareform terén „Fontos feladat az iskolai nevelés tartalmának és módszereinek átalakítása. Ez összefonódik a világnézeti ismereteket közvetítő tantárgyak reformjával, még inkább azzal, hogy az ifjúság reális lehetőséget kap az iskolában a demokratikus magatartás készségeinek gyakorlására az önkormányzat keretei között. Általános feladat: a szocializmusról korábban közvetített ideális kép felcserélése a valóságot objektíven bemutató, a társadalmi ellentmondásokat eligazító oktatással.”

Új pedagógiai törekvések [66]

A Fejér Megyei Pedagógiai Intézet szervezésében elkezdődött a közép- és általános iskolai tanárok számítástechnikai tanfolyama. Az 1982/83-as tanévben a Sziget Utcai Általános Iskolában hozták létre a város első számítástechnikai szaktantermét.

Az 1981. augusztus 18-án kiadott miniszteri rendelet szabályozta az iskolai könyvtárak működését. A rendelkezés kimondta: „Az iskolai könyvtárak feladata, hogy biztosítsa az iskola nevelő-oktató munkájához szükséges könyveket, folyóiratokat és egyéb információs anyagot, segítse a tanulók olvasóvá nevelését, könyvtári tájékozódását, előmozdítsa a pedagógusok szakirodalmi igényeinek kielégítését.”

Az 1982/83-as tanévtől a város általános iskoláiban teljessé vált az új testnevelési tanterv bevezetése. A szakfelügyeleti jelentések egyértelműen kiemelik, hogy „A tapasztalatok pozitívak. A napi szellemi terhelés növekedésével tovább nőtt a tömegsport órák szerepe. Az iskolák az órarend összeállításánál arra törekedtek, hogy minden tanítási napon adjanak mozgáslehetőséget a tanulóknak. A tömegsport órákat a házibajnokságok lebonyolítására, az úttörő olimpia versenyekre történő felkészítésre használták fel”.

Az 1983-ban bevezetett új Rendtartás alapján az úttörőcsapatok és a szülők bevonásával készültek el az iskolák házirendjeinek módosításai. A korabeli jelentésekből arra következtethetünk, hogy „Az új házirendekben reálisan határozták meg a tanulói kötelességeket és jogokat, majd az egy éves tapasztalatot figyelembe véve végezték el a korrekciókat”.

Székesfehérvárott az 1985/86-os tanévben az Ybl és az Ezredéves, majd az 1986/87-es tanévben a Petőfi Sándor és a Sziget Utcai Általános Iskolában megkezdődött a fakultatív oktatás. A városban ekkor a 15 hetedik osztályos és 13 nyolcadik osztályos fakultációs csoportban 345 tanuló vett részt. Az 1989/90-es tanévben már a város 11 általános iskolájában 54 fakultációs csoportot szerveztek 1 104 gyermek részvételével.

A vizsgált időszakban a tehetséggondozás, a felzárkóztatás és a képességfejlesztés fontos területévé vált a szakköri munka. Tanévenként a tanulók kb. 26-31%-a járt szakkörré. A szakkörök döntő többségét az iskolai költségvetés (87%), a többit pedig társadalmi támogatás (üzemek, MHSZ, honvédség, KISZ) működtette.

Az 1986/87-es tanévben a Dr. Münnich Ferenc Általános Iskola vett részt az 5 napos órarend kipróbálásában. Az iskola tapasztalatai szerint a korrekciós tantervek egy-két tantárgyat kivéve az ötnapos órarenddel is megvalósíthatók. Összességében az ötnapos órarend a gyermekek és a nevelők számára is egyszerűbbnek bizonyult, mivel megszűnt az egymástól eltérő „A” és „B” hét órabeosztása.

A demokratikus iskola első csírái

Az oktatási törvény alapján megjelent rendeletek, miniszteri utasítások – a demokratikus iskola néhány új vonását is érvényesítve –, újra szabályozták az iskolák működését.[67] Ezek alapján nőtt a tantestületek döntési köre számos lényeges pedagógiai kérdésben. Így például központilag csak a kerettantervek és az alapkönyvek, továbbá az iskolai élet szervezeti keretei voltak szabályozva. A tantestület véleményt nyilváníthatott az igazgatói pályázatokról. Az oktatási-nevelési intézmények önállóan készítették el nevelési programjukat, működési szabályzatukat és házirendjüket. Az üzemek, gazdasági szervezetek is tarthattak fenn iskolákat. 1987-ben miniszteri útmutató jelent meg az iskolák mellett működő iskolatanácsok megszervezéséről; 1988 őszétől a Pedagógus Szakszervezet mellett több más, pedagógusokat tömörítő független szakszervezet alakult, pedagógus kamarák és más hasonló célú érdekvédelmi csoportosulások szerveződtek országsszerte; 1989-ben elkezdődtek a Nemzeti Alaptanterv (NAT) előkészítésének munkálatai. A szocialista kormány oktatásügyi minisztere 1989 júniusában bejelentette, hogy szabadon választható az általános és a középiskolákban a kötelező élő idegen nyelv oktatása, ha annak személyi feltételei biztosítottak.

Az iskolák tantestületei azonosultak az oktatás demokratizmusát biztosító központi és helyi intézkedésekkel. Abban bíztak, hogy a folyamatosan megszűnő, az iskola életét gúzsba kötő több

száz rendelkezés és utasítás megszűnésével lehetővé válik az iskola ésszerűbb irányítása, a demokratikus iskolai viszonyok pontosabb meghatározása, a pedagógusok, a diákok, a szülők jogainak és kötelességeinek fel- és elismerése.

Az ezredforduló korszerű magyar iskolarendszerének és nevelésügyének megteremtése

A Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének 1989. február 10-én kiadott állásfoglalása többek között a következőket tartalmazta: „Nevelésügyünk távlati megújítása érdekében időszerűnek tartjuk széles szakmai és társadalmi erők bevonásával a VI. nevelésügyi kongresszus összehívását. A legutóbbi kongresszus a '60-as, '70-es évek fordulóján volt, az általános társadalmi reformkísérletek időszakában. Sajnos, hogy a közös munka eredményei a gyakorlatban nem kerültek hasznosításra. Ma szintén sorsfordító időket élünk, amikor népgazdaságunk és társadalmunk stabilitása után elő kell készíteni az ezredforduló korszerű magyar iskolarendszerének és nevelésügyének megteremtését.”

Az Országgyűlés 1990. március 1-jei ülésén elfogadta a 23. törvényt az 1985. évi oktatási törvény módosításáról. A törvény kimondta: „A Magyar Köztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek demokratikus, humanista jellegű nevelését szolgálja. Feladata, hogy segítse a személyiség képességének és készségének kibontakozását, valamint a szellemi és testi fejlődését, az egészséges életmód kialakítását, és olyan állampolgárok nevelését, akik a közösség tagjaként részt vállalnak a társadalom, a gazdaság és kultúra fejlesztésében, illetőleg gyarapításában.”

A tárgyi feltételek alakulása [68]

Az 1980/81-es tanévben 12 010, az 1985/86-os tanévben pedig már 13 658 tanuló iratkozott be a város általános iskoláiba. A létszám növekedésének megfelelően a tanulócsoporthoz a száma öt év alatt 360-ról 451-re emelkedett.

Az VI. ötéves terv (1980-1985) programjának megfelelően új oktatási intézményként kezdte meg működését a Sziget Utcai Általános Iskola (1980), a Hétvezér Téri Általános Iskola (1981), a Lenin Lakótelepi II. Számú Általános Iskola (1982). 1984-ben a Velinszky László Általános Iskola 12 tanteremmel bővült. Befejeződött a Május 1., a Dr. Münnich lakótelepi és az Engels úti általános iskolák (volt Gazdasági, majd az orosz katonaság gyermekeinek iskolája) felújítása.

Az 1985-ben az általános iskolai tanulók oktatására 439 osztályterem (423 tanterem és 16 ún. szükségstanterem) állt rendelkezésre. A szakrendszerű oktatást 3 előadóterem, 161 szaktanterem, 44 technikaterem, 19 tornaterem és 3 tornaszoba, 71 szertárhelyiség és 16 könyvtárszoba segítette. [69]

A város általános iskoláiban az 1985/86-os tanévben 1 396, az 1986/87-es tanévben pedig 15 700

tanuló – egyben a legmagasabb tanulólétszám – iratkozott be. Ezt követően csökkent a tanulók száma. Az 1989/1990-es tanévben pedig már csak 14 469 általános iskolai tanuló volt a városban.

1985 és 1990 között (VII. ötéves terv) került átadásra a Kelemen Béla Úti Általános Iskola (1986). Az előző évekhez képest kedvezőbb helyzetbe került az Ének-Zenei Általános Iskola, mely az 1987/88-as tanévtől a Széchenyi úti iskolában működött. Megkezdte munkáját a Kisegítő Általános Iskola az Engels úti iskolaépületben, 1989-ben befejeződött a Zentai Úti, a Táncsics Mihály és az Úttörő Általános Iskola korszerűsítése.

A személyi feltételek alakulása [70]

Az 1980/81-es tanévben 647 nevelő dolgozott a város általános iskoláiban. 1980-1985 között 68 fővel növekedett a pedagógus munkakörben dolgozók száma. Az 1984/85-ös tanévben az oktatási és a napközis nevelői feladatokat 815 pedagógus (512 szaktanár, 302 tanító, 1 pedagógiai képesítés nélküli nevelő) látta el. A szaktanárok által ellátott órák száma 97,7%-ról 98,1%-ra változott. A pedagógus pálya elnőiesedése tovább nőtt (95%). Az üzemi szféra elszívó hatása miatt növekedett a pályaelhagyók száma. A megnövekedett pedagógushiány miatt – elsősorban napközi otthonos nevelőnek –, egyre több nyugdíjas pedagógust alkalmaztak.

Az 1985. szeptember 1-jei állapot szerinti 889 pedagógus álláshelyen 864 kinevezett nevelőt (42 középiskolai tanár, 415 általános iskolai tanár, 74 szakkollégiumot végzett tanító, 326 tanító, 5 óvónő, 2 pedagógiai képesítéssel nem rendelkező) alkalmaztak. 25 álláshelyet jelentkezők hiányában nem tudtak betölteni. Tartósan távol volt 114 (gyed, gyes 104, katonai szolgálaton 10). Helyettesítőként 109 nyugdíjast és 22 pályakezdő pedagógust alkalmaztak. A pedagógus munkakörben dolgozó nők száma 832 (92,2%) volt.

Az 1989/90-es tanévben a nevelői létszám a tanulók számának csökkenése arányában változott. A szeptember 1-jei állapotnak megfelelően 902 kinevezett pedagógus (392 szakos tanítást végző, 225 osztálytanító, 191 napközis nevelő, 21 iskolaigazgató, 45 igazgatóhelyettes, 10 pedagógiai asszisztens) dolgozott a város általános iskoláiban.

A tankötelezettség főbb mutatói [71]

1980-tól rendszeressé vált a szervezett óvodai iskolaelőkészítés és a tanköteles gyermekek iskolaérettségi vizsgálata. A vizsgált időszak alatt növekedett az iskolába járó túlkoros tanulók száma, ami egyrészt az iskolaéretlenség miatt felmentett iskolakezdők számának növekedéséből, másrészt a cigánytanulók eredményesebb beiskolázásából adódott.[72] Az 1984/85-ös tanévben például – az évisméltésre bukott tanulók számát is figyelembe véve –, a beiratkozott tanulók számának 8,1%-a (ebből 1 évvel 6,8%, két évvel 1,1%, három vagy több évvel 0,2%) volt túlkoros

tanuló. Számuk 1985 és 1990 közötti tovább nőtt, százalékos arányuk – a felmentett tanulók számától függően – 10–11% között változott. Az 1988/89-es tanévtől a Sziget Utcai Általános Iskola irányítása alá tartozó Dolgozók Általános Iskolája foglalkozott a 7. és 8. osztályos túlkoros tanulókkal.[73]

A statisztikai adatok azt mutatják, hogy teljes körűvé vált a cigánygyermek beiskolázása. Ezt nagymértékben elősegítette, hogy „legalább a beiskolázást megelőző utolsó évben 91 százalékuk óvodába járt” és a velük való „megkülönböztetett külön foglalkozás” (korrepetálás, napközis ellátás) biztosítása. Az általános iskola 8 osztálya elvégzése követelményének azonban még mindig kevesen tesznek eleget. Mint túlkoros tanulók, a 4. vagy 5. osztályban befejezték tanulmányaikat.

A rendelkezésre álló statisztikák eredménytelenségi mutatói szerint a vizsgált időszakban is a matematika, magyar és orosz tantárgyakból volt a legtöbb bukás. Az 1984/85-ös tanévben a bukások számát növelte a magyar irodalom és a magyar nyelvtan külön osztályozása. E tanév végén 14 507 tanuló munkáját értékelve eredménytelenül teljesítette a feladatát a tanulók 7,6%-a. A legtöbb bukás matematikából (3,56%), magyarból (2,09%) és oroszból (2,45%) volt.

A '80-as évek végéig a továbbtanulás iránti érdeklődés a szakközépiskola irányában növekedett, a szakmunkásképzés irányában pedig 35,8%-ról 31,1%-ra csökkent. A szakágakat is figyelembe véve a számítástechnika, a híradástechnika, az autószerelő és a karosszerialakatos szakmák képzésére volt túljelentkezés. Kismértékben emelkedett a gimnáziumba jelentkezők fiúk és a leányok aránya a fiúk javára.

A megyei és a városi művelődésügyi osztályok tanévet értékelő jelentéseiben az áll, hogy „Az 1980-as évektől a pályaválasztási munkában jobban érvényesült a személyre szóló képességeknek és rátermettségnek megfelelő irányító munka. Az osztályfőnöki ajánlások konkrétabbak. A pályaválasztási útmutatók és a Pályaválasztási Tanácsadó Intézet gyermekek és szülők részre tartott előadásai megfelelő segítséget nyújtottak. Az üzemek szakemberei és a középiskolák vezetői a követelmények és lehetőségek ismertetésével megkönnyítették a végleges döntést, elsősorban a gyermekek részére.”

A napközi otthonos, iskolaotthonos ellátás és a diákétkeztetés alakulása[74]

Az 1980/81-es tanévben 4 320 alsó és 489 felső tagozatos tanuló (a tanulók 39,2%-a), az 1984/85-ös tanévben 6 977 alsó és 775 felső tagozatos tanuló (a tanulók 56%-a), az 1989/90-es tanévben 4 500 alsó és 370 felső tagozatos tanuló (a tanulók 33,6%-a) részesült napközi otthonos ellátásban. Az 1980/81-tanévben 198, az 1989/90-es tanévben 202 napközis csoportot szerveztek. Az egy napközis csoportra jutó tanulók száma az 1980/81-es tanévszeptemberében regisztrált 24,2 fős átlagról az évtized végére 24,1 főre csökkent.

A fenti adatok egyértelműen mutatják, hogy a tárgyi és a személyi feltételek növekedésével javult a

napközi otthonos ellátás. Hozzájárult ehhez az is, hogy a menzai étkezés lehetőségének növelése miatt csökkent az igény a napközi otthonos ellátásra. Ugyanekkor az 1 909 menzai étkezővel együtt 6 779 tanuló (a tanulók 46%-a) részesült kedvezményes étkezésben. Az iskolaotthonos ellátásra megmaradt az igény (Schönherz Zoltán és Sziget utcai általános iskolák).

* * *

1989 októberében tartotta a Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) utolsó kongresszusát. Ezen jogutód nélkül feloszlottnak nyilvánította önmagát. Ezzel megszűnt a hazai közoktatás 1948-tól 1990-ig tartó időszakát irányító hatalmi szervezete és vele együtt a szocialista oktatáspolitikáé.

A magyar közoktatás történetének ezen időszaka több olyan új tényt, formát hívott életre, amelyek nagymértékben eltértek és egyben idegenek voltak a hazai nevelés korábbi gyakorlatától. Ilyenek például az egypártrendszer programjából levezetett és azt szolgáló marxista-materialista nevelési elmélet és gyakorlat és ennek kötelezővé tétele; az egypártrendszer ideológiájára épülő szocialista ember típusának idealizálása és kinevelésére való törekvés; az egypártrendszer által irányított tanügyigazgatás és felügyelet több évtizedig tartó gyakorlata.

Mindezek mellett számos olyan tény is jellemzi a vizsgált korszakot, amelyek különösen figyelemreméltó pozitívumot jelentettek. Így például az, hogy – iskolaügyünk korábbi korszakához képest – jelentősen emelkedett a különféle iskolákba járó tanulók létszáma. Vagy például, hogy a középszintű iskolákban és a felsőfokú oktatási intézményekben nagy számban tanulhattak az alsóbb társadalmi rétegek gyermekei, ifjai.

A tanulólétszám növekedésnek arányában jelentősen javultak a közoktatás tárgyi és személyi feltételei is. Tovább folytatódott az 1945-ben megkezdődött nagyarányú iskola-, óvoda- és kollégiumépítés. Megnövekedett a pedagógusok száma. Különösen fontos ebből a szempontból az általános iskola felső tagozatának szaktanárokkal való ellátottsága. Említésre méltó az is, hogy a szocializmus iskoláiban is megszervezték – bár a kommunisztikus eszmékre épülő –, az önképzőköri tevékenység hagyományait továbbvivő humán, természettudományi, művészeti szakköri munkát és sportköri tevékenységet.

Az 1980-as, 1990-es évtizedek fordulóján – a szocialista blokk többi országához hasonlóan –, nálunk is romba dől a szovjet típusú, kommunista irányítású társadalmi és gazdasági rendszer. Az 1990 tavaszán lezajlott országgyűlési képviselő-választások eredményeképpen új politikai helyzet jött létre. Ez pedig lehetővé tette egy új, a Nyugat-Európához igazodó társadalmi rendre épülő hazai közoktatáspolitikáé megvalósítását.[75]

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

[1] A Neveléstörténet 3. évfolyam 1–2. számában megjelent tanulmány folytatása.

[2] Nagy Imre társai közül korábban, még áprilisban kivégezték Szilágyi Józsefet, a titkárság vezetőjét, Gimes Miklós újságírót, míg Losonczy Géza a börtönben máig is rejtélyes körülmények között halt meg. Kopácsi Sándort életfogytiglanra, Donáth Ferencet 12 évi, Jánosi Ferencet 8 évi, Tildy Zoltánt és Vásárhelyi Miklóst 5 évi börtönnel sújtották.

[3] 1957. május 27-én megkötötték a megszálló csapatok jogi helyzetét rögzítő szovjet-magyar szerződést. A szovjet csapatok direkt bevetésére az 1991. június 19-i végleges kivonulásáig nem került sor, jelenlétük azonban a Kádár-rendszer alappillére maradt.

[4] Ezzel egy időben megszüntették a Magyar Forradalmi Ifjúsági Szövetség, az Egységes Paraszt Ifjúság Országos Szövetsége, a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Egységes Szövetsége és a Magyar Diákok Nemzeti Szövetség tevékenységét.

[5] A kollektivizálási program végére (1962) hazánkban a földek 93%-a állami, illetve szövetkezeti tulajdonba került. A mezőgazdasági termelőség szövetkezetek száma az 1958. évi 2 755-ről 1961-ben 4 222-re nőtt. Az 1958-as 0,1%-ról 1976-ra 46%-ot ért el a szövetkezeti tulajdon.

[6] A karhatalom a néphadsereg és a rendőrség újjászervezését követően 1957 májusáig működött.

[7] Csurgai Horváth József, Farkas Gábor, Komlósi József (1996): „Egy nép kiáltott, aztán csend lett. Az 1956-os forradalom Székesfehérvárott” c. monográfia. Szfv. (Továbbiakban: Csurgai H.- Farkas-Komlósi: Egy nép...I.m. Szfv. 1996.) 231-232.

[8] Uo. 356.

[9] Uo. 228-257.

[10] Csurgai H.-Farkas-Komlósi (1996): Egy nép...I.m. .Szfv.) 239.

[11] Székesfehérváron 1960-ban 13 városi (területi) és 4 üzemi fenntartású óvoda működött. Ezt követően létesült az Engels Úti I. Sz. Óvoda (1956), az Ybl Miklós Lakótelepi Óvoda (1965), a Horváth István Úti Óvoda (1966), a Szárazréti Óvoda (1966), az Engels Úti II. Sz. Óvoda (1968), a Velinszky Lakótelepi I. Sz. Óvoda (1972), a Velinszky Lakótelepi II. Sz. Óvoda (1973), a Ligetsori Óvoda (1977), a Hosszúsétatéri Óvoda (1978), a Vizivárosi Lakótelepi Napközis Óvoda (1978), a

Ligetsori Óvoda (1979), a Sziget Utcai Óvoda (1981), a Tolnai Utcai Óvoda (1981).

1960-1990 között 10 új általános iskola létesült a városban: (Részletesen lásd a következő fejezetben.)

Az általános iskolai tanulmányaikat befejezők továbbtanulását a 320. Számú Árpád Ipari Szakmunkásképző Intézet, a Vörösmarty Mihály Ipari Szakmunkásképző Intézet, a Váci Mihály Ipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet (1970), a József Attila Fiú Gimnázium, a Teleki Blanka Leánygimnázium, a Mezőgazdasági Technikum, a Ságvári Endre Gépipari Technikum, a Hunyadi Mátyás Szakiskola és Középiskola. a Gép- és Gyorsíró Iskola, az Egészségügyi Szakközépiskola és Középskolai Kollégium (1974), az Ybl Miklós Gimnázium és Szakközépiskola (1966), valamint a Tóparti Gimnázium (1989) biztosították.

A 20. század második felében indult útjára Székesfehérvárott a felsőfokú oktatás. 1969-ben létesült a Felsőfokú Földmérési Technikum (a későbbi Földrendezési és Földmérési Főiskola,) 1961 és 1968 között Felsőfokú Mezőgazdasági Technikum is működött a városban. 1975-ben kezdte meg munkáját a Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskola Számítástechnikai Intézete.

[12] Vallás- és közoktatásügyi, oktatásügyi, művelődésügyi miniszterek 1949-1990: Kónya Albert oktatásügyi miniszter 1956. július 30-tól 1956. november 12-ig. Kónya Albert oktatásügyi kormánybiztos 1956. november 12-től 1957. március 1-ig. (1956. október 31-től 1957. május 7-ig nem volt betöltve az oktatásügyi miniszteri tisztség.) 1957. március 1-től Kállai Gyula a Forradalmi Munkás-Paraszt kormány tagja kapott megbízást a közoktatási ügyek intézésére mint kormánybiztos 1957. május 9-ig, majd művelődésügyi miniszter 1958. január 18-ig. Benke Valéria művelődésügyi miniszter 1958. január 28-tól 1961. szeptember 13-ig. Ilku Pál művelődésügyi miniszter 1961. szeptember 13-tól 1973. július 13-ig. Nagy Miklós oktatásügyi miniszter 1973. augusztus 3-tól 1974. április 29-ig. Polinszky Károly művelődésügyi miniszter 1974. május 13-tól 1974. június 24-ig, majd oktatási miniszter 1980. június. 27-ig. (1980. június 27-én összevonták a korábbi Oktatási és Kulturális Minisztériumot, és mint Művelődési Minisztérium működött 1990. május 23-ig.) Pozsgay Imre művelődési miniszter 1980. június 27-től 1982. június 25-ig. Köpeczi Béla a művelődési miniszter 1982. július 25-től 1988. június 29-ig. Czibere Tibor művelődési miniszter 1988. június 29-től 1989. május 23-ig. Glatz Ferenc művelődési miniszter 1989. május 10-től 1989. május 23-ig.

[13] „Útmutató a tanulmányi és szakfelügyelők, valamint a művelődésügyi osztályok iskolalátogató dolgozói részére.” Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat, Bp. 1958.

[14] Az újjászervezett városi művelődésügyi osztály feladatait, hatáskörét, hatósági jogállását a „Városi Tanács és Szervei Szervezeti és Működési Szabályzata” tartalmazta.

[15] SzVL. 77/1968. számú VB. határozat.

[16] SzVL. 138/1972. (XI. 23.) VB. sz. határozat.

[17] I. ÜTEM (1978): József Attila Gimnázium, Teleki Blanka Gimnázium; II. ÜTEM (1979): Egészségügyi Szakközépiskola és Szakiskola, a József Attila Kollégium, a Kállai Éva Kollégium, a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakmunkásképző Intézet, a Radnóti Miklós Kollégium, 320. Sz. Árpád Ipari Szakmunkásképző Intézet, 323. Sz. Vörösmarty Mihály Ipari Szakmunkásképző Intézet, 327. Sz. Váci Mihály Ipari Szakmunkásképző Intézet. III. ÜTEM: (1980): Hunyadi Mátyás Közgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskola, Jáky József Ipari Szakközépiskola, Ságvári Endre Gép- és Híradásipari Szakközépiskola, Vántus Károly Mezőgazdasági Szakközépiskola, Vasvári Pál Gimnázium és Szakközépiskola. Ybl Miklós Gépészeti és Közlekedésgépészeti Szakközépiskola.

[18] Az 158/1971. MM számú utasítás alapján az igazgatók munkáltatói jogkört, majd 1975. január 1-től bérigazgatási jogot kaptak.

[19] Kónya Albert oktatásügyi kormánybiztos 1956 november végén a rádióban, majd 1957. január 1-jén a Köznevelésben tette közzé utasításait. Az intézkedések legtöbbje 1957 februárjában tárgytalanná vált.

[20] Köznevelés, 1957. febr. 15. 2-3.

[21] „A Magyar Szocialista Munkáspárt művelődéspolitikájának irányelvei” című 1958. évi határozat.

[22] 39/1957. (M. K. 5.) MM sz. utasítás a vallásoktatásról szóló 21/1957. (III. 2.) Korm. sz. rendelet végrehajtásáról. 8250/1948. sz. (VIII. 1.) kormányszámú rendelet az önálló hitoktatók illetményének megállapításáról. Ez a hitoktatási szabályzat 1990 nyaráig volt érvényben.

[23] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1957-1959. SzVL.

[24] 1958. március 29-én kormányrendelet központi keretből iskolánként 13 000 Ft-ot biztosított a gyakorlati műhelyek felszerelésére (iskolánként: öt db 4 személyes tanulóasztalt, 2 szekrényt, 20 db szerszámkészletet) és 12 000 Ft-ot fogyóanyagra (fém, fa, textília és papír).

[25] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1957-1959. SzVL.

[26] 1958. évi 16. sz. törvényerejű rendelet alapján 1959 szeptemberében kezdték meg működésüket az érettségire épülő három évfolyamos felsőfokú tanítóképző és a két évfolyamos felsőfokú óvónőképző iskolák.

[27] Az MSZMP VII. kongresszusának jegyzőkönyve. Bp., 1960. 194., 187.

[28] Az általános iskola új tantervének és óratervének bevezetéséről szóló 162/1962. számú (M. K. 23.) MM számú és azt módosító 114/1973. (M. K. 9.) számú utasítás; Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja bevezetéséről szóló 147/1963. (M. K. 13.) MM számú utasítás.

- [29] A művelődésügyi miniszter 123/1964. (M. K. 11.) MM számú utasítása az általános iskolák és gimnáziumok egységes rendtartásának hatálybalépéséről.
- [30] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1966. SzVL.
- [31] Uo. 1961-1970. SzVL.
- [32] A művelődésügyi miniszter 164/1968. (M. K. 15.) MM számú utasítása a honvédelmi ismeretek oktatásáról.
- [33] A 120/1970. (M. K. 10.) MM sz. utasítás és az 1970. július 31-én kiadott minisztériumi útmutató véglegesen szabályozta a testnevelés tagozatú osztályok működését.
- [34] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Népművelési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.
- [35] Részletesen lásd: A II. ötéves terv eredményei és tapasztalatai. A III. ötéves terv városfejlesztési célkitűzései. 49/1966. (V. 30.) VB. sz. határozat. SzVL
- [36] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Népművelési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.
- [37] Uo.
- [38] 1962. február 16-án tartott vb-ülés témája: „A cigánykérdés megoldásának eddigi tapasztalatai”.
- [39] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1967. SzVL.
- [40] 44/1968. VB sz. határozat
- [41] 80/1970. VB sz. határozat.
- [42] Az 1969/70-es tanévben: Az általános iskolák alsó tagozatában heti 120 órában, a felső tagozatban heti 125 órában folyt korrepetálás a város napközi otthonaiban. 88 szakkör működött (ebből 7 társadalmi munkában). A szakköri tagok száma 1 589 fő volt. 61 tagozatos osztály működött: orosz 3-8. osztályban: 5 iskolában; ének-zenei 1-8. osztályban: 3 iskolában; matematika 7-8. osztályban: 2 iskolában; testnevelés 1-3. osztályban: 1 iskolában.
- [43] Székesfehérvár város Tanács VB. Oktatási, Népművelési, utóbb Művelési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.
- [44] Uo.

[45] Uo.

[46] „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai.” Válogatott dokumentumok gyűjteménye. Tankönyvkiadó, Bp.1973.

[47] Az 1971. évi IV. tc. 10. §-a kimondta, hogy a kiskorúak egészségi, szellemi és erkölcsi veszélyeztetettségének megelőzése, a veszélyeztetett fiatalok védelme és nevelése társadalmi feladat.

[48] Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.

[49] Részletesen lásd: Székesfehérvár Általános Iskoláinak jegyzőkönyvei. Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Művelési Osztályának iratai. 1975-1980. SzVL.

[50] 1980 őszétől működött a MTA újra önállósult Elnökségi Közoktatási Bizottsága elvi tanácsadói funkcióban.

[51] Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.

[52] 1977-ben a sportiskola atlétikai szakosztálya 113, az úszó szakosztálya 80, a birkózó szakosztálya 80, a női kosárlabda szakosztálya 90, a férfi kosárlabda szakosztálya pedig 85 tanulóval foglalkozott. A szakmai foglalkozásokat a Táncsics Mihály, a Petőfi Sándor, a Schönherz Zoltán, a Május 1., a dr. Münnich Ferenc általános iskolákban, a Gépipari Szakközépiskolában, a Vasvári Pál és a József Attila Gimnáziumban tartották.

[53] Az Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve. 114/1977. (M. K. 11.) OM számú utasítás.

[54] Részletesen lásd: Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1977. SzVL.

[55] Az Országgyűlés 1970. szeptember 30 – október 3-a között tartott ülésén fogadta el az 1970. évi II. törvényt a IV. ötéves tervről.

[56] Részletesen lásd: Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, Művelődési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.

[57] Uo.

[58] Uo.

[59] 1973-ban Székesfehérvárott a Széchenyi u. 76 és 83. szám alatt 123 fő (24 család), a Szövetség és Munkás u. 44 fő (10 család), a Kisfalud kastélyban 7 fő (2 család), a Bajor tanyán 30 fő (5 család), a Mann telepen 35 fő (9 család) cigány lakott. A tankötelesek száma 46 volt.

[60] 1973. január 18-án tartott vb-ülés: A város cigánylakosságának lakás-, egészség-, oktatás-,

munkaügyi helyzete. Intézkedési terv helyzetük megjavítására.

[61] 1976. május 13-án tartott vb-ülés 42/1976. (V. 13) VB sz. határozat.

[62] Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Művelődési Osztályának iratai. 1961-1970. SzVL.

[63] Uo.

[64] Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i KB határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. Kossuth Könyvkiadó. Bp., 1972

[65] Uo.

[66] Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Népművelési Osztályának iratai. 1981-1990. SzVL.

[67] 1986 szeptemberétől bizonyos szakmákban elkezdődött az ötéves technikusképzés. Elkezdődött az 1978-ban és 1979-ben bevezetett általános és középiskolai tantervek átdolgozása, maximalizmusuk csökkentése, a tankönyvek korrigálása, anyaguk terjedelmének szűkítése. 1987. február 10-én minisztériumi útmutató jelent meg az iskolai könyvtárakkal kapcsolatban. 1987. június 15-én minisztériumi útmutató jelent meg az iskolák mellett működő iskolatanácsok szervezéséről. 1987. szeptember 8-án miniszteri rendelet jelent meg a nevelési tanácsadó újjászervezéséről. 1988. június 15-én miniszteri ajánlás jelent meg az iskolai értesítők (évkönyvek) újbóli kiadásáról. Az 1988. augusztus 31-én kelt miniszteri rendelet úgy intézkedett, hogy az általános iskola 1-4. osztályában „az anyagi támogatásra szoruló tanulókat ingyenes tankönyvellátás illeti meg”. 1981. október 1-jén kormányhatározat jelent meg az „ifjúságpolitikai feladatterv”-ről. 1989. január 18-án miniszteri rendelet jelent meg a pedagógiai iskolai kísérletek engedélyezéséről.

[68] Uo.

[69] Az 1984/85-ös tanévben a város 21 általános iskolájába 13 658 tanuló iratkozott be. A kialakított 451 tanulócsoporthoz figyelembe véve egy tanulócsoporthoz 30,2 és egy tanteremre 34,5 tanuló jutott. Az egy osztály tanteremre jutó tanulócsoporthoz száma pedig 1,14 volt.

[70] Uo.

[71] Uo.

[72] Ismert adatok szerint az 1980/81-es tanévben 99, az 1981/82-es tanévben 102, az 1982/83-as tanévben 105, az 1984/85-ös tanévben 130, az 1987/88-as tanévben 146, 1988/89-es tanévben 134, az 1989/90-es tanévben 132 tanuló mentettek fel 1 tanévre iskolaéretlenség miatt.

[73] Részletesen lásd: dr. Surányi István: A Dolgozók Általános Iskolájának pedagógiai sikerei. (Kézirat)

[74] Székesfehérvár Oktatási, Népművelési, utóbb Népművelési Osztályának iratai. 1981-1990. SzVL.

[75] Részletesen lásd a tanulmány sorozat utolsó fejezetét: „Általános iskolai oktatás Székesfehérváron 1990-től napjainkig”.

Közlemények

KISS ÁRPÁD TÁRSADALOMPEDAGÓGIÁJA**Báthory Zoltán**

Kiss Árpád (1907-1979) a hazai progresszív pedagógia egyik jeles képviselője. Halála centennáriuma alkalmából emlékbizottság alakult és konferenciákon, valamint kiadványokban emlékeznek meg róla a neveléstudomány személyiségei, valamint szélesebb körben a gyakorló pedagógusok is. A szerző az emlékbizottság ülésén Kiss Árpád társadalompedagógiájának főbb téziseiről, elgondolásairól, s arról a gyakorlatról szólt, amelynek számos eleme a ma pedagógiájának szellemi, tudományos és praxis jellegű öröksége.

Kiss Árpád társadalompedagógiája[1] - Ha most a Kiss Árpád születésének 100. évfordulójára alapított emlékvé megnyitója alkalmából Kiss Árpád pedagógiai munkásságának legfontosabb üzenetét próbáljuk kifejtetni, akkor azt hiszem, elsősorban társadalompedagógiai írásait kell kiemelni. Alaptétele az volt, hogy jobb iskolával és jobb pedagógiával jobb társadalom teremthető. E némileg talán utópisztikus felfogást ugyan sokan kétségbe vonták (pl. Bourdieu, 1978), míg mások egyenesen a mai átlagos iskola megbetegítő hatásáról írnak (pl. Vekerdy, 2006). Mégis, időről időre, főleg az Unesco ernyője alatt neves tudósok, oktatás- és kultúrpolitikusok hitet tesznek az iskola társadalomjobbító hatása mellett.[2] Kiss Árpádot társadalompedagógiai elhivatottsága és európaisága vonzza ezekhez a „szükséges utópiákhoz”. A kulturális evolúcióban a neveléstudománynak (az európai szintű neveléstudománynak), a pedagógusoknak (a pedagógiaiilag is művelt pedagógusoknak) és az iskoláknak (a demokratikus és modern iskoláknak) alapvető fontosságot tulajdonított. „...Az Egyesült Államokat az iskola tette nemzeté.” – írja Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma című munkájában (1945. 23. o.).

Pedagógiai nézeteit holisztikus, minden tényezőre kiterjedő szemlélet jellemezte. Éppen ezért a neveléstudomány és a pedagógiai praxis kettősségét sohasem fogadta el – e kettő egységében gondolkozott. Az elmélet és gyakorlat egysége magától értetődő volt számára. Élete fő feladatának a magyar neveléstudomány európai szintre emelését és a kutatás eredményeinek iskolai alkalmazását tekintette. Üzenetei az iskolának, a pedagógiai mikrokozmosznak és a nagyrendszernek, a pedagógiai makrokozmosznak egyaránt szóltak.

A második világháború vége után, 1945. augusztusban az ideiglenes nemzeti kormány kiadta a általános iskola létesítéséről szóló rendeletét, s egyben elrendelte, hogy kiépítése 1949-ig fokozatosan történjen. A tantervek, tankönyvek, taneszközök kidolgozásának feladatát az Országos Közoktatási Tanács kapta (elnöke: Szent-Györgyi Albert, ügyvezető igazgatója: Kiss Árpád). Kiss Árpád az egységes általános iskolában társadalompedagógiájának forradalmian új eszközét látta[3]. Az új iskolatípust lelkesen fogadta. De rövidesen már kritikáját is bejelentette, amikor észlelte a

minden áron való bevezetés agresszív politikai szándékát, és ezzel párhuzamosan a minőségi szempont háttérbe szorulását, a feltételek totális hiányát. A tömegoktatás csak akkor lehet eredményes – és ez a probléma a második világháború után szinte minden fejlett európai országban felvetődött –, ha a közoktatás expanziója együtt halad az oktatás-nevelés magas minőségi szintjével, a minden tanulóhoz elvezető egyéni tanulási utak kimunkálásával. (Így gondolkozott akkor, 50 éve, a differenciálásról.)

Oktatáspolitikai – helyesebben kultúrpolitikai – céljainak elérésében kétségtelenül a neveléstudomány művelését és a tudományok családjában a neveléstudomány presztízsének növelését tekintette a legfontosabb feladatnak. A neveléstudományt olyan diszciplínának tartotta, mely a változó időben adekvát iskolai-pedagógiai választ tud adni a társadalom kihívásaira. A neveléstudománnyal kapcsolatos nézeteinek deklarálására jó alkalom kínálkozott a Balatonfüredi pedagógus konferencián (1956 október 1-6, reprint jkv. 2006).[4]

A Balatonfüredi pedagógus konferencia a magyar neveléstudomány „desztalinizációjaként”, annak jelzésével, hogy a résztvevők az ideológiai burkot kívánják feltörni, vonult be a nevelés történetébe. Kiss Árpád ezen a konferencián a neveléstudomány tudomány jellegét több aspektusban védte meg. Így, első erőteljes hangvételű hozzászólásában – többek között – a párt és a pártosság témában a párt és az értelmiség viszonyáról foglalt állást: „A párt és az értelmiség viszonyában azonban a pártnak is el kell ismernie az értelmiséget, biztosítania kell feladatának teljesítéséhez a nélkülözhetetlen feltételeket.”[5] Majd néhány sorral lejjebb: „...Bárhol is keressük egyébként a haladást kiváltó erőket – a haladás az értelmiségben fogalmazódik meg először, a haladást a legkövetkezetesebben magvalósítani hivatott párt csak szövetségést láthat az értelmiségben...” (kiemelés BZ) Tudós mivoltának jellemzéséhez járul hozzá, amit kelet és nyugat kapcsolatáról elmond: „Kelet és Nyugat egymást kizáró irányzatokká lettek. Az a következményeiben leírhatatlanul pusztító felfogás kerekedett felül, hogy az oroszról lefordított néhány könyvben minden megvan, a nyugati anyagból pedig minden elvetendő...”. Majd így folytatja: „Ahhoz, hogy segíthessünk tudományunk és nevelésünk helyzetén, ismét széles alapra kell helyeznünk, minden irányban ki kell tárnunk a lezárt ablakokat.” Beszédében kitér a pedagógia mint tudomány művelésének fontosságára, az elmélet és a gyakorlat közelítésének a jelentőségére. Ekkor, ebben a beszédben jelenti ki híressé vált szavait a jövőről: „Ma százmilliók gyors felszabadulásának vagyunk részesei és tanúi. Az atomkor korlátlan mennyiségű olcsó energiát kínál, az automatizált üzemek fokozatosan megmentik az embert a hozzá nem méltó munkától. Időt szabadítanak fel, amelyet csak jól kell felhasználni. A jólétnek ez a küszöbön álló bekövetkezése olyan új életformát teremt, amelyet a pedagógus alakíthat majd ki úgy, hogy az emberhez méltó nemes foglalkozások és örömök töltsék be. A szocializmus út ehhez a jövőhöz: eltávolítja azokat a gátakat, amelyeket az emberi önzés szab a boldogságban való egyenlő részesedés megvalósulása elé.” Mindez 1956 október 3-án hangzott el, néhány nappal a forradalom kitörése előtt! Vajon milyen szocializmusra gondolt? Vajon mit látott előre? Mind megválaszolatlan, visszhangtalan kérdés. De abban nem kételkedhetünk, hogy komolyan gondolta azt, amit mondott.

A neveléstudománynak és rokntudományainak szinte minden ága érdekelte. Mégis, ha a neveléstudomány egészén belül kellene kijelölnöm érdeklődésének a fő irányait, akkor hármat említenék. Élete végéig feladatának tekintette az iskolai műveltség értelmezését, a tanulás pszichológiai és pedagógiai mibenlétének feltárását és nem utolsó sorban az értékelés-mérés gyakorlatának meggyökereztetését az iskolában és az oktatási nagyrendszerben.

A Műveltség és iskola (1969) a magyar művelődés- és tantervelmélet fontos hivatkozási forrása. Ebben a műben – állapítja meg –, az iskolázás és a műveltség történeti vizsgálata azt mutatja, hogy a műveltség és az iskolázás szorosan összefügg: az iskolázottak a műveltek, az iskolázatlanok pedig a műveletlenek. „Két út, kétféle műveltség” – írja. Vélhetnénk, hogy a Műveltség és iskola valamiféle európai elitműveltség apológiája. De erről szó sincs. Feladatának azt tekinti, hogy a tömegoktatás korában megoldást találjon a műveltség szociológiai megosztottságának oldására, a két út közelítésére. Itt, ezen a ponton veti fel és operacionalizálja (tartalommal tölti ki) az alap- vagy alapvető műveltség fogalmát. Ez az a racionális fogódzó, amit a Nemzeti alaptanterv különböző változatainak a kidolgozásánál hasznosítani is próbáltunk, amikor arra törekedtünk, hogy megfogalmazzuk a mindenkinek szóló műveltség törzsanyagát (Ballér, 1996). A Műveltség és iskola – úgy tűnik –, kimeríthetetlen kincsesbánya, még sokáig tanulhatunk belőle. Kiss Endre (2003) például észreveszi, hogy ebben a műveltségfelfogásban Kiss Árpád egyesíti az európai műveltség gyökereit és anticipálja a tudástársadalom létrejöttét. Előrelátása nem akármilyen intellektuális teljesítmény!

Számos kísérletében, és az azok eredményeiről írt tanulmányaiban kereste az aktív és produktív tanulás elterjesztésének lehetőségeit, a passzív és reprodukív tanulásfelfogás visszaszorítását. A tanulási kudarcok konstatálása az okok kutatására ösztönözte. Rámutatott, hogy a gyakorlatban sokszor a szükséges előfeltételek tudása nélkül tanítanak (rátanítás), hogy a tanítás szabályozatlan és egy durván megbecsült átlagra irányul. Hogy a tanárok gyakorlatilag nem képesek a tanulók közti egyéni és csoportkülönbségeket figyelembe venni. Mint írja: a *sum cuique elv* helyett az *idem cuique elv* érvényesül.[6]

Az értékelés-mérés nem didaktikai feladatként jelenik meg munkásságában, hanem a tanítás-tanulás egészét átfogó, a tanítás-tanulás egész folyamatában jelen levő pedagógiai funkcióként. Ennek az alapállásnak tulajdonítható, hogy egyforma energiával és gondossággal foglalkozik az értékelés-mérés iskolai és osztály szintű kérdéseivel (tanulók értékelése, osztályozás, docimológia), valamint a nagyrendszer értékelésének újszerű kérdéseivel. Újra és újra rámutat, hogy az értékelés mint visszajelentés és megerősítés milyen motivációs energiákat képes adni az egyén tanulásához. Colmannel szinte egy időben, de igen eltérő politikai körülmények és tárgyi feltételek közt az ötvenes-hatvanas évek fordulóján kezdeményezi hazánkban az első rendszerszintű pedagógiai felmérést (Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata, Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata, 1960-1961). Rámutat e vizsgálatok hasznosságára az egész rendszer fejlesztése szempontjából. Aztán kihasználva személyes kapcsolatait a minisztérium magasabb köreiben, 1968-

ban sikerül keresztülvinnie hazánk kapcsolódását az IEA Társasághoz. Ezzel kezdetét veszi hazánkban a rendszerszintű felmérések sorozata az IEA-felmérésektől a monitor- és kompetenciaméréseken át az OECD-vizsgálatokig.

Kiss Árpád tekintélyes, tiszteletet parancsoló, de ugyanakkor barátságos, mosolygós ember volt. Tudását, tapasztalatait kitartóan próbálta átadni munkatársainak. A kísérleteiben résztvevő pedagógusokkal baráti, kollegiális viszonyt alakított ki. Kiss Árpád tudós volt e szó kreatív értelmében. Egy biztos, szobatudós nem volt. Otthonosan mozgott a pedagógiára alkalmazott társadalomtudomány mind a két paradigmájában, az empirikus adatokkal dolgozó pozitivista paradigmában és a történeti-filozófiai módszertanban. De ez utóbbi közelebb állt személyiségéhez, műveltségéhez. (Ifjú korában Bergsonról két dolgozatot is írt.) Nagyon szerette Európát, helyesebben Nyugat-Európát. Sokszor hallottuk tőle, hogy Európa a Rajnától nyugatra található. Német, francia, angol tudásával sok barátot szerzett magának és a magyar pedagógiának. Torsten Husén, a neves svéd oktatáskutató, akivel az IEA kapcsolatok révén ismerkedett meg, a baráti köréhez tartozott. Hasonlítottak egymásra habitusukban, érdeklődésükben. (Husén Strindbergről írt doktori disszertációt.) Ők németül beszélgettek egymással. Piaget-val, Inhelderrel franciául beszélt. Ezt a nyelvet és kultúrát szerette a legjobban.

Ha ma is élne, biztos vagyok benne, hogy lelkesedne az EU-ért, a nemzeti oktatáspolitikák európai szabályozásáért, a kétszintű érettségiért. Talán kevésbé örülne a kulcskompetenciáknak. Viszont nagyon lelkesedne a nemzetközi vizsgálatokért, a digitális kultúra iskolai elterjesztéséért, az informatikáért, az élő idegen nyelvek magas szintű oktatásáért. De nem lenne elégedett a közoktatási reform jelenlegi állapotával, nem értené, miért a hezitálás. És főként nagyon elégedetlen lenne az általa oly nagyon kedvelt magyar neveléstudomány jelenlegi állapotával. Több kutatást és még több fejlesztést (tudományos alapon) – mondaná újra és újra. Kiss Árpád mester volt, e kifejezés magasztos jelentésében. Amíg élt, hiányt töltött be, és hiányát érezzük, amióta nincs közöttünk. Apahiányban szenved az egész magyar pedagógia: tanárok, kutatók, oktatáspolitikusok egyaránt. Nincs aki világos okfejtéssel megmondaná, hová akarunk eljutni, milyen módon, mikor.

Felhasznált irodalom

Ballér Endre (1966): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. OKI, Bp.

Báthory Zoltán (1982): „...hogyan lehet és kell eredményesen tanulni” Kiss Árpád gondolatai a didaktikáról. Pedagógiai Szemle, 12.sz.

Báthory Zoltán (2004): Kiss Árpád idézése. Új Pedagógiai Szemle, 10.sz..

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok. Gondolat Kiadó.

Coleman, J. S. et al. (1966): Equality of Educational Opportunity. US Government, Printing Office, Washington D.C.

- Delors, J. et al. bizottság jelentése (1996): Az oktatás rejtett kincs. (magyarul 1997).
- Egy forradalom pedagógiája. A Balatonfüredi Pedagógiai Konferencia jkv. 1956. Reprint kiadás. Aula, 2006.
- Faure, E. et al. bizottság jelentése (1972): Tanuljunk meg élni. (magyarul 1973).
- Gal, R.: Hol tart a pedagógia? 1967.
- Kiss Árpád (1945): Az általános iskola mint kultúrpolitikai probléma. In: Közoktatás és neveléstudomány, 17-23. o.
- Kiss Árpád: Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata 1-4. Pedagógiai Szemle, 1960. 3. sz., 7/8. sz., 9. sz.; 1961, 7/8. sz.
- Kiss Árpád (1961): Iskolás tanulóink megterhelésének vizsgálata. Magyar Pedagógia, 1.sz.
- Kiss Árpád (1964): Életemről, munkámról. Pedagógiai Szemle, 3.sz.
- Kiss Árpád (1969): Műveltség és iskola. Akadémiai Kiadó.
- Kiss Endre (2003): Kiss Árpád műveltségkoncepciója a tudástársadalom perspektívájából. Új Pedagógiai Szemle, 5. sz.
- Közoktatás és neveléstudomány. Kiss Árpád emlékkötet. Szerk.: Horváth Márton, Simon Gyula (1982). Tankönyvkiadó, Bp.
- Nemzetközi interjú a didaktika jelenéről és jövőjéről. Pedagógiai Szemle, 1966. 12. sz. Kiss Árpád, 1076-1081. o.
- Vekerdy Tamás (2006): Az iskola betegít? In: Felnőttek és gyerekek. Pszichológiai írások. Saxum, 191-270. o.

JEGYZETEK

[1] Előadás szerkesztett változata. Az előadás elhangzott a Kiss Árpád-emlékbizottság ülésén 2007. január 24-én, Budapesten a XI. kerületi PSZK konferenciatermében.

2 R. Gal, 1967; E.Faure et al., 1972; J. Delors, 1997.

3 A koncepció egyik kialakítója Kiss Árpád neveléstudós – írja a Magyar Nagylexikon. In: Kronológia 2. kötet, 1295. o.

[4] Az 1956-os forradalom 50 évfordulója alkalmából Balatonfüreden most már emléktábla jelzi a konferencia helyét.

[5] Eszembe jut egy bibliai mondás: „Akkor monda nékik: Adjátok meg azért a mi a császáré, a császárnak, és mi az Istené, az Istennek.” Máté 22,21.

[6] Mindenkinek a maga módján, mindenkinek egyformán.

Közlemények

A SZELLEMPROBLÉMÁIVAL FOGLALKOZÓ SZABAD EMBER (KÍSÉRLET KISS ÁRPÁD SZELLEMI ARCULATÁNAK MEGHATÁROZÁSÁHOZ)

Kiss Endre

Kiss Árpád tudományos életműve , gondolkodás- és értelmiségtörténeti rekonstrukciója, történeti kontextusba helyezése szándéka természetesen módon adódik a szerző számára annál is inkább, mert Kiss Árpád személyisége, gondolkodásmódjának markáns karaktere időszakonként hol lappangva, hol nyíltan - évtizedek óta jelen van a hazai pedagógiai köz- és tudományos életben. A szerző az életmű filozófiai megközelítéssel értékeli a szellemi szabadgondolkodó édesapja életművének számos vonatkozását.

„...a szellem problémáival foglalkozó szabad ember...”[i] - Következő kísérletünk[ii] személyes természetűnek látszik, de nem az, irodalminak is tűnhet, de valójában az sem. Téziseit Kiss Árpád szövegeinek elmélyült és egzakt elemzése előzte meg. Természetesen nem véletlen, hogy Kiss Árpád gondolkodói és pedagógiai filozófiájának rekonstrukciójakor az Igazság költészet nélkül szövegei kerültek a legalaposabb feltárássra, hiszen e visszaemlékezésnek tételesen is e gondolkodói személyiség kialakulása a tárgya, olyannyira, hogy nem is túlságosan nagy erőfeszítéssel akár még a személyiségfejlődés egy általános paradigmájának is kiindulópontjául szolgálhatna. Arról is meg vagyunk győződve, hogy a gondolkodói személyiség kialakulásának feltárása szerves és természetes kiegészítése a negyvenes évek munkásságáról az eddigiekben elkészült tanulmányoknak.[iii]

A gondolkodói személyiség, a megkülönböztethetetlen közös terület gondolkodás, személyiség, önlétrehozás és világkép (hogy a sort ennél a fogalomnál átmenetileg leállítsuk) között természetesen az értelmiség minden csoportja esetében egyként kivételesen érdekes feladat. Egy egészen elvont szinten azért van ez így, mert az objektiváció, a reflexió és az alkotás területeinek egy egész sora a modern korszakban már hangsúlyosan „deantropomorf” karakterű, azaz az alkotónak szinte már előírászerűen ki kell szűrnie művéből az egyéni önkifejezés mozzanatait is. Egy egészen konkrét szinten a huszadik századi történelem, a politika, a diktatúrák az értelmiség mindig csak kis töredékének tették lehetővé azt a kiváltságot, hogy szellemi alkotó folyamataik megvalósításában maradéktalanul legyenek képesek megvalósítani legbensőbb indíttatásaikat.

A gondolkodói személyiség megnyilvánítása és a szellemi-tudományos produkció anti-antropomorf jellegének egyre erősebben divergáló kettőssége egészen különlegesen érinti a pedagógiai tevékenységet. A pedagógiára is érvényes ugyanis a fő tendencia, miszerint mind a kutatás, mind az oktatás egyre intenzívebben szorítja ki a pedagógus önmegvalósításának mozzanatát,[iv] ennél

fogva ellenhatásaként egyre fontosabbá válik a pedagógus személyiségének saját értelmiség- és gondolkodástörténeti meghatározása is. A tevékenységek karakterének fentebb jelzett elmozdulásai konzekvens módon egyre sajátosabb, nem egy esetben egyenesen paradox helyzetbe sodorják a gyakorló pedagógust.[v]

Kiss Árpád esetében a gondolkodás- és értelmiségtörténeti helymeghatározás „szubjektivitása” és a szcientikus-pedagógiai életmű „objektivitása” különösen is izgalmas viszonylatban állnak egymással. A tudományos életmű egzisztenciális mozzanatokat szinte egyáltalán nem tartalmaz, miközben Kiss Árpád személyiségének, gondolkodásának állandóan jelen lévő markáns gondolkodói karaktere nem egyszerűen csak feltűnt kortársainak, de intenzív gondolkodásra is készítette őket.[vi]

Kiss Árpád gondolkodásának rekonstrukciója nem-szokványos módszertani problémák előzetes tételezését és azok reménybeli megoldási kísérleteinek előrevetítését is jelentették. E módszertani döntések legfontosabbika a szoros szövegelemzés volt: a személyesnek és közelinek látszó, sok esetben szinte előre is megmondható hipotézisek háttérbe szorítása. A szoros olvasást vezérlő egyetlen erősebb hipotézis az volt, hogy egy ilyen „filozófia” rekonstrukciója lehetséges, ez a „filozófia” létezik, még akkor is, ha ebben a fázisban őrizkedni kell annak még felvetésétől is, hogy miként viszonyul ez a „filozófia” a tudományos életműhöz (annak alapja, motivációja-e, vagy éppen ellenkezőleg, azzal egy később meghatározandó összefüggésben valamely mellérendelt helyzetben létezik-e).

Kiss Árpád szorosabb értelemben vett filozófiájának középponti gondolatát a szövegelemzés számos változatban láthatóvá teheti. Ez a szabadság kiinduló általános meghatározásának markáns és egyéni hangütésű konkretizációja: a saját élethez való viszonyulás szabadsága, a saját élethez való viszony szabadságán alapuló dinamikus, szituatív önmeghatározás szabadsága, amelynek során a szabadság látszólag még tautologikussá is válik, hiszen ez a szabadság alapján való szabadság attitűdje. A lelki szerkezetet az önmagának feltett kérdések permanenciája jellemzi, az emberi szabadság végső kérdései a mindennapi lét bármely részletére és bármely pillanatában feltehetőek. [vii] A saját szabadság pozitív élménye egyben a lelki higiénia szükségleteit is állandóan kielégíti. A saját élethez való viszony szabad megválasztásából származó közvetlen és elemi szabadság nyilvánvaló módon nem volt társadalmi vagy politikai program, jóllehet, mint mindenhez, még az ezekhez való viszonyt is szabadon kellett kialakítania. Az már a huszadik század történetéhez tartozik, hogy ez a szabadság szinte szakadatlanul kényszerűen politikai programként is szerepelt. A huszadik század nagy témája ez: a saját választásokon alapuló életvezetés állandóan összeütközik a nyílt politikai represszióval, létrejön a szelíd hős paradoxonja, a permanens felszabadítási folyamat[viii] permanens politikai szövegösszefüggésbe kerül.[ix]

Kiss Árpád gondolati reflexióiban (ebben az esetben: pedagógiájában is) a végső kérdések állandóan jelen vannak: ember és természet, az ember és történelem viszonya, a civilizáció, a társadalom összes vonatkoztatási rendszere, e megközelítési távlatok állandó változtatásával.

Az Igazság költészet nélkül, ha a saját élethez való viszony szabadságának egzisztenciális perspektívájából olvassuk, egyenesen forradalminak mutatja e tendencia erejét és következetességét.[x] A szabadságra felhatalmazó szabadság vágya átszővi az életrajzot, tematikussá válik a család, a szerelmek, a társaság, sőt, a munka és a tanítás mozzanataival szembeállítva is, hiszen ezek mind ugyancsak a saját élethez való viszonyulás szabadságát szeretnék elvenni, illetve lecsökkenteni. Az Igazság költészet nélkül főszereplője mindig maga ellen és saját elviségének szellemében dönt, nem egy esetben még önmagával szemben is.[xi] Nem azért történik ez így, mert ez a főhős az önzetlenségben rejlő valamelyik kézzelfogható előnyre aspirál, de azért, hogy a későbbi szabadságát ne zavarja meg (vagy vegye el) a szabadság elárulásának emléke. A szabadság jövője a szabadság jelenében áll. A visszaemlékezésekben megjelenő attitűd következetessége már-már az elméletté emelhető életvezetési maximák egyértelműségét idézi: „Cselekedj úgy, hogy minden cselekvésed saját jól mérlegelt szabadságodból származzon”.[xii]

A szabadság mellett és szabadságból következő önmeghatározás egyik pozitív elemére a homo vulgaris és homo sapiens szembeállítás motívumának követése során bukkanunk.[xiii] Mielőtt még e mozzanat más összefüggéseivel foglalkoznánk, annyit kell megjegyeznünk, hogy a „magasabb emberség” ebben a szembeállításban megfogalmazott követelménye a szabadság követelésének egyik állandó eleme, a szabadság normatív eleme ráadásul, a szabadság, megmaradni a homo sapiens mellett. Nem az arra való szabadság, hogy előrevigye és továbbfejlessze az emberi nemet, de az a szabadság, hogy minden helyzetben saját választása alapján megmaradhasson homo sapiensnek. Nagyon is szituatív mozzanat ez; a különböző konkrét helyzetekben a legeltérőbb, ám egyaránt koherens konkretizációkhoz vezethet.[xiv]

Az Igazság költészet nélkül vezető filozófiai elve tehát a saját élethez való viszonyulás permanens szabadsága. A felfogás közelsége az egzisztencialista filozófia klasszikus paradigmájához nagyon is egyértelmű. Ezt a közelséget teljes egészében elfogadjuk és az alapelvet egzisztencialistának tekintjük, nem csak általánosságban, de a Sartre és Camus fémjelezte klasszikus paradigma szellemében teljes konkrétságában is.[xv] A klasszikus egzisztencialista paradigmát, már csak a filozófiai tipológia legitim szempontrendszer alapján is, sajátos önként vállalt és demonstratív felmutatott tartalmi üresség és meghatározatlanság jellemzi,[xvi] amíg a paradigmatiszta egzisztencializmusnak ez a végpontja Kiss Árpádnál tartalmi és szerkezeti kiindulópont. Mindez azt jelenti, hogy Kiss Árpád gondolkodásánál az egzisztencialista kiindulópont egy sor további tartalmi meghatározással is gyarapodik. Ebben nincs semmi rendkívüli, hiszen ez az eltérés az egzisztencialista filozófia és az egzisztencialista életfelépítés közötti természetes differenciával egyenlő. A filozófiai kiindulás a szabadsághoz való ragaszkodást, mint végpontot testesíti meg, a valóságos életalakítás pedig természetes kiindulópontnak tekinti a szabadsághoz való ragaszkodást. A valóságos életalakítás gyakorlatában az elméleti végeredmény tehát kiindulópont, olyan döntő elem, amely az egész folyamat sikerét garantálja. Azért kell szabadon döntenem, hogy ne függjek, s a függés ténye ne befolyásolja az egész döntés kvalitásait. Sajátos szituativitás ez. Nem a Nietzsche-Ady-i heroikus individualizmus, amelynek pedig a magyar fejlődésben nagy hagyománya

van és amely már csak a finomabb szociokulturális közvetítés szálain amúgy sem állt távol Kiss Árpádtól.

E magatartás lényegének formalizálása maga nagyon is emlékeztet a mérték- és példaadó egzisztencializmus formalizálási problémáira. A választással választjuk magunkat, először a szabadságot választjuk és csak azzal magunkat. A társadalmi cselekvés rejtélyes hajszálcsovéssége révén a szabadság választásán alapuló cselekvéseknek meglesz a maguk konkrét tartalmi köre és kisugárzása (az ezen az alapokon megtett cselekvések valamilyen értelemben hasonlítani fognak egymásra, ezeknek a cselekvéseknek a közös metszetet nem a tartalmi, de a „cselekvésmódszertani” okok eltérése).[xvii]

A „saját élethez való viszonyulás” szabad filozófiájának van egy sajátos (s mint a későbbiekben ki fog derülni, paradox) történelmi oka is, ami egyébként pontosan megegyezik azzal a történelmi feltételrendszerrel, amelynek ritka fellépése miatt maga az egzisztencialista filozófia olyan ritkán válik hegemónná a filozófia történetében. [xviii] Történelmi körülmények és azok komplexumainak következménye ugyanis az, ha bizonyos esetekben a saját élethez való viszonyulás az egyedüli független, nem kötött változó. A paradoxon ebben az, hogy sokszor a társadalmi diktatúra, a társadalmi determinációk kiemelkedő nagyságrendje (vagy mint a negyvenes években, a klasszikus francia esetben a Megszállás éveiben: a társadalmi determinációk egymást irracionálisan váltó hibrid sokfélesége) az, ami annyira felértékeli fel az önmagunkat választás egzisztencialista szabadságát.

Az egzisztencialista filozófia a filozófia belső tipológiai törvényeinek megfelelően csak kivételes esetekben foglalkozik hagyományosan pszichológiai kérdésekkel. Kiss Árpád ezen a ponton is gyökeresen tér el a klasszikus kiindulóponttól, ha tetszik, Sartre-t Bergsonnal elegyíti. Miközben a saját élethez való viszony szabadságára kívánja felépíteni az életét, az én-kép, a létezés történetét, pszichológiáját és módszertanát is vizsgálja, sőt, még kutatásainak tárgyává is teszi azokat. [xix] Sartre számára Bergson elviekben már nem érdekes, nem több, mint az egyik lehetséges konkretizációja a szabad választás aktusával konstituált emberi létnek.

Kiss Árpád az egzisztenciális kiindulópont mellett tehát nem adja fel a reálpszichológiát a szó egyetlen értelmében sem (ez elég kivételes jelenség, más hagyományokra is utal, sokszor abban az értelemben még zavart is kelt, hogy az egzisztenciális és a pszichológiai mozzanatok összekeverednek, helyenként még fedésbe is kerülnek egymással). Elviekben ez az érdeklődés tette lehetővé Kiss Árpád pedagógiai tevékenységét. A két megközelítés közötti területfelosztás azonban nem úgy ment végbe, hogy az egzisztenciális rész megmaradt volna a gondolkodó Kiss Árpádnak, amíg a többszörös gyökérzetű pszichológia (Bergsontól Fraisse-ig vagy Piaget-ig) a pedagógus Kiss Árpádnak jutott volna. Kiss Árpád valódi pedagógiája az embert érintve egzisztenciális, az oktatást illetve pragmatikus, a tudás természetét illetően szociologikus. Az semmiképpen sem véletlen, hogy az egzisztenciális mozzanat kevésbé látszik, az oktatás és a tudás (azaz: az „iskola” és a „műveltség”) állnak az előtérben, amiképpen az sem véletlen, hogy az egzisztenciális mozzanat a legláthatóbban (bár itt is csak sokszoros rekonstrukció eredményeképpen) az értelmiség-

problematikánál, azaz az egzisztencialista filozófiával közös metszetben jelenik meg.

Az egzisztencialista filozófiai szemlélet és a sokrétű, szcientikus pszichológia Kiss Árpád alkotói személyiségének lényege. Ez már az egyik kulcs Kiss Árpádhoz, az átütő, de nagyon ritkán artikulált és nagyon nehezen is artikulálható egzisztenciális mozzanat és a perfekt kutató, tudós és gyakorlati szervező kettőssége. E viszony teoretikus körvonalaiban szigorúan mellérendelő, ebben az értelemben a teljes pedagógiai tevékenység egy egzisztenciális döntés eredménye. Ez a döntés született meg Debrecenben a negyvenes években és dokumentálódik az Igazság költészet nélkülben. E teoretikusan szigorúan elkülönült, mellérendelő viszony a valóságos gyakorlatban természetesen sokszorosan át is megy egymásba. Az egzisztencia és a valós pszichológia (pedagógia) kapcsolata sokszorosan alapozza meg Kiss Árpád kutatói és szakmapolitikai személyiségét is. Az identitás mozzanatának mindkét vetületben van értelme, a mindennapi munka értelmének végiggondolása, önmagunk állandó megméretése és számos más mozzanat ebben a koegzisztenciában „kétlaki” elem, egyaránt, de nem egyforma tartalmakkal szervezi meg az egzisztencia és a valós pszichikum szféráit.[xx] E mellérendelés természetéhez tartozik, hogy a pszichológia (pedagógia) nem váltja ki az egzisztencialitást, a Bergson-tól Piaget-ig húzódó pszichológiai ívnek a pszichológia világában kell legitimálnia önmagát.

Fogalmi konfliktusok esetén természetesen az egzisztencialitás fölötté áll még a manifeszt és legitim pszichológiának is,[xxi] az értelmiség alapproblémáinál, a Julian Benda által tematizált „írástudók árulásá”-nak kérdésénél semmilyen pszichológia nem lép az egzisztenciális dimenzió helyére, a saját élethez való viszony alakításában még a pszichológia fölött is szabadok vagyunk. De az egzisztencia része a saját psziché, de a mások pszichéje történetének is, de megfordítva is így van: a psziché produktuma lesz az egzisztenciális választásnak. Az egzisztenciális szempont felismerése a nevelési és oktatási folyamatban nagyban emelheti annak határfokát. Ez a közös metszet teremti meg annak lehetőségét, hogy a szabadságból való kiindulás nyomvonalán szakadatlanul tisztáznunk kell viszonyunkat minden lényeges tárgyiassághoz, ami viszont a saját pszichikai tevékenység.

Korábban Kiss Árpád gondolkodását a Goethe-Rousseau-i és a Bergson-Proust-i vonulatok kettősségeként jellemeztük.[xxii] Jelen gondolatmenetünk megközelítését követve világos, hogy a Goethe-Rousseau-i vonulat alapvetően a saját élethez való viszony, az egzisztenciális választás eredménye. A Bergson-Proust-i vonulat egy irodalmiasított és esztétizált egzisztenciális gondolkodás kiindulópontjához áll közel, anélkül, hogy azonos lenne azzal. Mindezzel megerősíthetjük a tézist a gondolkodás és személyiség alapvető egzisztenciális kiindulópontjáról. Egzisztencialista pedagógiának tiszta formában természetesen nem neveznénk Kiss Árpád pedagógiáját, hiszen nála az egzisztenciális tartalmak nem a pedagógiában, de a pedagógiát megelőző, azt megalapozó gondolkodásban jelennek meg (ami nem zárja ki, hogy ne keressünk „szekundér” egzisztenciális elemeket a kifejtett pedagógiai korpuszban).

Az egzisztenciális és a szcientikus dimenzió mellérendelt szimbiózisának feltárása után kísérletet tehetünk a Kiss Árpád-i személyiség és gondolkodás konkrétabb, tárgyi dimenziókban gazdagabb

meghatározására is. E gondolkodás meghatározó kiindulópontja az egzisztenciális önmeghatározás, a saját élethez való viszony szabad meghatározásának és állandó fenntartásának attitűdje. Az egzisztenciális kiindulópontnak nem kellett megütköznie dogmatikus riválisokkal, mert Kiss Árpád a kezdetektől elutasította a nagy ideológiákat.[xxiii] Természetesen ez lehetett volna másként is, ebben az esetben más filozófiai helyzet alakult volna ki.[xxiv] Az egzisztenciális kiindulópont elsőszámú tartalmi meghatározottságát a „magasabb emberség”[xxv] klasszikus humanizmusa jelentette (amelyről jeleztük, hogy természetesen része volt a Kiss Árpádot körülvevő szellemi tradíciónak és univerzumnak, de ettől teljesen függetlenül mint szabad önmeghatározás eredménye került be ebbe a gondolkodásba). A történelmi folyamatokkal és a társadalmi lét közeljövőbeli lehetőségeivel szemben Kiss Árpádot erős szkepticizmus jellemezte,[xxvi] ezért is volt olyan erős szüksége a pozitív gondolkodás egzisztencialista, azaz a saját szabadsága alapján való meghatározottságára. A külvilággal és a másik emberrel való kapcsolatát a megértés és egyfajta kreaturális tolerancia jellemezte.

Ez a szerkezet megengedi már e gondolkodás jellemzését filozófiai terminusokban is.

Kiss Árpád gondolkodása egzisztencialista, társadalmi létét meghatározó, szabadon meghatározó alapérzülete klasszikusan humanista, amelynek pozitív megvalósulása a pedagógia és rokontudományainak szcientikus műveléséhez vezetett. Szerves része volt ennek a gondolkodási szerkezetnek (a történelem és a társadalom összefüggésében kialakuló) „abszurd”, [xxvii] (a társadalmi lét összefüggésében konstitutív) szkepszis [xxviii] és a másik emberhez való személyes viszonyulás pietizmusa.[xxix]

jegyzetek

[i] Kiss Árpád: Igazság költészet nélkül. Szerkesztette: Kiss Endre (1999). Budapest. 171.

[ii] E gondolatmenet a Debreceni Egyetem Pedagógiai Intézetének „Debreceni iskolák” című OTKA-pályázatának keretében készült és szervesen egészíti ki az e keretek között elkészült többi tanulmányt, illetve előadást.

[iii] A pályakezdő Kiss Árpád. In.: Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma. A III. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Szerk: Buda András és Kiss Endre (2005). Debrecen. 316-323.; Kiss Árpád a negyvenes években. In.: A Debreceni Iskola. Szerkesztette: Brezsnay László és Fenyő Imre (2004). Debrecen. 118-122.; A pályakezdő Kiss Árpád pedagógiai rendszeréről. In.: Neveléstörténet. 2004. 3-4. 161-166.; Pedagógiai elmélet és kettéosztott társadalom, Kiss Árpád pedagógiai elméletének kialakulása. (Rövid változat). In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Nevelésügyi Konferencia. Program. Tartalmi összefoglalók. Budapest, 2004. 234.; A tanárképzés helye Kiss Árpád pedagógiájában. (Rövid változat). In.: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Nevelésügyi Konferencia. Program. Tartalmi

összefoglalók. Budapest, 2004. 200.; Kiss Árpád műveltségkonceptiója a tudástársadalom perspektívájából. In: Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma A II. Kiss Árpád konferencia előadásai. Debrecen, 2003. 758-770. és Új Pedagógiai Szemle, 2003. május. 16-23.; Kiss Árpád a negyvenes évek elején. (Az elméleti pedagógus attitűdjének kialakulása Debrecenben). In.: Az európai tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, 2003. 305. (Rövid változat)

[iv] E folyamatnak számos, részben egymástól független oka van, amelyek önálló elemzést érdemelnek.

[v] A leglátványosabban ez úgy jelenik meg, ha például az iskolával szemben támasztott „nevelés” követelményére, a tanár „személyiségé”-nek állandó megnyilvánítására vagy a társadalomnak az iskolával kapcsolatos általános elvárásaira gondolunk, amelyeket elképzelni is lehetetlen a fentebb vázolt „anti-antropomorf” realitások elismerése mellett.

[vi] E sorok írójának akkor tűnt fel a Kiss Árpád identitására vonatkozó kérdések intenzitása és a lehetséges válaszok széles spektruma, amikor a nyolcvanas években egy színvonalas és elismerő értékelésben feltűnt e személyiség „dzsentri” jellegűként való értékelése. A helyzet akkori bonyolultságát csak fokozta, hogy a nyolcvanas években egy ilyen értékelés már lehetett pozitív is, miközben az ellene való tiltakozás könnyen keveredhetett még abba a látszatba, hogy önkéntes szolgálatot akar tenni a korszak politikai szellemének.

[vii] „Azt teszem-e, amit tennem kell? Érdekel-e az a valami, ami vagyok, ami bizonytalan helyzetbe dönt arról, amivel utólag azonosítom magam? Miért?” (Igazság költészet nélkül, 15). A „szabad” jelző is sok esetben a maga teljes szemantikai gazdagságában jelenik meg Kiss Árpád írásaiban. Egy példa az Igazság költészet nélküléből: „...szabad emberként mozogtam magam által szabadnak nyilvánított környezetben...” (261.).

[viii] Erre utal Kiss Árpád negyvenes évek elején írt könyvének címe is: Az emberi felszabadulás útja.

[ix] Mindezzel egy új társadalomontológia állapot kialakulását is megállapíthatjuk. Hatalmas paradoxon ez: a társadalmi lét elért színvonala egyrészt minden módon elősegíti, bátorítja, előírja, megköveteli, normának tűzi ki az autonómiát és a belülről vezetett életformát. Másrészt a heroizmus szintjét elérő erőfeszítéssel teszi azt csak valóban megvalósíthatóvá. Mindezzel az egzisztencialista irány történeti-tudásszociológiai hátterét is kijelölhettük.

[x] L. „...az életemhez való viszonyulás” (Igazság költészet nélkül, 17.), a halálról: „Csak az ember fizeti egy életen át a hit súlyos adóját: utolsó órái azért tragikusak, mert szembe kell néznie a bizonyossággal. Bele kell hullania a semmibe vagy a mindenségbe, illúzió nélkül.” (Uo. 208.). De egyenesen klasszikus egzisztencialista alap kijelentés a következő is: „Az étellel volt vitám, az emberség jelentését, saját létezésem értelmét kerestem. Egy társadalmi átrendeződés, politikai

fordulat csak azokat állítja csatasorba, akiket a jobb élet és nem az élet maga érdekel.” (Uo. 267.)

[xi] Az Igazság költészet nélkülben a saját szabadság önmagával szembeni felhasználásának talán legszebb példája az arról való beszámoló, hogyan vett búcsút a visszaemlékezés protagonistája szellemi ambícióinak egy részétől (190.).

[xii] Bár a maximát e sorok szerzője parafrázálta, de azt a szoros szövegelemzés megalapozta. L. a társaság, a társas élet előírásaitól való szabadság (183., 261.) mozzanatát, vagy a magatartás maximájának másik megfogalmazását: „Az utat nem lehet végig megtenni, mert siker esetén nem lehet megfordulni...” (260.).

[xiii] Uo. 16.

[xiv] L. a „magasabb emberség”-gel kapcsolatos későbbi felvetéseket.

[xv] Kiss Árpád, úgy is mint romanista, természetesen jól ismerte a kor sikerfilozófiáját, az 1945 után teljes erővel áttörő francia egzisztencializmust, az attitűd kialakításában azonban ennek, mint hatástörténeti elemnek, nem lehetett különösebb szerepe.

[xvi] Ez az egzisztencializmus filozófiai-tipológiai helyének szerepének következménye. A többi filozófiai családdal összehasonlítva az egzisztencializmus nem rendelkezhet közvetlen tartalmi meghatározottságokkal.

[xvii] A helyes egzisztenciális cselekvés kötődése a hozzá vezető út egzisztencialista korrektségéhez nagyon is emlékeztet az igazság és a hozzá vezető út egyedül helyes megismerési alapelveihez Hegelnél.

[xviii] Ezzel önmagában is foglalkoznunk kell, hiszen ha igaz, hogy minden egyén létének van egzisztenciális dimenziója, a filozófia történetének másból sem kellene állnia, csak egzisztencializmusból. Ennek ellenére igen ritka a gondolkodás történetében, amikor az egzisztencialista gondolkodás valóban hegemon helyzetbe kerül.

[xix] L. „...szükségszerűen mérlegeljük először saját belső emberségünket...Valamilyen mértékben önmagunk termékei is vagyunk...” (17.). Ebben az esetben egzisztencializmus és pszichológia fedésbe kerülnek egymással.

[xx] Egy újabb szemléletes példa: „Hosszú út vezet a célig, önmagunk kipróbálásáig, a banni tudásig azzal, amivel rendelkezünk. Ez éppen azérés.” (118.).

[xxi] Nem véletlen, hogy éppen az a Karl Jaspers a huszadik század nagy filozófusai közül a legkevésbé feltárt és megértett gondolkodó, akinél a (szcientikusan) pszichológiai és egzisztenciális mozzanatok a leginkább kerülnek egymás társaságában és összefüggésében megfogalmazásra. Egzisztencia és pszichológia egy következő, igen jelentős összefüggése a következő: „Nem egyszerre és nem forradalmi módon szűntem meg vallásos lenni, és jó barátságban maradtam a

vallással, múltammal, múltunkkal...Csak annak szabad utánam jönni, aki bátrabb, jobban szereti az igazságot és főként jobb, sokkal jobb, mintha vallásos lenne. A vallástalanság a valláson túl van.” (Uo. 127.)

[xxii] „Előszó” (az Igazság költészet nélkül kötetéhez), 8-9.

[xxiii] A legfontosabb megfogalmazás: „...a tétel, hogy emberben és ne elvekben gondolkozzam...” (Uo. 161.)

[xxiv] Ilyen volt például az egzisztencializmus és a marxizmus ütköztetése az ötvenes-hatvanas években.

[xxv] E megfogalmazást I. Igazság költészet nélkül, 162.

[xxvi] Például: „A nyugati nagy demokráciák aggok vezetése alatt megújulásra képtelenül őrlődtek a bátor elhatározásokat kívánó új élet problémái között.” (Uo. 170.) – A társadalmi lét látszattá alakulásáról: „A legrosszabb következett be: a tudományos terminológia hazugságfátylával takarták le az ostobaságok és a barbárság rémtetteit.” (170.) – A társadalom látszatának víziója nem más társadalomfelfogásokkal vagy –elméletekkel szemben artikulálódik, de az egzisztenciális választását elvégző ember perspektívájából lepleződik le ilyenként. Általában is elmondható, hogy a huszadik század önmagát szabadnak definiáló értelmiségije mély csalódást és szkepszist érzett a modernség konkrét világtörténelmével szemben. Ezt végiggondolva valóban nagyon meglepő, hogy milyen ritkán fogalmazódott meg ez a konkrét diskurzus szintjén.

[xxvii] L. ehhez a 9. lábjegyzetbe foglaltakat.

[xxviii] L. ehhez a 26. lábjegyzetbe foglaltakat.

[xxix] E gondolkodást tekintve talán nem tűnik teljesen követhetetlen asszociációnak, amikor Kiss Árpád gondolati fejlődésére visszapillantva „a bennem működő forradalmár”-ról tesz említést. (Uo. 160.)

Közlemények

KLEBELSBERG KUNÓ FIATAL ÉVEI SZÉKESFEHÉRVÁRON

Berta Annamária

A 20. századi magyar neveléstörténet kiemelkedő kultúrpolitikus, vallás- és közoktatásügyi minisztere volt 1922 és 1931 között Klebelsberg Kunó, aki sok szállal kötődött a királyi városhoz, Székesfehérvárhoz. Huszárszázados édesapja korai halála után édesanyja hazaköltözött Székesfehérvárra szüleihez, s így a jellemét formáló impulzusok így a nagyszülőkhöz, a dunántúli köznemes felsőri Farkas családhoz és a ciszetrci gimnáziumhoz köthetők. Mindezek hozzásegítették a széleskörű műveltség, az alapos tudás megszerzéséhez, s példát szolgáltattak számára a későbbi politikai és tudományos élethez.

„A dunántúli magyar nyelvet élete végéig letagadhatatlan székesfehérvári zamattal beszélte”

Klebelsberg Kunó – a XX. század egyik legjelentősebb kultúrpolitikus – családja és iskolái révén sok szállal kötődött Fehérvárhoz. Életének erről a szakaszáról kevés forrás maradt ránk: a gimnáziumi évkönyvek, néhány családi irat, fénykép, két osztálytárs visszaemlékezése, a családot jól ismerő Vastagh Rita tanárnő szóbeli közlései, Huszti József biográfiája, valamint özvegyének a visszaemlékezései.[1]

Az apai ág

A Klebelsberg család tiroli eredetű, „ősi fészük” Thumburg vára (nevük: Klebelsberg von Thumburg). A családot tagjainak katonai érdemei, a törökkel szemben tanúsított vitézségük emelte fel a nemességtől (1530) a grófi rangig (1702)[2]

A következő bő száz évről nem sokat tudunk, jóllehet régebbi kutatásaim során Klebelsberg leveleiben nyomára bukkantam egy genealógiának, melyet Baranyai Béla állított össze és küldött el Klebelsbergnek. Ezt a genealógiát azóta is sokan keresték, de senki sem akadt a nyomára[3].

A közvetlen elődök között Klebelsberg „sok őssel bíró máltai lovagot” említ, de nagyapjáról ennél többet tudunk. Ő, Klebelsberg Ferenc gróf, egy huszárezredben századparancsnok. A galíciai Prodekben szolgált, amikor 1844. ápr. 15-én megszületett fia: Jacob Joseph Constantin gróf, Klebelsberg Kunó apja.[4]

Klebelsberg Jakab gróf is katonai pályát választott. A császári és királyi hadsereg 14.

huszárezredének századosa volt. 1872-ben vette feleségül felső- és alsó-eőri Farkas Arankát. [5] Ő volt a család első magyar származású női tagja.

1875. november 13-án az Arad vármegyei Magyar-Pécskán született meg fiúk, Kunó gróf. A Kunó a Konrád német becézője (Konrad-Kunrad-Kunó). A névadás keresztapjától, Czetwitz Kunótól származik.[6]

Klebensberg Jakab gróf egy hadgyakorlat során súlyos lovasbalesetet szenvedett[7]. Mivel nem gyógyult föl, 1876 végén - saját kérésére - egy évre szabadságra ment, de nem egészen fél év múlva, 1877. jún. 15-én elhunyt. Székesfehérvárott, a Felsőőri Farkas család családi sírboltjába temették.[8] Klebensberg Kunó tehát még két éves sem volt, mikor árvaságra jutott. Édesanyja pedig nem ment többször férjhez. Fiával hazaköltözött szüleihez Székesfehérvárra. A fiatal gróf apai családjához fűződő kapcsolatáról nem tudunk, így szinte bizonyos, hogy neveltetése kizárólag a Farkas családra hárult. Így az osztrák katonai-grófi apai felmenők mellett legalább olyan fontos a magyar, tősgyökeres dunántúli-közneemesi anyai ág.

Az anyai ág: a felső- és alsó-eőri Farkas család

A család tagjai II. Mátyás és Rudolf királytól kaptak nemességet „a többi felső és alsóeőri birtokossal egyetemben”. [9] Az ő leszármazottjuk alsó- és felsőőri Farkas Imre, Klebensberg anyai nagyapja is. Ő 1824-től 47 éven át az enyingi uradalomban szolgált Batthyány Fülöp herceget. Kezdetben alacsonyabb beosztásban, de az 1840-es évektől már mint jószágkormányzó irányította a hatalmas uradalom gazdálkodását. Fülöp herceg halála után azonban saját kérésére nyugdíjazták. Valószínűleg ezután, 1871-ben költözött át a család Fehérvárra. Ott még 1860-ban vásárolták meg a Szarka utca 147. sz. alatti házat, amelyet 1863-ban átépítettek. Ebben a hatalmas házban nőtt föl Klebensberg Kunó.[10]

Farkas Imre, aki elég jómódú ember hírében állt, 1846-ban vette feleségül Kálmán Franciskát. A házasságból négy leány született: Aranka, Gabriella, Klementina és Franciska. Aranka lett Klebensberg Jakabné. Gabriella unokatestvéréhez, a magas rangú katonatiszthez, alsó- és felsőőri Farkas Sándorhoz ment férjhez. Klementina férje Scherer Kamill táblabíró. Ők is mind Fehérváron, a Szarka utcai nagy házban éltek. A legfiatalabb lány, Franciska nem ment férjhez, és külön viselkedése rányomta bélyegét a családra.[11]

Maga Klebensberg inkább gyerekkora szomorúságára emlékezett: „Anyám bánatos özvegyi életet élt. Én sem ismertem a vígasságot”- írta „Önéletrajzi nyilatkozatában”. [12] Klebensberg felesége, Botka Sarolta emlékirataiban egyenesen ezt írja: „A család világa rideg és kicsinyes volt, túlságosan elnyomták játékos természetét, csapongó fantáziáját, élénkségét és állandóan korholták mindenért.

A szülői házban uralkodó szigortól szelíd és jóságos anyja is sokat szenvedett”.[13] Ennek a megállapításnak még maga Botka Sarolta is ellentmond, mivel más összefüggésben a felsőöri Farkas családnál jellemző vidámságot, derűt emlegeti. Itt azonban meg kell jegyeznünk, hogy Botka Sarolta és a Farkas család nem nagyon szívelte egymást, mert a család a familia egyetlen gyermekének előkelőbb házasságot képzelt el.[14] Ebből fakad a kölcsönös ellenszenv, az özvegy esetenként ellenséges megnyilatkozása a Felsőöri Farkas lányok irányában.

Klebelsberg is másként idézi a szülői ház hangulatát, mikor anyja gyönyörű magyar beszédéről ír: „Boldogult anyám a csodálatos, színgazdag dunántúli nyelvet beszélte gyönyörűségeken. Néha olyan szokatlan kifejező jelzőket használt, hogy gyerek ésszel is felfigyeltem rá. Ez a nagy nyelvkészség nála egészen öntudatlan volt. A 80-as években egy kis stájer fürdőben anyám találkozott Szily Kálmánnal, a nagy nyelvészrel, akinek anyám tősgyökeres magyarsága valóságos felfedezés volt. Hordta is neki a legkülönbözőbb nyelvészeti folyóiratokat, melyeknek olvasására anyámnak hosszú özvegysége alatt bőven volt ideje. E tanulmányok révén lett naturalista beszéde egészen öntudatos. Ezidőtájt jártam én a gimnáziumba és tanultam a nyelvtant. Tatik, tetik, valék, levék, leendek, által és mindazonáltal, ván vén és dacára csak úgy hemzsegtek a grammatikában. Alig tudtam megtanulni és kezdtem kételkedni abban, hogy nem népies, paraszti nyelvre tanított-e meg anyám és bizonytalankodtam, hogy egyáltalán jól beszélek-e magyarul. Szemrehányást is tettem ezért anyámnak, aki az előzmények után kimondhatatlanul furcsának találta szemrehányásomat. A magyartanár, vesztére, délután látogatást tett házunkban, én egy nagy kutyával benn ültem egy bokorban és amikor arra mentek egészen jól hallottam anyám gúnyos szavát: „Fűtsön be professzor úr azzal a nyelvtannal és ne rontsák el mesterségesen azt, amire én a fiamat jól megtanítottam.”[15] Ebből következett, hogy Klebelsberg - idegen hangzású neve ellenére - az anyjától elsajátított dunántúli magyar nyelvet beszélte, amelyen sokáig érződött a fehérvári íz.[16] Édesanyjához pedig – miként az egész családhoz –, gyengéd szálak fűzték. Leveleiben „édes jó angyalomnak” szólította, és őszintén feltárta előtte érzéseit.[17]

Kunó gyámja 1883-ig[18] a nagyapja volt, akire unokája később is meleg szívvel emlékezett.[19] Demeter Zsófia uradalomtörténeti kutatásaiból tudjuk, hogy Farkas Imre amellet, hogy korának elismert szakembere volt, kiemelkedő szervezői erényekkel és kiváló íráskészséggel rendelkezett. Nemcsak mezőgazdasági szaklapokba írt, de a Pesti Napló szerkesztősége is fölkerlte tanácsadó sorok írására. A hatalmas uradalom mindennapi életét rendtartásokkal szabályozta. Figyelme kiterjedt az adminisztratív gazdasági tevékenységtől a cselédek viselkedésig, a pusztai iskolák felszereléséig és órarendjéig mindenre. [20]

Farkas Imre támogatta az újításokat, és jelentős lépéseket tett a modern mezőgazdaság kialakítására. Mindemellet saját pénzével is jól tudott gazdálkodni. A fehérvári ház vásárlása, annak fölújítása, a siófoki villa, valamint a végrendeletében felsorolt értékpapírok, kötelezvények legalábbis tisztas jómódról tanúskodnak.[21]

Ezért Klebelsberg nemcsak osztrák őseitől örökölhette kiemelkedő tehetségét, alaposságát,

kitartását, de legalább ilyen joggal magyar nemesi felmenőitől is. A kiemelkedő képességű és hatalmas munkabírású nagyapa jelleme, értékrendje pedig meghatározta annak a családnak a mentalitását is, melyben Klebelsberg felnőtt.

Klebelsberg nagynénjei kitartó, határozott egyéniségek voltak; a kor szokásainak megfelelően több nyelven beszéltek: franciául, olaszul és németül. Klebelsberg a családban tanult meg franciául és valamennyire németül.[22] A lányok széleskörű műveltségükkel mindenhez hozzá tudtak szólni. Kitűnő társalgók voltak, és jelentős társasági élet folyt náluk.[23]Az özvegy is azt írja, hogy már Enyingen is nagy, nyitott házat vittek, és sok tehetséges fiatalot segítettek.[24]

A Kunót körülvevő nagynénjei talán tényleg nem biztosították számára a boldog, derűs gyerekkort, amit Klebelsberg később nagyon fájlalt. Ezt a fájdalmat, Klebelsberg komoly, szerény jellemét talán mégis inkább az alakította, hogy korai árvasága miatt apját szinte nem is ismerte.

Őt próbálta pótolni Klementin néneje férje, Scherer Kamill, aki 1883-tól a gyámja volt. Vele sokat beszélgetett olvasmányairól, együtt sakkoztak, később vadászni is együtt jártak. Ő volt az egyetlen férfi a családban, az egyetlen minta; nyugodt, kiegyensúlyozott, kedélyes jellemével nyilván hatott Kunó grófra, aki nagyon szerette az „ő Kamill bácsiját”. Felnőtt korában is ragaszkodott hozzá, sokszor meglátogatta, és mindig nagy szeretettel emlegette.

A műveltség elmélyítését szolgálta az osztálytársak által is megcsodált családi könyvtár. Ennek révén Klebelsberg igen nagy olvasottságra tett szert. Pl. Shakespeare összes műveit már alsós gimnazistaként elolvasta[25]. A könyvtárban a kedvenc költők (Vörösmarty, Arany, Tompa Mihály) bőrkötéses kötetei mellett szép számmal voltak német, illetve francia nyelvű művek és természettudományos munkák is.[26]

A család tagjai a lapok margójára, aljára megjegyzéseket fűztek az olvasottakhoz. Aláhúzták a kiemelendő részeket, és a megfelelő kötetben gyűjtötték a szerzőről, illetve a műről megjelent és kivágott cikkeket.[27]

Klebelsberg tehát már itt hatalmas, elmélyült és alapos tudásra tett szert. Ráadásul a családban egyértelmű volt, hogy a műveket nemcsak olvasni, hanem jegyzetelni és tanulságait rögzíteni is kell. Klebelsberg életrajzírója, Huszti József még találkozott azokkal a mintegy 20 kötetet kitevő keménytáblás, vászonkötéses füzetekkel, amelyek tele voltak olvasmányjegyzetekkel, memorandumvázlatokkal.[28] Joggal mondhatjuk tehát, hogy alapossága, precizitása, hatalmas, rendszerezett és enciklopédikus tudása ebből a közegből indult.

A családi könyvtár nagy részét édesanyja, ill. nagynénjei halála után magával vitte Pestre. Erre alapozva értő kézzel alakított ki magának egy gondozott, jelentős magánkönyvtárat. Ezt a mintegy négyezer kötetes könyvtárat özvegye a Nemzeti Múzeumnak adományozta. A gyűjtemény sikeresen átvészelte a világháborút, de 1949 decemberében az özvegy minden erőfeszítése ellenére olyan módon szállították el, hogy arról többet nem lehetett hallani.[29]

Az iskola

Klebensberg elemi iskoláit 1881 és 1885 között a Belvárosi Fitanodában végezte magántanulóként. [30] 1885-ben anyja a ciszterciek nagy hírű fehérvári főgimnáziumába íratta be. [31] A gimnázium számtalan híressé lett tanítványa közül nem sokkal Klebensberg előtt járt oda Gaál Gaszton, Zichy János gróf és Wekerle Sándor [32]. Ezt a sort a XIX. század végén Klebensberg Kunó és Szekfű Gyula folytatta. [33]

Klebensberg osztálya 123 fővel indult, ebből nyolcadikra 24-en maradtak. Közülük 17 tett sikeres érettségi vizsgát. Kunó gróf „jól érett”- írja az érettségi vizsga jegyzőkönyve. Jó osztályzatot csak német, latin és görög nyelvből kapott, a többi osztályzata jeles. Nagynevű elődeivel szemben nem volt kitűnő tanuló. Alsó osztályokban jó közepes volt, de fokozatosan, kitartó munkával a legjobbak közé került. [34]

A tantárgyak közül a reáliákhoz rendkívüli módon vonzódott, és az osztálytársak szerint is kiváló érzéke volt hozzájuk. Matematikából (mennységtanból) és természettanból mindig jeles volt. Díjnyertes önképzőköri dolgozatát is matematikából írta, a felsőfokú egyenletekről. (A dolgozat sajnos nem maradt ránk.) Fizika, földrajz és történelem tárgyakból is jó eredményeket ért el, de a nyelvekből kevésbé volt sikeres. Lehetséges, hogy ennek okát a Klebensberg egyéniségétől messze álló oktatási módszerekben kell keresnünk. Az alapos munka, a széles körű olvasottság igazán felsőben hozta meg az eredményét, a sokoldalú műveltség pedig nyolcadikban, a bölcsészeti előtan (filozófia) tantárgyban mutatkozott meg igazán. [35]

Gyenge testalkata miatt elég sok órát mulasztott, és tornából sem voltak jók a jegyei. [36] A nagy fizikai erő kifejtést igénylő sportok helyett technikai és szellemi vonalon kompenzálta magát: jól vívott és kiválóan sakkozott. [37]

A visszahúzódó, komoly fiút tanárai kedvelték, segítették, és az utolsó években - amikor már bizonyított -, respektálták is. Tanulmányi munkájáért, szorgalmáért többször kapott dicséretet az évközi vizsgákon, harmadik, hatodik, hetedik és nyolcadik év végén pedig könyvjutalomban részesült. [38]

„Előkelő származására, grófi rangjára a másik grófi diáktárshoz, Cziráky Lászlóhoz hasonlóan egyáltalán nem volt büszke, amit a demokratikus szellemű diákság igen jó néven vett.” [39] Klebensberg osztályába ugyanis – a ciszterci hagyományokhoz hűen –, nem származás vagy vagyon, hanem tehetség alapján kerültek a diákok, és teljesítményük szerint értékelték őket. A diákcsínyekben Kunó gróf nem nagyon vett részt - talán mert bölcsőbb, érettebb volt a többieknél –, de mindig a társaival érzett, akik kedvelték is szerénységéért, kedvességéért, előzékenységéért.

Ráadásul „olyan jó szíve volt, hogy számtanóra előtt odaadta a kidolgozott feladványt és mi lemásoltuk” - írja később egyik osztálytársa.

Klebelsberg is kedvelte osztálytársait. Elfoglaltsága miatt ugyan csak a harmincöt éves érettségi találkozóra tudott elmenni (1928-ban), de ott jól érezte magát, és megígérte, hogy a negyvenedikre is eljön. (Nem rajta múlt, hogy ígéretét nem tudta teljesíteni. 1932. okt. 11-én szívroham végzett paratífuszban legyengült szervezetével.)

A gimnázium utolsó éveiben megerősödött az önbizalma: a szónoklatban és a szavalásban is jeleskedett, sőt, osztálytársa említ egy tánciskolai történetet, amikor a szép polgári iskolás lány nem őt, hanem Kunót választotta táncpartneréül.

A ciszterci főgimnázium tanári kara széles körű műveltséggel rendelkező, tudós tanárokból állt.[40] Legtöbbjük tagja valamelyik tudós társaságnak (Természettudományi Társaság, Magyar Történelmi Társulat, Budapesti Philológiai Társulat). Pallér Kelemenből, Klebelsberg kiváló természettanárából rendházfőnök, a magyar szakos Werner Adolfból zirci apát, Greksa Kázmérből egyetemi tanár lett.

Sokan vettek részt a város kulturális és tudományos életében, a tanügyi igazgatásban vagy akár a törvényhatóság munkájában. Kalocsay Alánt, Klebelsberg hittanárát, a ciszterci rend legjelentősebb költőjét 1896-ban a város országgyűlési képviselőjévé választotta függetlenségi programmal.

Alaghy Dezső - Klebelsberg osztályfőnöke - a város nevelésügyének jelentős személyisége. A gimnáziumban az ő vezetésével alakult meg és működött a diákok önszegélyező egyesülete, melynek Klebelsberg is tagja volt. A városi iskolaszék elnökeként létrehozta a Néptanítók Egyesületét, az Óvoda-egyesületet, új iskolaépületeket emeltetett. A városnál élvezett jelentős befolyását az alsó fokú nevelés kiterjesztésére használta. Ennek köszönhető a Selyem utcai és az Ezredéves iskola létrejötte. Iskolaépítés és -fejlesztés tekintetében Klebelsberget osztályfőnöke méltó követőjének tekinthetjük. (Az iskolaszéki elnök és a kultuszminiszter lehetőségei természetesen nem azonos nagyságrendűek.)

Fehérvár kulturális életének legjelentősebb intézménye az 1867 tavaszán létrehozott Vörösmarty Irodalmi és Társaskör volt. Vezetésében a főgimnázium tanárai: Czapáry László, Vass Bertalan és Alaghy Dezső játszottak jelentős szerepet. A kör maga pedig a gimnázium önképzőkörén alapult.

Klebelsberg is részt vett a kör munkájában: díjnyertes dolgozatot írt matematikából a felsőfokú egyenletekről, és gyakran bírálta társai munkáját. Éles meglátásai, érvekkel alátámasztott kritikái példaértékűek. Ezek mellett Klebelsberg szavalt is az önképzőkörben. Az első fellépés nehézségei után olyan sikeres előadásai is voltak, hogy osztálytársa még 40 év után is emlékezett rájuk.[41]

Klebelsberg kapcsolata tanáraival, a renddel, a várossal később is megmaradt. 1922-ben az intézet volt tanítványai: gr. Klebelsberg Kunó hivatalban levő vallás- és közoktatási miniszter, gr. Zichy

János volt vallás- és közoktatási miniszter, valamint Gaál Gaszton, a Nemzetgyűlés elnöke megalakították a Ciszterci Diákszövetség Székesfehérvári Főosztályát[42]. A Rend ezek után confraterévé fogadta, a hálás város pedig az iskolaalapításokban és a fenntartásban nyújtott segítségért 1926-ban díszpolgárává választotta.

Összegzőképpen elmondhatjuk, hogy az iskola és a családi környezet szellemisége, példája egymást erősítette. Lehetőséget és ösztönzést adott egy elmélyült és széles körű tudás megalapozására és a rendszeres, kitartó munkára.

Klebelsbergnek az érettségi után azonban még nagy önfegyelemmel és nagyon sokat kellett tanulnia. A család először Wiener-Neustadtba küldte katonai akadémiára, de végül sikerült elérnie, hogy a pesti jogi egyetemre iratkozhasson be. Ott sem élte a jogászfjúság aranyéletét, helyette sokat tanult, olvasott, jegyzetelt. Mindenért nagyon megdolgozott.

Később a berlini egyetemen is tanult, ahol ismét meghatározó benyomások érték, majd következett a müncheni és a párizsi egyetem. Hazatérte után befejezte tanulmányait, ledoktorált. Ezután az állami bürokráciában helyezkedett el, legalul kezdte, 1898-ban segédfogalmazó lett a miniszterelnökségen. Azután végigjárta a hivatali hierarchiát.

Ekkora azonban már igen magabiztos, céltudatos és ambiciózus fiatalemberré vált.

JEGYZETEK

[1] Fejér Megyei Levéltár (FML) VIII. 51. A Cisztercita rend székesfehérvári Szent István Gimnáziumának iratai

Országos Levéltár (OL) P. 1006. A Farkas (őri) család iratai 1760-1929.

Vastagh Rita, Székesfehérvár, Ady Endre utca 16. Vastagh Rita tanárnő nevelőanyja-nagynénje:Welligrand Mária Sarolta a Felsőőri Farkas-lányoknál nőtt föl, abban a családban, amelyben Klebelsberg nevelkedett.

Lakatos Dénes atya a Ciszterci Gimnázium igazgatója 1934-ben kérte meg Klebelsberg két Fehérváron élő volt osztálytársát, hogy írják le emlékeiket a kultuszminiszter diákéveiről. Kisteleki (Knittlhoffer) Károly, neves fehérvári ügyvéd mind a nyolc éven keresztül osztálytársa volt. Keczán Lívius - szintén neves ügyvéd -, hét évig volt osztálytárs, de ismeretségük közelebbi: a két család gyakran összejárt, mivel Klebelsberg gyámja, Scherer Kamill és Keczán Lívius apja, Keczán Izidor is törvényszéki bíró volt, így „ügyszólván együtt nevelődtek fel” A leveleket az Országos Széchényi

Könyvtár Kézirattára (OSZKK) Levelestára őrzi Annalecta 10. 582. és 10. 583. szám alatt.

Husztai József (1942): Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Bp.

T. Kiss Tamás (1999): Klebelsberg Kuno. Budapest. (Új Mandátum Könyvkiadó)

Életutunk: gróf Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései Szeged, 1992.

[2] Huszti: I. m. 9-10.

[3] „Ezer köszönet a családfámra vonatkozó felvilágosításokért. Dédatyám sok őssel bíró máltai lovag volt. Milyen furcsa, hogy ellenfeleim még zsidó vért is szeretnének ereimben látni.” OSZSZK Levelestár Klebelsberg Kunó Károlyi Árpádhoz 1930. szeptember 15.

[4] OL P. 1006. 177.

[5] Uo. 173-174

[6] Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései, 11.

[7]Uo. 12.

[8] A Székesfehérvár és vidéke c. lap 1877. június 20-i számában jelent meg az alábbi közlemény: „Thumburgi gr. Klebelsberg Jakabné, szül. Felsőőri Farkas Aranka és fia Kúnó tudatják, hogy Thumburgi gróf Klebelsberg Jakab a 14. sz. cs. és kir. huszárezred kapitánya és birtokosa a hadiéremnek hosszas szenvedés után 34. életévében, házassága 5. évében Székesfehérváron 1877. június 15-én elhunyt. Temetése a Hosszútemetőben lévő családi sírboltba 1877. június 17.”

[9] OL. P. 124-126.

[10] Ma a Táncsics Mihály utca 4. számú háza

[11] Vastagh Rita szóbeli közlése

[12] Ezt az idézetet – kefelevonatban – Huszti találta Klebelsberg iratai között és ő nevezte el Önéletrajzi nyilatkozatnak Huszti: I. m. 343. p.

[13] Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései, 15-16. p.

[14] Uo. 20.

[15] Klebelsberg Kunó (1929): Küzdelmek könyve, Budapest. 147-148.

[16] „A dunántúli magyar nyelvet élete végéig letagadhatatlan székesfehérvári zamattal beszélte”- írta biográfusa Huszti József. I. m. 11. Erről jegyzi meg sajnálkozva az özvegy, hogy „még a fehérmegyei dialektust is le kellett szoknia...” Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései 11.

[17] Klebelsberg Kunó anyjához írott levele. In: Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete. A gr. Klebelsberg Kunóról szóló emlékbeszédék és megemlékezések 1932-1938. Budapest 1938. 306-307.

[18] A Székesfehérvári Belvárosi Plébánia halotti anyakönyve szerint Farkas Imre 1882. július 8-án hunyt el 77 éves korában.

[19] „Anyai nagyatyám büszke volt arra, hogy több dunántúli köznemes társával levett kalappal sorfalat állott Deáknak az Angol királynő előcsarnokában és élete végéig mint megannyi orákulumot emlegette a haza bölcsének elejtett szavait.” Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei, törvényjavaslatai 1916-26. Bp. 1927. 43-44.

[20] Demeter Zsófia (2005): „Ennyiből egy iskolamester megélhet”-iskoláztatás Batthyány Fülöp herceg enyingi uradalmában. Neveléstörténet, 1-2. 74-94.

Demeter Zsófia (2003): Változások herceg Battyány Fülöp enyingi uradalmában 1806-1870. Honismeret, 1. 41-51.

[21] OL P. 1006. Kisteleki Károly „hallomása” szerint Klebelsberg nagyapja egyenest „dúsgazdag ember” hírében állt. OSZSZK Levelestár, Annalecta 10. 583.

[22] A gimnáziumi Beíratási Anyakönyv szerint Klebelsberg Kunó a magyar nyelven kívül franciául és németül beszélt. FML VIII. 51.

[23] Vastagh Rita közlése

[24] Klebelsberg Kunóné visszaemlékezései 11.

[25] Kisteleki Károly ezt írja róla: „Ennek révén Klebelsberg nagy olvasottságra tett szert, úgy emlékszem, hogy Shakespeare összes műveit már alsós iskolás korában elolvasta, s nekünk részleteket adott elő belőlük.” OSZSZK Levelestár Annalecta 10. 582.

[26] Vastagh Rita szóbeli közlése.

[27] Ua.

[28] „Példátlan olvasottságának, az adatokat tárolni kívánó rendszeretetének bizonyítéka ez” Huszti: I. m. 17.

[29] A könyvtár egy részének Vigh Annamária napjainkban bukkant a nyomára. Részletesen ld. Vigh Annamária (2006): Gróf Klebelsberg Kunó könyvtára, Budapest. Kézirat

[30] Az intézmény pontos neve 1860-tól: Belvárosi Szent József Városi Főelemi Fitanoda. L.: Surányi István: Az alapfokú oktatás Székesfehérváron 1693 -1867 között. In: Neveléstörténet 2004. 1. 62-80.

[31] A gimnázium jubileumi ünnepségén 1924-ben az egykori diák, az akkor hivatalban levő kultuszminiszter emlékezik vissza: „Sohasem felejttem el azokat a percekét, amikor jó anyám átadott boldogult Gerlach Benjamin igazgatónak, s ő kézenfogva bevezetett a főoltár elé, ahol az öreg professzor és a kisdíák együtt elmondtuk a Miatyánkot. Abban az ódon művészi környezetben átvibrált fogékony gyermeklelkemen megsejtése annak, hogy ennek a helynek már géniusza és tradíciói vannak.” In: Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. Budapest, 1927. 630. , valamint megjelent a Gimnázium 1924/25. évi Értesítőjében is.

[32] Gaál Gaszton: agrárius politikus, 1921-22-ben a Nemzetgyűlés elnöke; Zichy János gróf: legitimista politikus, 1910 és 1913, valamint 1918 májusa és októbere között vallás- és közoktatásügyi miniszter; Wekerle Sándor Magyarország első polgári származású miniszterelnöke (1892-95.) Miniszterelnök még 1906 és 1910 között, valamint 1917-18-ban.

[33] A gimnázium történetére vonatkozóan I. Lakatos Dénes: A székesfehérvári ciszterci rendi katolikus főgimnázium százéves története. Székesfehérvár, 1914.

[34] FML. VIII. 51

„Tanulni jobban tanult, felelni jobban tudott, mint sokan, de sohasem volt első, hanem mindig jó tanuló”- írja a volt osztálytárs Kecznán Lívius is. OSZSZK Levelestár Annalecta 10. 583 Kisteleki Károly visszaemlékezése még differenciáltabb: „Az alsó négy osztályban közepes tanuló volt, s csak ötödik osztályban kezdte mutogatni oroszlánkörmeit. V., VI. osztályokban már az elsők között volt, VII., VIII. osztályokban pedig egészen az élre került.” OSZKK Levelestár, Annalecta 10.582.

[35] „Nyolcadikban a filozófiát, amelyet a ma is élő dr. Vass Bertalan tanított, senki sem értette úgy át mint ő.” – írja Kisteleki Károly OSZKK Levelestár, Annalecta 10.582.

[36] FML. VIII. 51.

[37] OSZKK Levelestár, Annalecta 10. 582.

[38] FML. VIII. 51. Névkönyvek ill. A tanári testület tanácskozmányainak jegyzőkönyvei

[39] Kisteleki Károly visszaemlékezése OSZKK Levelestár, Annalecta 10. 582.

[40] A tanárok működésére vonatkozóan I. a gimnázium Értesítőinek a tanárok működésére vonatkozó fejezeteit, Lakatos Dénes atya idézett művét és Palos Gy. Bernardin: Székesfehérvár helye a magyar tanügyi igazgatásban c. dolgozatának a függelékét: „ A középiskolai tanárok közművelődési tevékenysége Székesfehérvárott 1813-1944.” In: PAB. VEAB. A Dunántúl településszerkezete (1900 -1944.) II. 347 p. Veszprém, 1982.

[41] OSZKK Levelestár, Annalecta 10.582.

[42] Értesítő 1921/22.

Közlemények

SZABÓ DEZSŐ PEDAGÓGIAI SZEMLÉLETE**Baksa Judit**

Szabó Dezső (1879-1945) a maga korában népszerű író néhány tanéven át több gimnáziumban tanított. Pedagógiai munkája hozadékaként több írásában megfogalmazta azokat a nevelési és oktatási elveit, amelyeket iskolai munkájában érvényesített, vagy szándéka szerint szélesebb körben meg kellett volna valósítani. A szerző az író-pedagógus művei alapján nevelési céljait, oktatási módszereit, valamint az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításáról vallott nézeteit elemzi és értékeli.

A nevelés céljáról

Szabó Dezső (1879-1945) A középiskoláról című tanulmányában foglalkozott a középiskolai nevelés céljával. Ebben kifejtette, a középiskolának nem az a célja, hogy egy konkrét pályára készítsen elő, hogy pincért, mérnököt, ügyvédet stb. képezzen. Ez az egyetemek és a szakiskolák feladata. A középiskolák célját abban látta, hogy egyént, magyart, polgárt és embert neveljen.

Az egyén nevelésén azt értette, hogy ki kell választani „...az emberi ismeretek közül azokat az elemeket, melyek az ifjút a lehető legalkalmasabban nevelik a gyors meglátásra és felfogásra, az érdeklődés állandó, ösztönös éberségére, a helyes képzettársításra, az emlékképzetek gyors és pontos felidézésére, a helyes és gyors következtetésre, szóval: a megismerés és a gondolkodás összes folyamataira...”

Magyart nevelni nála azt jelentette, hogy a magyar múltból, a magyar kultúrából, a magyar életből azokat az ismereteket kell tanítani, „...melyek legalkalmasabban viszik az ifjúba a magyar népben megőrzött sajátos ősi pszihét, a látás és beérzékelés sajátos formáit, az átörökölt munkás és alkotó erőket, a faj egészséges morális sajátságait, az egymáshoz tartozás mély, termékeny és hősiességét. És mindeneben és mindenekfölött: a magyar nyelv minél mélyebb és gazdagabb ismeretét és vallásos szeretetét”.

A polgár neveléséhez olyan elemeket kell kiválasztani az évezredek ország szociális, kulturális, gazdasági és politikai fejlődéséből és a mai magyar életből, melyek legalkalmasabban tanítják az ifjút arra, hogy Magyarországot pszichikai és fizikai egységben lássák. Fontos, hogy a középiskolai tanulók megismerjék, „...milyen történelmi munkát jelentett a magyarságnak ennek az országnak a megalakítása, mik a céljai és teendői ennek a történelmi munkának. Milyen szociális, kulturális, gazdasági és politikai helyzete volt a magyar nép dolgozó tömegeinek a különböző korokban és mennyiben jelentettek ezek egészséget és haladást, vagy sínylődést és pusztulást a magyarságnak? Mi ma a magyar falu, a magyar munkásság, a magyar szellemi munkásság szociális, kulturális, gazdasági és politikai helyzete, mik problémáik és legfőbb teendőik...”

Végül az ember neveléséhez ki kell választani az emberiség történetében nagy szerepet játszott népek irodalmából, kultúrájából, gazdasági és politikai fejlődéséből azokat az elemeket, melyek legalkalmasabbak arra, hogy az ifjú lelkébe a küzdő és termő emberiség egységérzetét alakítsák ki. „A különbözőségek és megegyezések megmutatásával felébreszteni és megerősíteni benne a faji individualitás termő erőit és az egyetemes emberi szolidaritás termékeny érzését.”

A Szabó Dezső által megfogalmazott célok szerint a középiskola egyszerre és egységben képviseli a konzervatív és a haladó elemeket. „A tudományos, technikai haladás... rohanásában képviseli az egészséges lassúbbítás, a folytonosság szükséges megépítésének elvét. Viszont: ráneveli az új nemzedékeket a világ új és új megértésére és mozgosítja, felfegyverzi a lelkeket az új életharc memvívására.”

Szabó Dezső nem kevesebbet várt a középiskolától, minthogy nyitott legyen, és, hogy „...a technikai, gazdasági, ideológiai változásoktól újjá és újjá alakított világot úgy vigye az ifjú lélek determináló elemei közé, hogy megvédje az emberi lélek és fejlődés egészséges folytonosságát, hogy meggátolja az ember megnyirbáló, az emberi termést megszegényítő beteg uniformizálást, hogy az egyedi és kollektív individualitások sajátos erőit új, gazdagabb élettermésre továbbfejlessze”.

Oktatási elvei és módszerei

A tanári pályán töltött évei alatt mindvégig foglalkoztatta az a gondolat, hogy az iskola korszerű módon korszerű műveltséget közvetítsen. Rokonszenvezett a reformpedagógia gondolatvilágával, de nyíltan sosem kötelezte el magát a reformpedagógiai mozgalmak mellett, mégcsak nem is minősítette azokat. A reformpedagógiai célok közül elsősorban az egyéniséggé nevelés eszménye érintette meg. Tehát a gyermek egyéni adottságait figyelembe vevő, de az egyént nem abszolutizáló humánus pedagógia híve volt. Fontosnak tartotta az egyéni adottságokra figyelemmel levő differenciálást is. Emellett nagyra értékelte és pedagógiai gyakorlatában érvényesítette az aktivizálást, azaz, az élményszerű tanítást, a szemléltetés segítségét a gondolkodó ember nevelésében. Pedagógiai nézetei progresszívnek tekinthetők. Például tanítványait rendszeresen kivitte a természetbe, és általában is híve volt a szabadban történő tanulásnak. Elvetette a „tanári mindentudás követelményét”, evvel szétoslatta azt a képzetet, hogy a pedagógus mindentudó és tévedhetetlen. Tanári gyakorlatában mindig arra törekedett, hogy – saját szavait idézve – „Ne egy tanárkivonatot lássanak bennem tanítványaim, aki mint hivatalos mindentudó és csálhatatlan legfőbb bölcsesség intézi a világ iskolában lógó részének dolgait. Hanem: egy végtelen, adottságában, szabadságaiban, és megkötöttségeiben, erőiben és gyengeségeiben élő valóságos embert. ...Ha valamelyik gyermek olyat kérdezett – és mit nem tud egy gyerek kérdezni! –, amire nem tudtam határozott tartalmú feleletet adni, mosolyogva mondtam: – Bizony, fiókám, erre éppen úgy nem tudok felelni, mint te. De utána nézek, s holnap kérdezd meg újra. Legalább én is tanulok.” Ha tévedett, például egy évszámban, a következő órán maga hívta fel rá a tanulók figyelmét. Ez a tanári magatartás abban a korban igen ritka volt. A tankönyvekkel szemben nagyon kritikus volt. A számára nem tetsző részeket egyszerűen kihúzatta.

A tanítás és a nevelés egyik legfontosabb elemének a memoritert tartotta, ami – Szabó Dezső szerint – az ismeretszerzés mellett a jellemképzésnek is jelentős tényezője. „Először is: vannak ismeretek, így pld. a nyelvtan, a történelem stb. igen sok eleme, melyet csak így tehetünk magunkévá. Azután a roppant humanumot és szépséget jelentő versek, dalok stb. könyvnélküli tudása olyan állandó lelki érték, mely az egész életet beszínezi és egész élete folyamán emberebbé teheti az embert. Hányszor volt könnyebb az élet szomorúsága, a küzdelem terhe: mert a meggyűlt bibiket be tudtam rakosgatni Horácius, Szt. Ágoston, Kempis vagy Pascal egy-egy mondatába.” Szerinte a memoriter alkalmas nevelése az akaratnak. „Akinek nincsenek éles határvonalú, bármikor tetszés szerint felidézhető képzetek, akinek nincs gazdag, üzemképes képzetraktára: annak határozott akarata sincs.” Ugyanakkor azt is mondja, hogy alaposan meg kell válogatnunk azt, hogy milyen verseket tanultatunk meg a gyerekekkel. A túl sok memoriter nem jó, de a túl kevés sem. Ezzel kapcsolatban meg kell találni a középutat.

Az idegen nyelvek oktatásáról

Napjainkban az idegen nyelv oktatása már az óvodában megkezdődik. A kérdés még ma is vitatott. Szabó Dezső még a középiskola alsó négy osztályában is elutasította bármelyik idegen nyelv oktatását. Ennek okait A középiskoláról című tanulmányában fejtette ki részletesen. Szerinte kétféle nyelvtudás létezik. „Az első: bizonyos nyelvi és irodalmi fejlettséggel magáévá tenni egy nyelv rendszerét, szellemét. Az illető nyelv minél több irodalmi értékének elolvasásával minél gazdagabban elsajátítani a nyelv szókincsét, egész életét. Hogy egy sajátos humanumot gazdagítsunk magunkban, múltja, jelene, változó lelki életével, megteremtett szellemi értékeivel, életakarata történelmi megnyilatkozásaival. Ez az igazi nyelvtudás, a termékenyítő, az embert formáló. De ez az igazi nyelvtudás nem jelenti a nyelv gyakorlati használatát. Nem arravaló, hogy én a piacon, a borbélynál, a kávéházban, vagy egy konzuli hivatalban napi aprópénzre váltsam. Hanem: hogy legnagyobb alkotói lelkén keresztül belém hozza egy történelmi közösség minél teljesebb életét a századok minden gazdagságával. A másik nyelvtudás: megtanulni beszélni egy idegen nyelven a gyakorlati célok szempontjából: Mit jelent ez? El kell sajátítanom három, vagy öt, vagy nyolc, vagy legfennebb ezer mondatot, melyeket aztán felváltva valutárizálhatok napi szükségeim szerint.” A kettő közül vajon melyik nyelvtudást kell adni a középiskoláknak? Azt, amelyikkel a tanuló a középiskola végére folyékonyan beszél mindennapos dolgokról valamely idegen nyelven, de ha nem lesz alkalma használni, rövid időn belül elveszíti nehezen megszerzett nyelvi tudását, vagy azt, amellyel idegen nemzetek alkotóinak a műveit tudja olvasni és ezáltal képessé válik idegen kultúrák megismerésére.

A középiskolai idegennyelv tanítás célját a következőképpen fogalmazta meg: „Az idegen nyelv rendszerének és szókincsének minél gazdagabb elsajátítása útján: az illető irodalom legnagyobb alkotásait eredetiben tenni hozzáférhetővé a tanulóknak. Hogy a tanuló teljes életükben, teljes ígérésükben kapja lelkébe azokat az alkotásokat, melyekben a korok folyamán az illető nemzet és az egész művelt emberiség történet s amelyek formálóan hatottak az illető nemzet és az egész művelt

emberiség fejlődésére.”

A kiejtés problémáival nem sokat foglalkozott. A tanév kezdetén a nyelvtanra helyezett hangsúlyt. Elutasította a nyelvtan olyan gyakorló mondatokon keresztül történő magyarázatát, mint például: „– Szereted a káposztás kockát? – Nem, kedves barátom, én a töltött karalábét szeretem, de az ángyom fiatalabb öccse a tojáslepényt szereti.”

A nyelvtanítás eszközéül a verset választotta. Olyan versekkel dolgozott, melyek nem szerepeltek a tankönyvben. Első lépésként felírta a táblára az adott költeményt, a tanulók pedig lemásolták a füzetükbe. Miután ellenőrizte, hogy helyesen került-e a vers a füzetekbe, felolvasta franciául, majd lefordította magyarra minden nyelvi magyarázat nélkül. Ezzel felkészítette a tanulókat a költemény befogadására. A következő lépésben került sor a feldolgozásra. „Felolvastam franciául az első mondatot. A felolvasást több gyermekkel ismételtetem. Akkor a mondat minden szavát felírtam a táblára, jelentésüket élő szóval mondtam meg. A gyermekek a szavakat jelentésükkel együtt írták le. Az igealak mellé mindig odatettük az ige infinitivusát és participe passéját. Mikor egy mondat minden szavát leírtuk: Most már a fiúkkal fordítottam le. Az így átdolgozott részt másnapra felhagytam: helyesen olvasni, a szavakat megtanulni, nemcsak a kimondást és jelentést, de az írást is és fordítani.” Így haladt végig a költemény minden mondatán. Amikor a felvázolt módon megtörtént az utolsó mondat feldolgozása is, újabb lépés következett: a vers szavaiból prózai mondatokat kellett előállítaniuk a tanulóknak. A nyelvtani összefoglalásokat csak akkor kezdte meg, mikor már – az említett módon – jónéhány verset és egynéhány kisebb prózát is feldolgozott diákjaival.

Ezzel a módszerrel egyszerre tudott foglalkozni az egész osztállyal. Nem egy tanuló felelt, hanem mindig az egész osztály. „Kérdeztem a szót vagy a mondatot. Valaki magyarul megismételte. Egyik fordította franciára. A másik a táblánál írta. Egy harmadik a fordítást javította, egy negyedik az írást. A könyvnélkülit egy elkezdte, s aztán gyors változásban más, más folytatta. De természetesen: többen az egészet elmondták.” Tehát tulajdonképpen minden órán mindenki felelt. Ezt a folyamatosan mindenkivel foglalkozó módszert – és nem a feleltetést – tartotta az értékelés egyetlen helyes, a tanulók tudását lemérő módjának. „Bennem, folytonos érintkezésben minden tanulóval, percről percre, óráról órára, hétről hétre és így tovább folytonosan alakult ki a gyermek szellemi és morális képe és ez adatott velem osztályzatot s így igazán nem volt szükségem semmiféle jegyzetre.” Vallotta, hogy ez a módszer formáló hatással van a tanulók lelki fejlődésére. „A tanuló mindig, minden percben összes képességei mozgósításban volt. Itt nem lehetett valószínűsítészámítani, hogy felel-e vagy nem, egy percig sem lehetett másfelé szénáznia: figyelme, akarata, képességei állandó riadókészültségben voltak.” Végül, de nem utolsó sorban ebben a módszerben látta az eredmény egyetemességét. „Én nem sztárookra utaztam. Az év végén az egész évi anyagot nálam – kivéve a megbukásra jelöltek – mindenki egyformán tudta, a hármastanuló éppen úgy, mint a jelest. Az osztályzat különbsége nem a tudásban jelentett eltérő fokozatot, hanem: hogy milyen módon jutott e tudáshoz. Ami a tudás mértékét illeti, megvallom, ebben totális követelésű voltam. Senkit sem volt szabad semmiben (szavak tudása, fordítás, igeragozás, könyvnélküli stb.) egyetlen hibán sem kapnom. És ezt az eredményt év végére mindig elértem.”

Mindezek mellett ez a módszer életre szóló szellemi gazdagodást is jelentett a tanítványoknak, mert így igen sok verset és regényrészletet ismeretek meg.

A nyelvoktatásban az abban az időben elfogadott és a kor által nagyra tartott direkt oktatási módszert elvetette. Ez a módszer azon alapult, „hogyan a szó könnyebben megmarad a tanuló emlékezetében, ha a szó kimondásakor eléje állítjuk annak a valóságnak a képét, melyet jelent”. Például a zsebóra szó tanításánál a tanár elővette a zseborát és felmutatta, a rúgás szó tanításánál pedig felállt és a levegőbe rúgott stb. A nyelvi képzésben károsnak tartotta a közismert képzetek és tárgyak képi megjelenítését, mert a képzet kifejezése, képi bemutatása a zsenge emlékezetben jobban megmarad, mint a megtanulandó szóé. Legfőképpen azonban azért vetette el a ezt a módszert, mert túlságosan gyakorlati célokat szolgált, ami ellenkezett a középiskolai nyelvtanítás és általában a középfokú oktatás általa fontosnak tartott lényegével. „A középiskola nem gyakorlati iskola, mert: az a feladata, hogy a legfelsőbb, a legegységesebb értelemben legyen gyakorlati.”

Arról már tettem említést, hogy szívesen tartotta az óráit a természetben. A tanításban nagy segítséget nyújtottak számára ezek a kirándulások. Ilyenkor a játék segítségével sajátította el a tananyagot. „Rendesen rablósdit és csendőrösdit játszotunk. Minden fiúnak egy francia nevet adtam, pl. l'ours = a medve, le cerf = szarvas. A játék végén mindenki fiú tudta mindenki nevét.”

Vitatható álláspontja volt a tanult nyelvek számát illetően. Szinte értelmezhetetlen az a megállapítása, hogy „Minden ember annyival kevesebb ember, ahány nyelvet beszél.”

A magyar nyelv és irodalom oktatásáról

E tárgy oktatásában sem követte a kor elvárásainak megfelelő módszereket. A magyar nyelvtan szerves részét képező elemzést – bár szigorúan elő volt írva az elemiben és a középiskola alsó három osztályában –, egyáltalán nem tanította. „– János sétál a jeles orvos udvarán. – Ki sétál a jeles orvos udvarán? – János. – Milyen mondatrész tehát ez? – Alany! – Mit csinál János a jeles orvos udvarán? – Sétál. – Hát ez milyen mondatrész? – Állítmány. – Miért? – Mert ezt állítom Jánosról. – Hol sétál János? – A jeles orvos udvarán. – Milyen mondatrész ez? – Helyhatározó. – Miért? – Mert megmondja, hol sétál János. – Kinek az udvarán sétál János? – A jeles orvosén. – Milyen mondatrész ez? – Birtokos jelző. – Miért? – Mert megmondja, kié az udvar, ahol János sétál. – Milyen orvos udvarán sétál János? – A jeles orvos udvarán. – Milyen mondatrész az, hogy jeles? – Jelző. – Miért jelző? – Mert megmondja, milyen az orvos, akinek az udvarán János sétál.”

Ezt olyan eljárásnak tartotta, mely a tanár részéről nem kíván különösebb szellemi munkát, azaz, az elemzés alatt a tanár megszűnik értelmes, gondolkodó lény lenni, a gyerekekből pedig kiöli minden cselekvő és alkotó érdeklődést anyanyelve iránt. Bizonyos idegen, teljesen más rendszerű nyelveknél ez az elemzés érthető és szükséges is. De ez a vak utánzással átvett a magyarban nemcsak felesleges, hanem végtelenül pusztító hatású.” A magyar nyelv rendszerének megismertetésében tehát az volt az alapelve, hogy ne a hosszabb időn keresztül ismételt kérdéseken alapuló passzív felismerésre tanítsa a gyereket, hanem cselekvő módszerrel helyes alkalmazásra. Először a mondatrészeket rögzítette. „Ilyenforma kérdésekkel ment a dolog: Ki tud minél több erdei állatot

jelentő főnevet mondani?... Mondjatok színeket jelentő mellékneveket! stb.” Csak ezután került sor a mondatokra, melyeket a tanulóknak egy-egy körülírtan megadott ige felhasználásával kellett létrehozniuk. „– Mondjatok egy olyan mondatot, ahol az igében Balogh Pista szenved. – Ki tud olyan mondatot mondani, ahol az ige cselekvése visszahat Kесе Attilára? stb.” Ez a módszer felszámolta a passzív részvételt, és a cselekvővé, aktívvá alakította a tanulókat.

A helyesírás tanításával kapcsolatban ugyancsak rendhagyó elképzelése volt. Azt írta, hogy „...Nem csináltam olyan rémes nagy kázust a helyesírási hibákból: hogy a gyermek minden szó leírásánál rémülten tévferegjen, nehogy hibát kövessen el. Inkább gúnyos, mókás kifejezésekkel pécéztem ki a kirívóbb hibákat. Az eredmény az volt, hogy bizonyos idő múlva még leggyengébb tanítványaimnál is ritka volt a helyesírási hiba.”

A stílisztika tanításával nem foglalkozott mélyrehatóan és részletesen. Tudatosította a tanulóknak, nem kötelező, hogy egy mű bevezetésből, tárgyalásból és befejezésből álljon, célszerű egyenesen a tárgyra térni, illetve, ha nincs több mondanivaló, nem kell felesleges mondatokkal növelni a terjedelmet. Igyekezett „rövid idegen nyelvű prózát minél tömörebben és magyarosabban magyarra fordítani, egy mesét vagy pozitív élményt színesen és jó magyarsággal írásban vagy élőszóval elbeszéltetni”.

A magyar nyelv és irodalom oktatásában is fontosnak tartotta a memoritert. Alaptörekvése volt „... minél több szép verset húrozni be az embergyermek lelkébe. Hogy mikor bezüllik az életbe, a borzalmas emberek összemaszatolják piszkos kezeikkel, s az életvág felébreszti benne a tigrist: az élet bizonyos érintéseire zendüljenek meg ezek a húrok. És mint messze szálló darvak a bánatos őszi napon, húzzanak át lelkén a régi csodálatos versek.”

Tanítványait a versek szeretetére nevelte. Sikerült elérnie, hogy már nem az ő utasítására, hanem önmaguktól tanulták azokat. Addig ügyeskedett, míg a diákok szükségesnek érezték, hogy minél több költeményt ismerjenek. Ezt példázza a sümegi reáliskola érettségijén 1913 júniusában Szabó Dezső és egyik tanítványa között lezajlott párbeszéd: „– Milyen verseit ismeri Ady Endrének? A fiú egy lélegzetre hadart vagy hatvan verscímet. Kérdelem: – Hát könyv nélkül tud-e valamit? – Megint szüreti bőség.”

Az irodalomoktatásban elsőként emelte ki Ady költészetének és a Nyugatnak a jelentőségét. Fontosnak tartotta az új magyar irodalom megismertetését és megszerettetését. Nagy hangsúlyt fektetett Ady, Kosztolányi és Móricz nemzedéke művei nyelvi-irodalmi tanulmányozására.

Az osztályozásról

A feleltetésnek nem a korszakban szokásos módját alkalmazta, mely egy-egy tanuló felkészültségét és tudását éves szinten néhány véletlenszerűen kiválasztott alkalommal mérte. „Az osztályozásnak azt a módját, mely abból állott, hogy a tanár némelykori feleletekre számjegyet adott, aztán, bizonyítványosztáskor e számjegyeket összeadta és elosztotta a feleletek számával s az így előjött szám volt a bizonyítvány osztályozása, halálisan megvettem.” Amint azt említettem, minden órán minden tanulóval foglalkozott. Ez tette lehetővé számára azt, hogy nem néhány véletlen számtól

függött a tanulók megítélése, hanem folyamatos kontaktus során alakult ki. Ez a módszer kiküszöbölte a felelettel járó stresszes állapotot is, ami sok esetben jelentős mértékben rontotta a tanulók teljesítményét. Az állandó kontaktus, a folyamatos teljesítménymérés elhárította, hogy a tanuló indiszponáltsága (pl. egy haláleset a családban) határozza meg a tanuló munkájának értékelését. Tehát tanév közben nem adott jegyet a tanulók szóbeli munkájára. Ennélfogva, bár az előírás kötelezővé tette, nem használt a jegyek rögzítésére szolgáló osztályozó zsebkönyvet. Jeggyel csak a tanév végén minősítette a diákokat. Mivel ekkor már biztos volt abban, hogy milyen szinten van tanítványainak tudása az elvárásokhoz és egymáshoz is viszonyítva, nyugodt szívvel sorolta őket a jegyek által képviselt kategóriákba.[1] (Szabó D., 1941. 30-32. o.)

Az írásbeli munkák osztályozása, különösen a magyar tantárgy esetében nagyobb problémát okozott, mint a feleletek értékelése. Ezzel kapcsolatban így vall önmagáról: „A francia dolgozatoknál, hol csak nyelvtani és helyesírási kérdésekről volt szó, maga a javítás rögtön kiváltotta a megfelelő jegyet. De a magyar dolgozatokhoz teljesen nem volt érzékem. Amint később nem volt érzékem a kezdő költők és írók, sokszor nem is olyan kezdők verseihez és prózájához. Ezen a téren teljesen használhatatlan voltam mindig. A tanulók dolgozataikban általában azt mondták vissza, amit én mondtam beléjük. Egy-két esetleges feltűnően rossz dolgozatot kivéve, nem tudtam megítélni, megérezni, hogy melyik milyen jegyet érdemel. Előttem valahogy egyformává folyt egybe mindenik.”[2] (Szabó D., 1996. 701. o.) Így minden dolgozatra azonos jegyet adott, mégpedig az arany középutat képviselő kétharmados jegyet. Úgy gondolta, ez a jegy gyengébb tanulókat jobb eredmény elérésére fogja sarkallni, a jobbakat pedig megakadályozza abban, hogy elbizakodottak legyenek. (Szabó D., 1996. 700-701. o.)

A fentiekből következik, hogy egyáltalán nem volt „jegycentrikus”. Nála csak az számított, minél többet tudjanak tanítványai. A tudás mellé társított osztályzatok számára semmit sem jelentettek. Ezért nem örült annak, hogy a diákok a szükségesnél nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a jegyeknek, azaz csak számokban mérték saját tudásukat. Sokat fáradozott azon, hogy ezt a szemléletet megváltoztassa.[3]

A pedagógiai pályához, a pedagógushoz és a tanítványokhoz fűződő viszonya

Az irodalom alapján nehezen állapítható meg, hogy milyen viszony fűzte a pedagógiai pályához. Tudjuk, hogy nem akart pedagógus lenni, csak erre az útra sodródott. Vajon miért maradt hosszabb ideig ezen a pályán? Miért nem mozdult egy hozzá közelebb álló hivatás felé? Azért, mert megszerette a tanári pályát, vagy mert olyan ember volt, aki elfogadta a számára kijelölt utat és abban igyekezett a képességei szerinti legjobbat nyújtani? Én hajlok a második variáció felé, de nem zárom ki teljes mértékben az elsőt sem. Annyi biztos, hogy a pályán eltöltött tizenöt év alatt igyekezett mindig maximális teljesítményt nyújtani. Munkáját teljes odaadással végezte. Nem szűnt meg tanár lenni, mikor órák után kilépett az iskola kapuján. Szabadidejét is szívesen a diákokkal töltötte. Tanítványai bármikor felkereshették problémáikkal, soha nem utasította el őket. Sok tanártársával ellentétben gyerekcentrikus volt. Ezek a megállapítások alátámaszthatják azt, hogy

szerette a munkáját, de azt is jelenthetik, hogy „csak” tisztelte azt, amit csinált. Pedagógiai magatartása sokszor vitatható volt. A tanítványaival folytatott szerelmi kalandok, a mások kárára elkövetett otromba tréfák, a hajnalig tartó ivászatok és a rendszeres zenés multságok éppen azt mutatják, hogy mennyire nem tisztelte a pedagóguspályát. Bárhonnan közelítjük meg ezt a kapcsolatot, nem kapunk egyértelmű választ. Ha mégis meg kellene határoznom Szabó Dezső és a tanári pálya kapcsolatát, azt mondanám: ambivalens kapcsolat fűzte hivatásához.

Rendhagyó magatartása ellenére kollégáival általában megtalálta a megfelelő hangot, de mindig voltak olyanok, akiknek szálla volt a szemében. Egyértelmű, hogy minden iskolában minden pályatársa nem szerethette, de valamennyien felnéztek rá. Tisztelték, mert voltak elvei, melyekhez mindig minden körülmények között ragaszkodott, mert ha vitás kérdésekre került sor, ki merte mondani véleményét, amit akkor is nyíltan vállalt, ha ez a vélemény nem a többségé volt, mert védelmébe vette azokat a kevésbé határozott, gyengébb akaratú nevelőket, akiket rendszeresen földbe döngöltek a hangadók, és akikkel szemben a diákok sem adták meg a kellő tiszteletet, mert nem volt „bólogatójános” akkor sem, amikor magas pozícióban levő emberekkel került kapcsolatba és az övékétől eltérő véleményen volt. Gyakran fordultak hozzá szakmai és magánéleti problémákkal, adtak a szavára. Igazgatói között voltak olyanok, akik tárt karokkal fogadták, és voltak olyanok is, akik nem látták szívesen intézményükben, de valamennyien igyekeztek szemet hunyni tanárhoz nem méltó viselkedése felett, elsimítani botránnyait és megakadályozni fegyelmi elmarasztalásait. Valószínűleg azért vették védelmükbe, mert nagyon hitt abban, amit csinált, és ezzel olyan változásokat idézett elő a tanári karban, melyeknek már hosszabb idő óta szükségét érezték a vezetők, de a megvalósításukra tett kísérleteik rendre kudarcba fulladtak. Felpezsdítette, aktivizálta a mindennapok monotonitásába belefásult tanárok vérkeringését. Tizenöt éves pályája alatt igazgatóinak hibáját abban látta, hogy csak igazgatók voltak, pedig szerinte ezzel egyidejűleg embernek is kellett volna lenniük. Az egyetlen kivétel székelyudvarhelyi igazgatója, dr. Sólymossy Lajos volt. Ő tudott egyszerre igazgató és ember is lenni.

Tanítványai annak ellenére, hogy tanári magatartására a katonás modor volt jellemző, kedvelték. Szigorúsága ellenére ragaszkodtak hozzá. Szinte baráti kapcsolatot alakított ki a diákokkal, akik ezzel soha nem éltek vissza. Mindig tudták, hogy a tanárukhoz fűződő kapcsolatukban hol vannak a határok. Ennek a példaértékű viszonynak nagyon sok oka volt, de elsősorban abból adódott, hogy Szabó Dezső el mert szakadni a megszokottól és mert újat hozni az oktató-nevelő munkában.

Már említettem, hogy szakított a korszakban egyértelműen uralkodó tekintélyelvű magatartással. Azzal, hogy elismerte, a tanár is hibázhat, illetve a tanár sem tudhat mindent, nyitott a gyerekek felé. Sokat segített a jó viszony kialakításában az is, hogy – a többi tanárral ellentétben – kapcsolata tanítványaival nem csak az óra végéig tartott. Szabadidejét is szívesen töltötte társaságukban. Nem óvva tanári tekintélyét, bátran beállt játszani közéjük, és ő volt a legpajkosabb játszótárs. A tanításban alkalmazott módszerei és modern pedagógiai elképzelései is segítettek abban, hogy megtalálta a hangot a diákokkal. Belevitte a játékot a tanításba, nem néhány osztályzat alapján értékelt, nem volt osztályozó zsebkönyve, mindig az egész osztállyal foglalkozott, s azt a minősítést, ami egy diákról kialakult benne a tanév folyamán, a vizsgai felelet nem ronthatta le. Nemcsak

büntetett, hanem jutalmazott is, nem mutatott indulatot semmilyen vétséggel vagy mulasztással szemben, de a büntetést soha nem engedte el, humorral próbált rámutatni a tanulók hiányosságaira. Soha nem próbálta irreális engedményekkel maga mellé állítani tanítványait. A diákok önmagáért szerették, azért, amilyen ember volt.

jegyzetek

[1] Szabó Dezső (1941): Hogyan tanítottam én? (2. közlemény). In.: Szabó Dezső Újabb Művei 69-70.

[2] Szabó Dezső (1996): Életeim II.

[3] Szabó Dezső (1939): Hogyan tanítottam én? (1. közlemény). In.: Szabó Dezső Újabb Művei 55-56. k. 97-98.

Közlemények

A NŐNEVELÉS KÉRDÉSE MOLNÁR LÁSZLÓ 19. SZÁZADI PEDAGÓGIÁKÖNYVÉBEN

Gróz Andrea

A neveléstörténeti kutatásokban szinkronisztikus szemlélettel fontos csomópontot jelenthet a nőnevelés kérdéskörének vizsgálata. Molnár László: A tanítás tankönyve. Tanító - és tanítónő-jelöltek, valamint a nevelés- és tanításügy buzgó előmozdítói számára című, 1886-ban megjelent pedagógiai szakkönyve méltó adalékokkal járul hozzá a 19. század nevelési-oktatási valóságának teljesebbé tételéhez.

A könyv előszavában és bevezető mondataiban az a fontos megállapítás olvasható, miszerint „Minden tanítás egyszersmind nevelés; ... mert csak oly tanítás boldogít, melynek célja az embert emberré, és polgárrá képezni.” (Molnár, 1886. V.) A tanítás legfőbb célja – Molnár László megközelítése szerint – az emberré nevelés, illetve felkészítés a társadalmi életben betöltött szerepre. Vizsgálódásom szempontjából fontos adalékokat szolgáltat az a célmeghatározás, mely a könyv megírására készítette a szerzőt.

A „tanítónő-képezdei igazgató-tanár” a könyv szerkesztésénél és tananyagának összeállításánál a tanítónőképző intézetekben közvetített tanulási tartalmak, vagyis a női nem képzését vette alapul. E kötet megszületése azért is üdvöztető volt a 19. század végén – s eme megfontolásból is esett választásom e könyvre –, mert innovatív módon, a neveléstan általános elvein, összefüggésein túl már olyan viszonylatokkal is foglalkozik Molnár László, mint a nevelési-oktatási folyamatban résztvevők kapcsolatrendszerére. „Felemlíti végre a szerző a tanítónevelők vagy nevelőnők, a növendékek, szülők, kartársak és az elöljárók közötti viszonyt is, ezek kötelmeivel együtt.” (Molnár, 1886. VII.) – olvasható a szerző által írt Bevezetésben és Előszóban.

„A tanítás elvei, tanítástan, tanítás- tudomány”

Könyve első alfejezetének szempontjai közül a következőket érdemes vizsgálnunk:

„A. Legyen tanításunk általában az emberi és különösen az egyedi természetnek megfelelő. B. Tegyük tanításunkat könnyüvé, de e mellett munkálkodtatóvá... D. Tegyük tanításunkat érdekessé... G. Legyen tanításunk gyakorlati és életreható.” (3.)

A nevelés megfelelő, ha „emberi és egyedi természetnek megfelelő”, mindemellett „Legyen tanításunk gyakorlati és életreható” – írja Molnár László. Az idézett gondolatokból egyértelműen körvonalazódik a lányok nevelésének a figyelembevételére. Az idézett sorok – általánosságban – a gyermek, a tanuló neveléséről-oktatásáról tanúskodnak. Az „egyedi természet” figyelembevételére ugyanis még a „nem”-béli fogalmi meghatározáson is túlnyúlik, a szerző e fogalmat tágabb megközelítésben ragadja meg. A gyakorlati és az életreható elve, a praktikus ismeretek

oktatásának kiemelt szerepe mellett joggal feltételezhetjük annak az újfajta szemléletnek a megtestesülését is, mely a 19. századi társadalomban, a család, a nők helyzetének változása révén ment végbe. A „Tegyük tanításunkat érdekessé” elv pedig korrelál Goerth (1888): A tanítás művészete című munkájában leírtakkal, miszerint a lányok nevelése kapcsán lényeges sajátosságnak tekinti az érzelmek mindenhatóságát, illetve a külső tulajdonságoknak, a megjelenésnek kitüntetett szerepet tulajdonító „lények”-nek tekinti őket. „A legártatlanabbja is tele van sületlen, édeskés, szenteskedő fecsegéssel, s egynémelyikének tartalma annyira veszélyes, hogy nem egyszer valóban megijeszt... A szellemi élet iránti érdeklődésnek nyomát sehol sem kapjuk: mintha minden gyakorlatunk és törekvésünk magja azon érdeklődésből állna: hol csíphetek férjet, hogy juthatok mielőbb – jó partihoz –, hogy aztán cziczomázhassam magam, sok gyönyört élvezhessek, s minél kényelmesebben élhessek? Mindenütt könnyelmű és gondolatüres érzékiség: mintha kötelességteljesítés nem is léteznék a világon...” (Goerth, 1888. 196-197. o.)

Az egyedi sajátosságok figyelembevételét Molnár László oly módon találja lehetségesnek, ha a gyermekek érdeklődését s érzelmi beállítódását, illetve ennek okait az egyes tantárgyakhoz mérten is feltérképezi a tanító. „Adjunk a gyermeknek tejet, a felnőtteknek húsos étkeket. Az érzékiség korában több súlyt fektethetünk az érzékeikre, a szemléltetésre, az ész fejlettségével az eszményiekre és a gyakorlati élet szükségéire.” (Molnár, 1886. 5. o.)

A kor pedagógiai szemléletéhez igazodva a szerző a tanuló-tanító kapcsolatában különbséget tesz a fiúk és lányok nevelése között. A fiúk nevelésére, illetve iskolai fejlesztésére vonatkozó megállapításai Lubrich Ágoston nézeteivel rokoníthatóak. Míg a 9-10 éves gyermeknél a „külérzékek”, s a 12-14 éveseknél az életkori sajátosságok figyelembevételével az értelem fejlesztését tekinti elsődlegesnek, addig a 14. életévtől kezdődően már az „érzelem és akaratierő” fejlesztése is hangsúlyosabb nevelési célnak minősül. A 21. életévhez közeledve pedig „... már az ész eszményivé alakítja a valót; most kell az igaz, szép és jó eszményért való lelkesedést táplálnunk, míg majd a férfi belátja: mennyit lehet az előbbi kor eszményeiből valósítania.” (Molnár, 1886. 5. o.) A lányok nevelésével, oktatásával kapcsolatosan az érzelmi sajátosságok figyelembevétele fontos szempont: „... a nőnek a tudományt inkább éreznie kell, mint csak tudnia. Fektessünk azért e nem képezésénél több súlyt az alaki képzésre, ne keményítsük meg a mai divat szerint lánykáink szivét a fejnek túltömése által, ne írtsuk ki azoknak velök született nőiességét, mely már akkor mutatkozik, midőn babájokkal játszadoztak.” (Molnár, 1886. 5. o.)

E pedagógia-tankönyv azt az álláspontot tükrözi, hogy akkor lesz a pedagógus tanítói munkája emberi sajátosságokat figyelembe vevő, embernek szóló, „emberi természetnek megfelelő”, ha a nevelés a vallási értékek alapján történik: „... veleszületett istenérzelmét törekszünk az ismeretek és készségek tanítása által kielégíteni, ha Isten nevében kezdjük és végezzük oktatásunkat. Az ember nem csupán anyag, hanem Isten képe, a teremtés koronája. Az istenérzelem az első emberrel született és az utolsóval fog kihalni.” (Molnár, 1886. 6. o.) Emellett még további hangsúlyt kap az a szemlélet, hogy a pedagógus tanítványainak nevelésekor, oktatásakor oly módon tudja szem előtt tartani az emberi értékek tiszteletét, mint nevelési célt, ha „a tanító minden tudomány és művészet tanításánál az igaz és szép ősforrásának megismerésére vezeti növendékeit; ha az iránt való

szerepre, ha iránta való kötelmeiket teljesítésére törekszik őket buzdítani.” (Molnár, 1886. 7. o.) Az „igaz”-ra és „szép”-re nevelés, vagyis az erkölcsi értékek fontosságának megjelenése, illetve az esztétikai nevelés hangsúlya előrevetít számunkra egy olyan gondolati síkot, mely a nevelési-oktatási folyamat céltételezéseit nem a nemek szintézisében találja meg.

„b) Tegyük tanításunkat könnyűvé, de e mellett munkálkodtatóvá is.”

Ebben a fontos didaktikai szempontban az a módszertani tartalom jelenik meg, hogy ugyan a tananyagoknak mennyiségüknél, milyenségüknél, nehézségi fokuknál fogva tükrözniük kell a nevelési-oktatási célokban megfogalmazottakat, azonban mindenképpen szükséges figyelembe venni az adott tanuló, s az osztály terhelhetőségét. „... nyujtsunk tehát a testszellemi erők gyakorlására kellő anyagot anélkül, hogy azokat igen megerőltetnők.” (Molnár, 1886. 9. o.)

Ugyanakkor a „megerőltetés”, a túlterhelés ténye kapcsán szintén megjelenik – immanens módon – a női nem specifikus sajátosságainak figyelembevétele.

„d) Tegyük tanításunkat érdekessé.”

Molnár László szerint a pedagógus oly módon tudja tanítási óráját érdekessé tenni, ha „a gyermeknek vele született szépérzelmét minden fegyelmi és tanítási eljárásunknál fejleszteni törekszünk, nem mulasztván el azon alkalmat, melyet erre az egész természet, a különféle tantárgyak szolgáltatnak...” (Molnár, 1886. 16. o.) A „szépérzelem” fogalma nemcsak a megfelelő társalgási „modorban”, valamint a rendre, tisztaságra, illetve egyszerűsége nevelés terén jelenik meg, hanem fontos szerepet kap az illemre szoktatás során is.

A könyv egyik legfőbb üzenete az, hogy a következő: „... a gyermekek a valódi szépet gondolkodás-, érzés- és cselekvésmódjukban megkedveljék; az egész mindenséget, főleg pedig embertársukat, mint Istennek remekművét szeressék. Érdekes lesz tanításunk, ha a növendékeknek és egész családi körüknek tiszteletét, bizalmát és szeretetét megnyerni képesek leszünk. Ezt elérjük, ha szeretet sugárzik minden tettünkől és minden testszellemi szükségökben támogatjuk őket.” (Molnár, 1886. 16. o.) E sorok olvasása nyomán felidéződhet bennünk az ókori görög kalokagathia eszménye, miszerint a szépben testesül meg, válik valóságossá a jó, illetve ami jó, azt egyben a szépség, mint esztétikai kategória is jellemzi.

Központi fogalmi sajátoságként kap helyet a Molnár László-i koncepcióban a szeretet eszménye, fontossága, mely értéknek nem csupán az iskola világában, a tanuló-pedagógus, s a gyermekek egymáshoz való kapcsolatában kell megjelennie, hanem lényeges, hogy az iskola-gyermek-család viszonyrendszerében a tisztelet, s bizalom elsőbbsége mellett ez az alapelv is érvényesüljön. A jókedvű tanítónak, akinek előadásmódja „élénk”, érdeklődést felkeltő, annak tanítási óráján a gyermekek örömmel vesznek részt, s természetesen kapcsolatot is a pozitív érzelmek (vidámság, bizalom, megértés, oldottság) jellemzik. „Ha vidor kedéllyel és élénk előadással tanítunk, hogy a növendékeket mintegy önkénytelen figyelemre ébreszszük, mert így az iskolában is jól érzik magukat, mint a játék mellett. Az észfejlesztés, ha jól irányozzuk, ép oly kellemesen esik nekik, mint a testi edzés. Az ifjak vidor természetűek; azért ne lépjen az indulatait, szenvedélyeit mérsékelni nem tudó, az ifjúkor iránt szeretetet nem érző, életunt, mogorva tanító az iskola

szentélyébe.” (Molnár, 1886. 17. o.) Molnár László könyvének soraiban ismét előbukkannak a 19. század meghatározó – nőneveléssel kapcsolatos – értékbeállítódásainak csírái. A fentebb említett porosz szerző, Goerth számos kiadást megélt, s magyar fordításban is megjelent kötete, illetve további nevelési tárgyú szakkönyvek mellett az egészséges életmódra nevelés körében napvilágot látott munkákban (többek között Bánóczy Gyula egészségnevelésről, gyermekápolásról írt könyveiben) is pregnáns szemléletként körvonalazódik a lányok – fiú társaiktól eltérő – emocionális beállítódása. E jellemzőből eredően másfajta motivációs bázis megteremtésére, életrehívására van szükség.

Lényeges megállapítást fedezhetünk fel a komplex oktatási rendszer mibenlétére, legfőbb célmeghatározására vonatkozóan, ha megvizsgáljuk a következő gondolatot: „Az iskola csak eszköz, hogy az életre előkészítsen; saját és embertársunk jobblétének előmozdítására képesítés a cél. Hagyjunk már fel a fényüzéssel a tanítás terén; ne kéressük csak azt, hogy mit tudnak, hanem, hogy mit cselekszenek növendékeink. Ne vegyük csak azt figyelembe: mint felelnek vizsgálatkor a növendékek; hanem azt vessük latba: mikép alkalmazzák a tanultakat, mily erkölcsös életet élnek; ez szolgáljon mérvül annak megítélésénél: ki a jó tanító-nevelő vagy nevelőnő; ki csak lélekölő tanítógép; melyik a jeles tanoda.” (Molnár, 1886. 23. o.) E pedagógiai nézetben már a modern kor nevelési irányvonalának gyökerei lelhetők fel. A pedagógus szakmai orientációját olyan irányba igyekszik terelni a tankönyv írója, mely az elméleti tudás mindenhatóságával szemben az élet minden területén való szükségességet és hasznosságot, az utilitarizmus elvének érvényesülését tartja fontosnak. „Hogy életreható legyen tanításunk, fontoljuk meg a tapasztalatra támaszkodva; mire lesz növendékeinknek szükségök az életben mint polgároknak, előbb adjuk a fontosabbat, a hasznosabbat, ami maradandó becscsel bír, azután a szépet; emeljük ki a tanultaknak gyakorlati oldalát; adjunk nekik kellő utmutatást, hogy mikép kell e földi életen át mint embereknek az öntökélyesedés útján haladniok az utolsó pillanatig.” (Molnár, 1886. 23. o.) Hasonlóan a gyakorlati felhasználhatóság fontosságába vetett hitet vetítik elő e gondolatok, melyek figyelembe veszik a női nem társadalomban betöltött szerepét, így a mindennapi, hétköznapi életben szükséges ismeretek mindenhatóságát. A leglényegesebb pedagógiai cél az ismeretek felhasználására, alkalmazására vonatkozóan, hogy a tanítónak tudatos tervezéssel olyan tudástartalmakat kell közvetítenie, melyek adekvátak, „egybecsengenek” az élet kihívásaival, s a gyakorlati felhasználhatóság előirányozta szempontokkal, igényekkel.

Az óraterv kidolgozásánál a tanítót körültekintésre inti a szerző, a tananyag kiválasztásakor kívánatos figyelembe vennie „a növendékek természetét és egyediségét”, a gyermekek életkorát, „testi” egészségük állapotát, valamint a fizikai-szellemi fejlettségüket, s adottságaikat. Így e tényezőket alapul véve szükséges alkalmazkodni a gyermek napi életritmusához, biológiai-pszichés meghatározottságához, mégpedig a tanítási órák rendjének, az elméleti, elvont ismereteket közlő tantárgyak, illetve a könnyebb, készség jellegű műveltség tartalmak meghatározásával, és az egyes pihenési időszakok megállapításával (szükség szerinti beiktatásával). „Hogy tehát a növendékek természetéhez és egyediségéhez alkalmazott legyen az óraterv, vegyük tekintetbe a gyermekek korát, testi egészségét és testszellemi fejlettségi álláspontját; azért ne kössük a fejletlen gyermeket annyi

órán át az iskola padjaihoz, hogy az egészségének ártalmára legyen. Az évszak azon felében a nap azon óráiban tartsunk előadást, melyek növendékeink helyi körülményeinek, természetének, a szülék foglalkozásának, a nevelés és tanítás céljának leginkább megfelelnek. Ne tanítsunk reggel 5 órát egyhuzamban (8-tól 1-ig), hogy délután sétálni mehessünk; ne szorítsuk ebéd után azonnal tanulásra az emésztéssel elfoglalt gyomrot; ne tegyük a szünnapokat szombat és vasárnapra, hogy így 5 napon át szünet nélkül foglalkoztassuk őket, hanem csötörtök- és vasárnapra? Mert így munka és szünet gyakrabban váltják fel egymást. A nagy szünidőt a legmelegebb hónapokra célszerű áttennünk, mert nagy hőségben nehezen meg a tanulás és tanítás; de falvakon és kisebb városokban a helyi körülmények adnak irányt e tekintetben is; mert ott a nagyobb mezei munkák ideje alatt szünetelnek.

A könnyítés szabályát akkor fogjuk alkalmazni a leczkerend készítésénél, ha nem a tanítók kényelmét, hanem inkább az iskola célját és a tanulók erejét vesszük irányadóul. Azért nem szabad egymás után 4, 5 óra folytán a legnehezebb, ugyanazon szellemi erőt igénybe vevő tárgyat előadnunk; a kívülről tanulandókból egy napra, vagy szünidőre igen sokat, másokra igen keveset feladunk, szünnapokra növendékeinket sok házi feladattal terhelünk." (Molnár, 1886. 37. o.) Természetesen az iskola tanítási rendjének meghatározásakor a pedagógus teljesítőkéességét, habitusát egészségi és mentálhigiénés szempontból figyelembe kell venni; „... a tanítók kényelme is figyelemre méltatandó a tanoda feladata és a gyermekek előnyei mellett. Egymásután 2-3 és hetenkint 20-24 óránál többet ne tanítson még az elemi iskolai tanító sem.” (Molnár, 1886. 37. o.) A népiskolai oktatásban „gyönyörködtető ismeretek és készségek”-nek nevezi a szerző a kézimunkát, a rajzot és a táncot, melyek tantárgyi tartalmuknál fogva – a női nem pragmatista nevelési felfogása kapcsán – elsősorban a lányok nevelésére összpontosulnak.

„A tanítói hangulat”

Amellett, hogy a pedagógus nagyfokú tudatossággal végzi munkáját, lényeges, hogy szerény, s alázatos legyen hivatása gyakorlásakor: „... és még a csintalanok iránt is atyailag türelmes és mindamelllett tekintélyes, intő, lelkesítő hangon beszél.” (Molnár, 1886. 73. o.) A kisebb gyermekekhez való viszonyában a tanító közvetlenebb, könnyedebb, „leereszkedőbb”, sőt vidámabb legyen, mint a már „korosabb”, felsőbb osztályokba járó tanulókhöz.

Molnár az életkori megoszláson túl – Környei Jánoshoz hasonlóan – a nemek közötti differenciálást is lényegesnek ítéli meg a tanítói viszonyulásban: „... a leánykáknál gyengédebben, lágyabban ad elő, mint a fiúknál.” (Molnár, 1886. 73. o.) Az egyes tantárgyak különbözőségükből eredően más és más képességegyüttest igényelnek, mint feltételrendszert, így a hozzárendelhető pedagógiai attitűdöknek is – jellemzőiknél fogva – „sokszínűek”-nek kell lenniük. „A gondolkodó és akaró tehetséget inkább foglalkoztató tárgyaknál élénkséget, a képzelet és érzelmre hatóknál lelkesedést tanusít.” (Molnár, 1886. 73. o.)

„A tanító és tanítónő a tökélyesedés útján”

Miképpen ezt az alcím is jelzi, Molnár László a pedagógussal kapcsolatos elvárások megfogalmazása nyomán kiemelten, s hangsúlyozottan a tanítóról és a tanítónőről ír.

A hivatások között meghatározó a folyamatos tanulás, az önképzés: – különösen a pedagógus szakmában – „...mert aki előre nem halad, az hátra marad. Minden, állásához illő műveltséggel bíró embernek, a konyhá lakójától kezdve fel a koronás főig, élte végéig művelődni kell; de különösen a tanító-nevelő legyen áthatva azon érzelemtől, hogy élte minden napját lelkiismeretesen felhasználja tökélyesedésére.” (Molnár, 1886. 134. o.)

A hét minden napján, napi rendszerességgel gyarapítsa tovább ismereteit a tanító, s emellett érzelmi és lelki életének fejlesztésére is fektessen hangsúlyt. Molnár fontosnak ítéli azt, hogy a tanító gyakorolja vallását (pl.: az egyes iskolai szüneteket kihasználva lelkileg is töltekezzen, s fejlődjön, melyhez kitűnő alkalmaknak tartja a lelkigyakorlatokon való részvételt), illetve erkölcsösen (példamutatóan), a megfelelő értékrend szerint élje életét. Az a pedagógus, aki permanensen, folyamatosan képezi magát, annak növendékei nagyobb eséllyel tesznek szert magasabb műveltségre, mert „amely nevelő magát műveli, az a gondviselésére bízottak tökélyesedését is előmozdítja”. (Molnár, 1886. 135. o.)

Érdeemes megvizsgálni azokat a tématerületeket, amelyeket a leendő tanítók és tanítónők számára ajánl a szerző felkészültségük megalapozásához, illetve folyamatos, egyéni önképzésük biztosításához:

1. „Az általuk tanított tantárgyak alapos tanulmányozása, továbbá jeles szakemberek, neves egyéniségének életrajzainak megismerése... kik feladatul tűzték ki különösen a nevelés által előmozdítani az emberiség jobblétét.” (Molnár, 1886. 135. o.) Erre a legmegfelelőbb tananyag a „neveléstörténelmet” tartja Molnár. Különösen fontosnak jelöli meg a szakirodalomban fellelhető újabb és újabb ismeretek felkutatását, megismerését. Sőt, tovább haladva e gondolaton, nem csupán olvasásra, hanem publikálásra (!) ösztönzi a korszak leendő pedagógus-nemzedékét. „Szaklapokat olvasson, s közölje azokban saját tapasztalatait.” (Molnár, 1886. 135. o.) A tapasztalatok kapcsán nemcsak a saját, önnön maga által szerzetteket tartja meghatározónak, hanem a „tapasztalatcserét” is, melyben kiemelt jelentőséget képviselnek az idősebb pedagógusokkal folytatott eszmecserék, beszélgetések. „De hogy még inkább maradandó lelkesedést érezzen a nevelői működésre, társalogjon a jó nevelő oly egyénnel, kik szivökön hordják a nevelés fontosságát, arról örömmel, lelkesedéssel szólnak és maguk is művelt névre méltók; de leginkább ajánljuk neki a társalgást tapasztalt, idősebb tanítókkal.” (Molnár, 1886. 135-136. o.)

2. „Hatalmas eszköz”-ként jelenik meg a tanító-nevelő tökéletesedésének tényezőjeként a pedagógus szorgalmas, lelkiismeretes felkészülése a tanítási órákra, mely „... nem csak szükséges, hanem szent kötelessége, kivált a kezdő tanítónak”. (Molnár, 1886. 136. o.)

3. Az egyes tanórákra való felkészültséget jellemző tudatosság mellett a tanítónak célszerű figyelemmel kísérnie, hogy a növendékek haladásában, fejlődésében vonatkozólag milyen változások, eredmények tapasztalhatók: „...mily befolyást gyakorol azok értelme, érzelme és akaratára, tehát viseletére az iskolában és azon kívül, a szülői házban, a társaságban; a tanítók, tanuló társak, szülék, testvérek, rokonok, idősebbek és előljárók irányában; hogy így a tanításban elkövetett hibáit javíthassa.” (Molnár, 1886. 138. o.) Az nem elegendő, hogy a pedagógus csak

értelmi képességeinek fejlesztésén munkálkodjék, hanem szociális, érzelmi viszonyulását is folyamatosan alakítania szükséges; „... kedélyileg is nemesbűlnie kell naponkint...” (Molnár, 1886. 138. o.) Erre fontos és megfelelő eszközt jelenthet az olvasmányi élményeken túl az „... érintkezés és társalgás növendékeivel, azok szüleivel, kartársaival és az előjárókkal.” (Molnár, 1886. 138. o.)

A pedagógusok emocionális attitűdje, érzelmi beállítódása a gyermekekkel való kapcsolat hatásrendszerén keresztül változik, ha a tanulókkal kapcsolatos bármely iskolai történésnek a tanító aktív részese empátiás attitűddel. „A gyermekekkel való társalgás úgy fog nemesítőleg hatni kedélyére, ha érzelmeikben, különösen a tanulmányokban tett előmenetők és erkölcsi haladásuk fölötti örömeikben, úgy szintén a tanulásban való visszamaradásuk és erkölcsi hanyatlásuk miatti fájdalmakban velük érez.” (Molnár, 1886. 138. o.)

Mindamelllett, záró sorokként azt is meg kell állapítanunk, hogy Molnár László a pedagógusok személyiségének (ön)fejlesztésével kapcsolatosan a következőt is meghatározó jelentőségűnek tekinti: a tanítók szabadidejükben milyen emberi kapcsolatokat részesítenek előnyben, felhasználva a pozitív érzelmi, értelmi, szociális hatásrendszereket. „Legyenek barátnők megválasztásánál különösen tekintettel az erkölcsiségre, iparkodjanak a műveltebb körök hölgyeivel tartani, velük barátságot kötni; de ne vessék meg az alsóbb osztálybelieket sem.” (Molnár, 1886. 39. o.)

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a pszichés tényezők figyelembevétele, s az ehhez való sajátos viszonyulási mód, mely a lányok velük született „hajlamát” tovább fejleszti – erre építetten megfogalmazva nevelési-oktatási intencióit –, hangsúlyos módon körvonalazódik Molnár László koncepciójában. Ugyanakkor a nőnevelés kapcsán a szerző pragmatista szemlélete vált egyértelművé, melynek értelmében a női nem nevelése-oktatásakor az „életrevaló és hosszas ismeretek közlés”-ét kell előtérbe helyezni.

A 19. század pedagógiai szakírói közül Molnár László nőneveléssel kapcsolatos nézeteinek felvázolása – minden bizonnyal – hozzájárult e korszak nevelésügyének árnyaltabbá tételéhez.

JEGYZETEK

Molnár László vallásos, szegény családban született 1833. május 19-én Bölcskén; elhunyt: 1902. augusztus 21-én. (Temetési hely: Dunaföldvár).

A Ratio Educationis alapján szervezett triviális iskola befejezését követően a dunaföldvári nemzeti iskolába kerül, ahol Homoky F. professzornál latin nyelvet hallgatott. 1844-ben felvételt nyert a pécsi gimnáziumba, azonban miután a szabadságharc kezdetét vette, megszakadt az oktatás. Így Kömlőd községbe került, ahol Schmidt Lőrinc és Skultéti János vezetése mellett három évet, míg Pakson Szautér Márton (a pécsi Szautér Antal képezdei igazgató apja) mellett egy esztendő telt el tanítósegédként, majd német nyelvi, illetve zenei tanulmányokat folytatott. Ismereteinek bővítése érdekében 1852-ben a pesti királyi katolikus tanítóképzőben kezdte meg tanulmányait, ahol tanárai (dr. Jalloshich András, dr. Márki József, dr. Zimmermann Jakab és Formágyi Ferenc) királyi ösztöndíjjal jutalmazták kiváló tanulmányi eredményeit. A tanfolyam befejezése után, két év múlva nevezik ki „rendes” tanítónak a fővárosi „baráttéri” főelemi leánytanodában. 1854-57-ig hivatása gyakorlása mellett a fővárosi reáltanoda tanítóképzőjének is hallgatója, ahol szintén oklevelet

szerzett. Mint tanítójelölt s tanító a Magyar Nemzeti Zenedében a zongora és zeneszerzés tanszakát is kitűnő eredménnyel végezte el. Az 1862/63-as tanévtől már képezdei igazgató-tanárként a pesti egyetem bölcsészeti karának növendéke, ahol 6 szemeszteren keresztül többek között nyelvészetet tanult. Az Eötvös-féle tankönyvbizottság Molnárt is tagjának választotta, amely testület a katolikus könyvek szerkesztése terén munkálkodott.

Mint szakíró a Tanodai Lapok 1863. évi 23. számában tűnt fel először dicséretet nyert pályaművével, melyet a fővárosi népiskolák igazgatója, Krigler József tűzött ki. Ettől kezdve a 60-as években megjelent legtöbb szaklap közölte nőnevelésre vonatkozó értekezéseket, sőt, a növendékei által kidolgozott pedagógiai tételeket is megjelentették a lapban.

Első tankönyve 1876-ban jelent meg, A nevelés történelem címmel. A kötet megalkotását a „szükség” hívta életre, ugyanis az akkor használatban lévő Dölle Ödön-, Szabó Mihály-, Hoffmann-, Dittes-, valamint Kiss Áron-féle neveléstörténeti tankönyvek egyikét sem tartotta megfelelőnek az általa vezetett tanítónőképzőben való alkalmazásra, használatra, ugyanis nézete szerint a lányoknak „könnyebb alakban”, egyszerűbb nyelven, inkább az érdeklődést felkeltve kell az adott ismereteket közvetíteni.

1877-ben jelent meg A női kézimunka, mely kötet még György Aladár szerint is valódi hiánypótló mű. 1878-ban került kiadásra A neveléstankönyvből az Embertan 1879-ben. A neveléstan, mely utóbbiban külön fejezetben értekezik a szerző a műveltebb családbeli nők neveltetéséről; lélektani alapon. Majd 1881-ben a Tanítás tankönyve I. kötetét: Általános tanítástan címmel. 1882-ben Az anyanyelv-tanítás; 1883-ban a Számtantanítás; míg 1884-ben került átdolgozásra és kibővítésre. A neveléstörténelem 2. kiadása.

(Orbók, 1887. 179-184.)

Goerth, J. (1888): A tanítás művészete. Franklin-Társulat, Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda, Budapest.

Molnár László (1886): A tanítás tankönyve. Lauffer Vilmos tulajdona, Budapest.

Orbók Mór (1887, szerk.): Paedagogiai plutarch. Budapest-Pozsony. 1. kötet.

Közlemények

AZ ISMERETLEN PROZOPOGRÁFIA**Bara Zsuzsanna**

Annak ellenére, hogy az utóbbi években hazánkban is sorra jelennek meg prozopográfiai kiadványok, a szó csak szűk kutatói körben ismert. Dolgozatom ennek a fogalomnak a bemutatására vállalkozik, különböző elsősorban német egyetemi honlapokon található álláspontok felvázolásával.

A prozopográfia a 20. század modern, tudományos társadalomkutatásának eszköze, s egyben a kutatás „termékének” a megnevezése is. Személyek – szigorú szempontok alapján készített – adattára, mely ugyanakkor túlmutat a lexikonok adatain.

1971-ben, a Daedalus folyóirat hasábjain Lawrence Stone, a neves társadalomtörténész használta először a „Prosopography” szót annak az eljárásnak a megnevezésére, mely véleménye szerint a társadalomtudományi kutatások interdiszciplináris módszere lehet, olyan módszer, mely leginkább használható a társadalomban lejátszódott változások bemutatására (Stone, 1971). A szót a görög πρόσωπον, „prosopon”, vagyis külső/ kép/maszk/szerep/személy szóból eredeztette. Értelmezése szerint „A prozopográfia a történelem szereplőinek egy közös háttérrel rendelkező csoportjának vizsgálata, a közös jellemzők alapján az életükről készült kollektív tanulmány”. (Stone, 1971. 46. o.) Kettős történelmi célt lát a prozopográfia használatában: a politikai tevékenység társadalmi gyökereinek a feltárását, illetve a társadalmi struktúra és a mobilitás vizsgálatát, valamint annak leírását. Megállapítása szerint az 1930-as évek óta a kollektív biográfia a társadalomtörténeti kutatások legértékesebb és leginkább használt módszere lett.

Stone a prozopográfia kifejezést a csoportos, kollektív biográfia szinonimájaként használta. A kollektív biográfia két lényegi ismertetőjegyét, illetőleg törekvését, szándékát a következőképp fogalmazta meg:

- A kutatások tárgya a kiemelkedő történelmi személyiségek bemutatása helyett a történelem más, eddig „szürke”, névtelen tömeget alkotó szereplőinek halmaza, illetőleg csoportja lett. A csoporthoz való tartozást karakterisztikus ismertetőjegyek, előre megállapított szempontrendszer alapján jelölik ki;
- Bizonyos biográfiai jellemzők és/vagy egyéni életszakaszok egyoldalú rögzítésével szemben, legalább is elméletileg, az életrajzot, mint egészet tárgyalják akkor is, ha a tényleges kutatás súlypontjának tényszerű adatai bizonyosan a felnőttkor szakaszára esnek.

Stone nem pontosította értelmezését: mi alapján tartja a kollektív biográfiát a prozopográfia szinonimájának, vagyis nem történt meg a terminológia tisztázása és ez fogalmi félreértésekhez vezetett. Az általam vizsgált, elsősorban német nyelvű honlapok áttekintése után megállapíthatjuk, hogy igény merült fel a fogalmi pontosításra. A kutatók fontosnak tartották a prozopográfia és a kollektív biográfia közötti különbség megvilágítását. Az alapvető eltérést abban látták/látják, hogy a

kollektív biográfia – ellentétben a prozopográfiával –, a kutatás tárgyaként előtérbe helyezi az egyéni életrajzot (Schröder, BIOSOP). Ezt emelik ki az angol kutatók is, amikor arról írnak, hogy a prozopográfiára alkalmazva a „kollektív biográfia” elnevezés félrevezető, mivel az előbbi nem az egyén élettörténetét tanulmányozza a csoporton belül, hanem az összesítésben szereplő egyének életrajzi részleteinek csoportazonosságát (Smythe, 2002). David Pelteret megállapítása: „A prozopográfia lényegében úgy értelmezhető, mint személyek tanulmányozása a másokkal való kapcsolataikban azzal a céllal, hogy az lehetővé tegye a modern tudós számára felismerni a közöttük fellelhető viszony mintáját.” (Pelteret, 13. o.)

Alexander Gallus a következőképpen definiálja a prozopográfiát: kutatás, mely a történelem szereplői – egy közös ismertetőjegyek alapján kiválasztott – csoportjának fejlődési folyamatát tárja fel az életrajzi adatok összegzése alapján. (Gallus, 2005)

Claude Nicolet szerint a prozopográfia csoportok történelmére vonatkozik adott társadalmi és politikai történelmi kontextuson belül, amely úgy működik, hogy elkülönítenek egy csoportnyi közös tulajdonságokkal rendelkező személyt, vagy társadalmi, illetve politikai szervezetet, ily módon készítve elő a terepet egy elemzéssorozatnak, amely állandók és változók feltárását célozza meg. (Nicolet, Claude)

A társadalomtudományok mely területe alkalmas a prozopográfiai feltárássra? George Beech szerint bár a prozopográfusok korábban általában a társadalomban nagy hatalommal rendelkező személyekre koncentráltak, ám módszerük jól kiterjeszhető a „kevésbé fontos” szerepet betöltött emberek leírására is. (Beech, 1976) Karl Ferdinand Werner úgy véli, a prozopográfia segítségével lehetőség van az emberiség története (azaz: történelem, mely eseménysorozatok köré épült), és az egyes „történesek” (rejtett múlt, melyet a hivatalos intézmények őriznek) közötti – eddig nem kutatott – hosszú távú társadalmi összefüggéseinek feltárássára. (History, 12. 1. o.) Geus, Schröder és Pelteret véleménye megegyezik abban, hogy a kollektív, avagy csoportos életrajzok leginkább az ókori, illetve a középkori nagy birodalmak „leírására” nyújtanak lehetőséget. Álláspontjukat azzal támasztják alá, hogy először e témában, vagyis az ókortudomány területén születtek meg olyan munkák, melyek nagy tömegek adatainak összegyűjtésre vállalkoztak. Ilyen jellegű kiadványokkal már a 19. század legvégén, a 20. század elején találkozhatunk. (Poralla, Berve) Alapműnek a Klebs által írt, a római birodalom történetéről szóló, 1897-ben megjelent munkát tekintik, melyet Edmund Groag és Artur Stein dolgozott át 1933-ban.

A prozopográfia terminológiája alatt az ókortudomány és részben a mediavisztika kutatói a következőket értik: elsősorban egy meghatározott időszakban élt személyek forrásadatainak összességének tartják, s másodlagosan tekintik csak az ezeknek az adatoknak az elemzésére szolgáló módszernek. Ha már az ókortudomány és a mediavisztika területén folytatott kutatások is szóba kerültek, a kollektív biográfia és a prozopográfia fogalmi tisztázásához be kell vezetnünk egy eddig nem használt műszót, az archontológiát. Ugyanis, amennyiben a kutatás eleve bizonyos listák, névsorok egy szempontból történő összegyűjtését célozza meg (például a szenátorok névsorának összeállítása a római köztársaság korában, de magyar vonatkozásban gondolhatunk akár az Anjou-kori okmánytárra vagy oklevéltárra), és a kutatás tárgya maga e tevékenység során jön

létre – ebben az esetben az archontológia területére tévedtünk. S függetlenül attól, hogy az archontológia szóval jelölhetjük magát a kutatói tevékenységet is, mely e listák összeállítására irányul, ez esetben semmiképpen sem beszélhetünk kollektív biográfiákról, még kevésbé prozopográfiáról. (Engel, 1998. 29-36. o.)

Vannak kutatók, akik olyan jellegű munkát is prozopográfiának – valójában kollektív életrajznak – tartanak, mely egy személy levelezésének teljes körű elemzése alapján készül. Ez esetben az adott személy által írt valamennyi fellelhető levelet ugyanolyan szempontok alapján elemzik, mint a hozzá írtakat. A kutatás eredményeként így feltárhatják például, hogy milyen mértékben játszott szerepet egy személy, sőt, ezen túlmenően egy egész generáció életében a család. Egyúttal megismerhetjük egy család akár kétszáz éves történetét is. (Bosco-Myerson, 2005)

Végül egy magyar álláspont: Németh György professzor a Történelemtanárok 12. Országos Konferenciáján elhangzott előadásában a következőket mondta: „A feliratokon és egyéb forrásokban szereplő nevek és személyek azonosításával foglalkozik a prosopographia tudománya, amely vastag kötetekben tette és teszi közzé a görög világ és a római birodalom teljes névanyagát. Csakhogy e munka méretét érzékeltessem, a római császárság első három évszázadából mintegy 15.000 (Prosopographia Imperii Romani), a kevésbé kutatott közép-bizánci korból (Kr. u. 641-1025) pedig jó 20.000 személyt sikerült azonosítani (Prosopographie der mittelbyzantinischen Zeit).” (Németh, 2002. 1. o.)

Összevetve a különböző álláspontokat a kollektív biográfia és a prozopográfia viszonylatában, egyelőre megállapíthatjuk, habár a prozopográfia előfeltétele az egyének tanulmányozása, ám mégsem róluk szól. Az egyének tanulmányozásának szakterülete lehet többek között a genealógia, vagy a biográfia. Mivel a prozopográfia rokonságban áll a történeti biográfiával, ezért is fordulhat elő, hogy a biográfia módszerének is nevezik. A köztük levő különbség megvilágításához elengedhetetlen, hogy szóljunk a biográfiáról, mint a megismerés módszeréről, illetve a biográfiáról mint műfajról.

A biográfia, mint a megismerés módszere. Az életrajzra, mint a személy megismerésének módszerére több tudomány is igényt tart a maga területén. Így többek között a történettudomány, az irodalom és a szociológia, de említhetjük akár a neveléstörténetet is. A biográfia, azaz az életrajz nem nélkülözheti a személyes elemeket, az élettörténetekben elmesélt történeteket, azokat, melyekből megtudhatjuk, hogy az adott személy milyen emléket őrzött meg a múltjából. Egyes szociológiai értelmezés szerint ezek narratívák, melyek segítenek megérteni az egyén személyes identitásának konstrukcióját. A biográfia egy életről szóló beszámoló egyes szám harmadik személyben fogalmazva. (Bögre, 2003) A szociológusok a biográfiát olyan társadalomtudományi módszernek tekintik, amely személyes dokumentumok alapján értelmezi a társadalmi jelenségeket, folyamatokat. Személyes dokumentumnak tarthatjuk a levelezéseket, naplókat, önéletrajzokat (curriculum vitae), életrajzokat, életutakat (life history), élettörténeteket (life story) és mások szóbeli (oral history) vagy írásbeli visszaemlékezéseit (napló) stb. Ugyanakkor látnunk kell azt is, hogy a fenti dokumentumokban reprezentáns jelentőséggel bír a szubjektivitás. S bár a biográfia egyszerre tükrözheti az egyéni életet és a történelmi helyzetet, objektív adatokat nem ismerhetünk

meg sem az egyénről, sem a társadalomról, csupán a történetekkel kapcsolatos egyéni értelmezéseket. Paul Magdalino megállapítása szerint: „A biográfia és a prozopográfia nyilvánvalóan kapcsolódnak és átfedik egymást, de az utóbbi nem egyszerűen az előbbi többes száma.” (Smythe, 2002) Giovanni Levi Az életrajz hasznáról című cikkében a szabadság és az emberi racionalitás korlátainak összetett problematikáját elemzi az életrajzzal kapcsolatban. Meg lehet-e írni egy ember életrajzát? – teszi fel a kérdést. Véleménye szerint ebben nem a források hiánya okozza a legfőbb gondot, a legnagyobb nehézséget. „A legégbekiáltóbb torzítások számos esetben onnan erednek, hogy történészként egyfajta korlátozott és anakronisztikus racionalitásnak engedelmessé a történelmi szereplőket képzelünk el. Mindezzel a megszokott életrajzírói hagyományt, valamint saját tudományunk retorikáját követve olyan modellekre vetettük rá magunkat, amelyek rendezett kronológiát, nem változó és koherens személyiséget, tehetetlenkedéstől mentes cselekedeteket és bizonytalankodás nélküli döntéseket kapcsolnak össze.” (Levi, 2000. 82. o.) Levi idézett cikkében az életrajzzal kapcsolatban felmerült kérdésekre próbál választ találni, megadva annak tipológiáját, miközben a problémát mind az irodalmi, mind a történelmi (társadalomkutatói) megismerés eszközeként vizsgálja.

A biográfia, mint műfaj. A történelem során a biográfia témájában könyvtárnyi irodalom született. Már az ókorban számtalan uralkodó, hadvezér, politikus életét írták meg. A megközelítés aspektusai igen eltérőek voltak. Míg például Plutarkhosznál az egyes emberek élete a helyes vagy helytelen magatartási forma szintjén, a történelmi szerep felől jelenik meg, Suetoniustól kezdődően (Alföldy, 2003) a biográfiában fontos szerepet kezdenek játszani az adatok; vagyis az életrajz tartalmazza a személy nevét, származását, társadalmi pozícióját, családi viszonyait, rokoni kapcsolatait, az események dátumát.

A középkorban új megközelítések jönnek létre, megjelenik a hagiográfia, azaz a szentek életének leírása és kutatása, a kiemelkedő történelmi személyiségek életrajzát is a vallás előírásainak látószögéből vizsgálják mind a történelmi, mind pedig az irodalmi biográfia területén.

Magyarországon a 19. század végén, a 20. század elején virágkorát éli az irodalomtudományban ismert és elfeledett íróink, költőink életrajzának levéltári forrásokon alapuló kutatása és azok publikálása. Megélnékül az érdeklődés a családtörténet iránt. Genealógiával foglalkozó kutatók összefogásával megindul a szakma tudományos igényű periodikuma, a Turul című folyóirat.

„Történészeink elkészítik a magyar történelem panteonját”, melyben „a válogatás szempontjai [...] a nemzetépítés történelmi konstrukciójából következtek.” (Kövér, 2000. 151. o.)

A biográfia az utóbbi évtizedekben újra reneszánszát éli, amit elsősorban a politikai változásokkal magyaráznak. A hazai történettudománynak a politikai biográfia korábban is kiemelkedően reprezentált területe volt. Ennek hatása, valamint a hagyományok tiszteletben tartása mellett az utóbbi évek fellendülése azt is mutatja, hogy „a szükségszerűség birodalmából a szabadság birodalmába vezető átkelő innenső partján rekedve, az életrajz hatékonyabb megoldási lehetőségeket sejtetett a legszigorúbban determinált politikatörténet lövészárkai között.” (Kövér, 2000. 151. o.)

Németországban a második világháború után politikatörténelmi kutatások keretében a politikai pártok

szereplése, a két ország egyesítése után a volt NDK történetének, a hatalom működési mechanizmusának feltárása céljából tárják fel a történelmi műhelyekben mind a keleti német állam vezetőinek, mindpedig a politikában valamilyen szinten részt vállaló, különféle rendű-rangú tisztségviselőinek életpályáját. (politikátörténeti munkákat lásd <http://biosop.zhsf.uni-koeln.de>) Témánkkal kapcsolatosan nem lehet említés nélkül hagyni a francia szociológus, Pierre Bourdieu nevét. Ő volt az, aki radikálisan megkérdőjelezte magának az életrajzírásnak még a lehetőségét is, amikor kijelentette: A biográfia csupán illúzió. Állítása szerint az életrajz magától értetődően egy irány felé mutató, koherens sorsként kezeli az életet. E képzet következtében a biográfus jogosultságot érez arra, hogy feldarabolja az életpályát „értelmes viszonyok mentén elrendezett képsorokra”, valamint, hogy a valós életpályának csak az általa jelentősnek ítélt részeit vegye figyelembe, s a többit „kacatnak” minősítse. Bourdieu szerint mindez tiszta „retorikai illúzió”, amely „a lét általános reprezentációjának” – s ez a józan észben és a regényben nyer kifejezést –, a felismerésére és reprodukciójára szorítkozik. Értelmezése következtében az életpálya valójában diszkontinuus események, tettek, érzetek egymásutániságából tevődik össze, amelyek csupán az egyén tudatában vagy az azokat érzékelő szemtanúk szellemében nyernek (fiktív) egységet. Az életpálya egysége egy reprezentáció: az életpálya ideológiája az, és nem maga az élet, amely önmagában nem más, mint egy mindenféle értelmet nélkülöző káosz. Mivel az életrajzírás lehetetlen, értelmetlen és érdektelen, csak a társadalmi reprezentáció számít, amely rendet visz abba a kibogozhatatlan rendetlenségbe, amilyen valójában az egész élet. (Bourdieu, 1990. 75-81. o.)

Bourdieu hatására indulnak meg azok a nagyléptékű elitkutatások, melyek a szociológia látószögét, eszközeit beemelik a történelmi kutatásokba. (Karády, Nagy)

A biográfiával kapcsolatban Bourdieu számos érvét Giovanni Levi (korábban már idézett cikkében) hozta újra elő, noha ő nem ment olyan radikális messzeségbe. Levi hasonlóképpen elutasítja a korábbi lineáris életrajzírást, amely születésétől a haláláig végigkísérte az egyén életpályáját. Ehelyett az egyént a maga ellentmondásos, bizonytalan, cseppfolyós individuális valójában megragadó leírást ajánlja. Lemond a kronologikus modellről, s visszahozza bizonyos 18. századi önéletrajzi szerzők módszerét, akik az összetett egyéni identitást próbálták rekonstruálni, mint az például a Jean-Jacques Juge de Rousseau [Jean Jacques, mint Rousseau bírója] vagy a Jacques le fataliste [Jacques, a fatalista] címen megjelent művekben megfigyelhető. (Gueniffey, 2000)

Összefoglalóan – a biográfia és a prozopográfia kapcsolatáról – megállapíthatjuk:

- Mindkettő lehet a társadalomtörténet írásának sajátos műfaja. Amíg a biográfia használ, addig a prozopográfia nem használ fel narratívát, azaz élettörténetekben elmesélt történeteket, melyekből megtudhatnánk, hogy a személy milyen emléket őrzött meg a múltjából;
- A biográfia tárgya egy adott személy életének, működésének – a lehetőségekhez mérten – sokoldalú, teljes körű feltárása. A prozopográfia tárgya ezzel ellentétben mindig egy kisebb-nagyobb csoport, mely csoport valamely közös háttérrel rendelkező személyekből jön létre. Az egyes személy csak mint a csoport tagja fontos, s a vele kapcsolatos adatok közül is csak azok, melyek a kutatás szempontjából lényegesek. Itt tehát nincs szó az egyén életének teljes körű feltárásáról.

A prozopográfia elkészítésében alkalmazott eljárás: létrehozni egy statisztikai tömeget, amelyet aztán különböző szempontok alapján tanulmányozhatunk úgy, hogy ugyanazokat a „kérdéseket” tesszük fel valamennyi szereplő esetében. Ilyen lehet például a születés és halál, házasság és család, társadalmi hovatartozás és gazdasági pozíció, lakhely, tanulmányok, személyes vagyon, foglalkozás, vallás, munkahelyi pozíció, karrier stb. Az így nyert információ a statisztikai tömegben a kijelölt szempontrendszer alapján egymással kapcsolatban lévő személyeket később egymás mellé helyezi és egyesíti a változók vizsgálata alapján. Teszteli mind belső, mind külső viszonyaikat, más viselkedési vagy tevékenységi formával való kapcsolatukat. A szempontrendszer tetszőleges lehet attól függően, hogy a kutató mire kíváncsi, mi a kutatás célja.

Prozopográfiai munkák készítése során a következő kutatómódszertani kérdésekre kell választ találni:

- Milyen kritériumok alapján történjen az adatok gyűjtése?
- Milyen kritériumok alapján kerüljenek be az egyes személyek az adatfelvételbe?
- Melyik az a forma, amely által az információhalmaz világosan áttekinthető?

Prozopográfia elkészítését mindig alaposan átgondolt vizsgálati szempontrendszer felállítása előzi meg. Nem a „gyűjtőszendvedély”, hanem a forrásanyag mennyisége és minősége dönt a kutatói szándék mellett abban, hogy a történelem mely szereplőiről készüljön ilyen jellegű összeállítás.

A prozopográfiai munka másik fontos kritériuma: a teljesség. Az adatgyűjtésnek abban az értelemben kell teljesnek lennie, hogy válogatás nélkül kiterjedjen minden olyan személyre, aki a megjelölt körön belül van, vagyis akire érvényes a kiválasztás kritériuma. A kiválasztott kritériumokat ugyanakkor minden szereplőre nézve kötelező összegyűjteni (Engel, 1998. 37-39. o.) A kijelölés alapján a forrásadatok alfabetikus vagy más, szisztematikusan csoportosított listába kerülnek. A listába beírt forrásadatok képezik az adattárat, mely a későbbi vizsgálat tárgya lehet. Nézzük meg egy ilyen adattárnak a felépítését! A példa egy, a dél-itáliai normannokkal kapcsolatos munkából származik (Wolf). Az adatbank felépítése: 1. nem változó adatok, pl. azonosító szám, név, titulus, származás, tisztség... 2. változó adatok pl. események, források, a témához kapcsolódó szakirodalom... Az adatbankba való felvétel kritériumai: valamennyi, az adott időpont (11. század) és az adott régió (Dél-Itália) határain belül a forrásokban megemlített, normannak tartott személy. A munka során minden egyes személyt kódszámmal látnak el, ami állandó marad és segít a későbbiekben az adatok rendezésében. A személyek alfabetikus sorrendben, a vezetéknév alapján követik egymást.

A legújabb magyarországi prozopográfiai munkák közül kiemelkednek az ELTE Levéltára kiadásában megjelentetett peregrinus-kutatások (Szögi, 2001). Karády Viktor és Nagy Péter Tibor vezetésével nagyszabású elitkutatás folyik Az egyetemet végzett értelmiségi elit rekrutációja, képzése és európai kapcsolathálója a huszadik században címmel. Neveléstörténet vonatkozásában adattár készült a közelmúltban a tatai gimnázium tanáraitól és diákjairól (Körmendi, 2004).

A prozopográfia lehetséges szerepe a pedagógusképzésben. Napjainkban számos és egyre több hazai iskola jelentet meg honlapot a világhálón. A honlapoknak részei az iskola történetére vonatkozó fejezetek. Színvonal tekintetében azonban ezek a munkák – sajnálatosan – nagyon

eltérőek (adataik pontatlanok, hiányosak, szelektáltak), a tudományosság kritériumának legtöbbször nem, vagy csak erősen megkérdőjelezve felelnek meg. Kiváló területe lehetne pedig ez a pedagógusképzésnek, a leendő pedagógusok felkészítésében helyet kellene kapnia a prozopográfia kutatási módszerének elsajátításának. A tudományos kutatással való ismerkedés során a fellelhető levéltári anyagok, az értesítők, valamint egyéb iskolai dokumentumok alapján készülhetnének szakdolgozatok vagy előkészületek későbbi doktori munkákhoz. Mivel a hazai társadalom- és természettudomány, a művészeti élet számos kiválósága – élete hosszabb-rövidebb időszakában – tevékenykedett a tanári pályán, s végzett ezzel egy időben tudományos tevékenységet is, fontos forrásértékük lehet az ily módon feltárt adatoknak. Az adatbázisok egyszerű számítógépes programokkal (Excel, Access), összetettebb munka esetében SPSS alkalmazásával elkészíthetők, melyek az internet segítségével mind a tárgykör kutatói, mind a nagy nyilvánosság számára is elérhetővé válhatnak.

JEGYZETEK ÉS IRODALOM

- Akten des Internacionales Kolloquiums. Biographie und Prosopographie aus Anlaß des 65. Geburtstages von Anthony R. Birley. Düsseldorf, 2002.
- Alföldy, Geza (1977): Konsulat und Senatorenstand unter den Antoninen. Prosopographische Untersuchungen zur senatorischen Führungsschicht. *Antiquitas*. 1. 27.
- Alföldy Géza (2003): Életrajzok és feliratok a római világban. *Aurea Aetas*, 3-13.
- Alföldy Géza (2004): Római császárok és feliratos emlékeik. *Ókor*, 2. 27-34.
- A római nevek világa. *História*, 2000. 1. 26.
- A történelem segédtudományai. Szerk. Bertényi Iván (1998). Pannonica-Osiris, Budapest.
- Beech, George (1976): Prosopography. In: *Medieval Studies an Introduction*. Syracuse, 151-184.
- Benda Gyula (1997): A társadalomtörténet-írás helyzete és perspektívái. *Századvég, Tavasz*, 33-42.
- Berve, H. (1926): *Das Alexandreich auf prosopographischer Grundlage*. München.
- Bevezetés a társadalomtörténetbe. Szerk. Bódy Zsombor-Ö. Kovács József (2003). Osiris, Budapest.
- Bosco, R.-Myerson, J. (2005): *The Emerson Brothers: A Fraternal Biography in Letters*. Oxford University Press. In: crolleyson@nysun.com Utolsó letöltés: 2005. december 20.
- Bögre Zsuzsa (2003): Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. Feldolgozási javaslat és illusztráció. *Szociológiai Szemle*, 1. 155-168.
- Bourdieu, Pierre (1990): *á* illusion biographique című cikkét lásd német nyelven: P. B.: Die biographische Illusion. *BIOS*. 3/1. <http://biosop.zhsf.uni-koeln.de> Utolsó letöltés: 2005. december 20.
- Denzin, N. K. (1989): *Interpretive Biography*. London.
- Ehmann Bea (2003): Az egyén a történelem sodrában: a pszichikus időélmény egy típusa mint a kollektív élményuniverzum megteremtője. *Magyar Tudomány*, 1. 36-48.
- Engel Pál (1998): Archontológia. In: *A történelem segédtudományai*
- Engel Pál (1998): Prozopográfia. In: *A történelem segédtudományai*
- Engels, J.: Rezension von Konrad Vössing: *Biographie und Prosopographie*. *Internationales*

- Kolloquium zum 65. Geburtstag von Anthony R. Birley. Stuttgart, Franz Steiner Verlag. In: sehepunkte 5 (2005), Nr. 4 URL: <http://www.sehepunkte.historicum.net/2005/04/6803.html>)
Utolsó letöltés: 2005. december 14.
- Gallus, A. (2005): Biographik und Zeitgeschichte. Lásd: www.bpb.de/publikationen, Utolsó letöltés: 2006. január 9.; ill. Politik und Zeitgeschichte, 2005. 1-2.
- Geus, K. (1994): Prosopographie der literarisch bezeugten Karthager. Leuven.
(Gueniffey,2000) Gueniffey, P. (2000): A biográfia a megújuló politikatörténetben. Aetas, 3. 136-149.
- Hegy Ádám (2003): Magyarországi diákok svájci egyetemeken és akadémiákon 1526-1788. (1789) ELTE Levéltár, Bp.
- History and Computing 2002. 12. 1. Lásd: www.linacre.ox.ac.uk/prosopo.html Utolsó letöltés: 2005. december 8.
- Jaraus, K. (1976): Quantifizierung in der Geschichtswissenschaft. Probleme und Möglichkeiten. Düsseldorf.
- Karády Viktor (2003): Peregrinusok. Iskolakultúra, 8. 139. p
- Karády Viktor (1997): Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867-1945). Replika Kör, Budapest.
- Karády Viktor (2005): A francia egyetem Napóleontól Vichyig. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Klebs, E.(1897-1898): Prosopographia Imperii Romani. Saec. I-II-III., Berlin.
- Körmendi Géza (2004): A Tatai Gimnázium Névtára 1765-2002. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Kövér György (2000): Biográfia és történetírás. Aetas, 3. 150-156.
- Laczkó Mihály (1999): Individuális és kollektív biográfia. Századvég. Új folyam, 12. 97-103.
- Levi, G. (2000): Az életrajz hasznáról. Korall. Tél, 82.
- Mader, Erik-Oliver: Prosopographie. Lásd: www.geschichte.uni-muenchen.de Utolsó letöltés: 2005. december 9.
- Mawdsley, E.-Munck, Th. (1996): Számítógép a történettudományban. Osiris, Budapest.
- Mészáros Andor (2001): Magyarországi diákok a prágai egyetemeken 1850-1918-ig. ELTE Levéltár, Bp.
- Nagy Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitikai erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Németh György: Mire jó egy felirat? (A Történelemtanárok 12. Országos Konferenciáján elhangzott előadás írásos változata.) Lásd: <http://www.tte.hu> Utolsó letöltés: 2005. december 8.
- Claude Nicolet definícióját lásd <http://users.ox.ac.uk> Utolsó letöltés: 2005. december 8.
- Patyi Gábor (2004): Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1890-1918. ELTE Levéltár, Bp.
- Poralla, P. (1913): Prosopographie der Lakedaimonier. Breslau.
- Pelteret, D. (2002): The Prosopography of Anglo-Saxon England. In: History and Computing, 12. 1, 13.

- Romsics Ignác (2001-2002): Az objektivitás mítosza és a mitizálás elfogadhatatlansága. Rubicon, 10., 1. 4-9.
- Röckelein, H. (2002): A pszichohistorikus módszer hozzájárulása az „új történelmi biográfiához”. Aetas, 2-3. 231-244.
- Schirmacher, Arne: Die Entwicklung der Sozialgeschichte der modernen Mathematik und Naturwissenschaft und die Frage nach dem sozialen Raum zwischen Disziplin und Wissenschaftler. Lásd: <http://www.mzwtg.mwn.de/arbeitspapiere/schirmacher> Utolsó letöltés: 2005. december 18.
- Schlumbohm, J. (2004): Mikrotörténelem – makrotörténelem. Aetas, 4. 170-179.
- Schröder, Wilhelm H.: Kollektive Biographik: Forschungsstrategie des BIOSOP-Projektes. Lásd: <http://biosop.zhsf.uni-koeln.de> Utolsó letöltés: 2005. december 18.
- Smythe, D. (2002): The Prosopography of the Byzantine Empire. In: History and Computing, 12. 1. www.linacre.ox.ac.uk/prosopo.html Utolsó letöltés: 2005. december 8.
- Stone, Lawrence (1971): Prosopography. Daedalus 100, 46-76.
- Stone, Lawrence (1971): Prosopography = Daedalus 100, 46.
- Szabó Miklós-Szögi László (1998): Erdélyi peregrinusok: erdélyi diákok európai egyetemeken: 1701-1849. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Szekeres András (2001): Mikrotörténészek és az antropológia: egy diszciplínák közötti transzfer mibenléte. Aetas, 3-4. 244-356.
- Szögi László (1994): Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom egyetemlein I. 1790-1850. ELTE Levéltár, Bp.
- Szögi László (2000): Magyarországi diákok svájci és hollandiai egyetemeken (1789-1919). ELTE Levéltár, Bp.
- Szögi László (2001): Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1789-1919. ELTE Levéltár, Bp.
- Szögi László-Kiss József Mihály (2003): Magyarországi diákok bécsi egyetemeken és főiskolákon 1849-1867. ELTE Levéltár, Bp.
- Tar Attila (2004): Magyarországi diákok németországi egyetemeken és főiskolákon 1694-1789. ELTE Levéltár, Bp.
- Tóth Gábor: Művek és szakmai értékelések. Lásd: <http://www.atelier-centre.hu> Utolsó letöltés: 2005. december 18.
- Vössing, Konrad (2005): Biographie und Prosopographie. Internationales Kolloquium zum 65. Geburtstag von Anthony R. Birley. Historia Einzelschriften; Heft 178, Stuttgart, Franz Steiner Verlag.
- Wolf, Michael Max: Prosopographie der Normannen in Süditalien. Lásd: www.michaelmaxwolf.de Utolsó letöltés: 2005. december 18.

Web oldalak a prozopográfia témaköréhez:

<http://www.linacre.ox.ac.uk/prosopo.html>

<http://bcs.fltr.ucl.ac.be/Proso.html>

<http://users.ox.ac.uk/~prosop/prosopdefinition.htm>

<http://biosop.zhsf.uni-koeln.de>

<http://www.mzwtg.mwn.de>

<http://www.geschichte.uni-muenchen.de>

<http://www.uni-regensburg.de>

<http://www.sehepunkte.historicum.net/2005/04/6803.html>

<http://www.bpb.de/publikationen>

Megjegyzés: A német nyelvű források fordítását én készítettem, az angol nyelvű források esetében Kéry Tamás és Cseszlai Zsolt voltak segítségemre.

Közlemények

FRIEDRICH FRÖBEL ROMANTIKUS GYERMEKKÉPE**Habók Anita**

Friedrich Fröbel (1782-1852) pedagógiája az elmúlt években új megvilágításba került. Heiner Ullrich nézetei szerint a fröbéli pedagógia tanulmányozása nem korlátozható csupán az óvodára és az adományokra (az adományok elemzését a jelen írás nem is tekinti feladatának), azonban a vizsgálatot ki kell terjeszteni Fröbel gyermeki fejlődésről alkotott nézeteire. Tanulmányomban Ullrich gondolatmenetét követve mutatom be a fröbéli pedagógia ezen irányvonalát Fröbel-idézetekkel alátámasztva.

Fröbelre hatást gyakorolt Rousseau, Pestalozzi, Fichte (Frischmann, 2005; Rohs, 1991; Scholz, 1940; Schuffenhauer, 1962; Ullrich, 1999), Schelling, Schleiermacher filozófiája (Frischmann, 2005; Scholz, 1940), a keresztény romantikusok, valamint a reformpedagógia képviselőinek előfutárai. Pestalozzi és Fichte hatása nyomán az ember mindenoldalú, harmonikus kiművelésére helyeződött a hangsúly. Fröbel véleménye alapján a fejlődés, a nevelés és a képzés határozzák meg az embert például a tetterőn, a gondolatain, a hasznosságán, a tudásán, valamint a vallásosságán keresztül, mely által az egyén a család, az állam és az emberiség követelményeinek meg tud felelni. Fröbel nevelésről és oktatásról alkotott nézetei (különösen a gyermeki játék produktív tevékenységének felfedezése) a gyermek megismerésében és nevelésében új dimenziókat nyitott meg. Friedrich Fröbel korán megismerte a német romantikus írók, költők (például Novalis) és az idealista gondolkodók műveit, továbbá találkozott Ernst Moritz Arndt és Jean Paul (Martini és Ullrich, 1999) munkáival is. Jean Paul a Titan és a Levana című művében foglalkozik neveléssel, a Levanában kisebb gyermekek neveléséről ír, és a lányok neveléséhez is ad tanácsokat. Rousseau ideális emberről alkotott nézetével szemben Jean Paul azt vallja, hogy a gyermeket születésétől kezdve erkölcsös és vallásos életre kell nevelni. Rousseau-val annyiban értett egyet, hogy a gyermeknek szabad személyiséggé kell válni, és már korán meg kell ismertetni olyan eszmékkel, mint a halandóság vagy Istenről is beszélni neki (Köpke, 1998).

Arndt (Schuffenhauer, 1962; Ullrich, 1999) írásainak olvasása során Fröbel olyan pedagógiai alapgondolatot fedezett fel, melyet a későbbi műveiben, mindenekelőtt az „Embernevelés”-ben átfogóan bemutatott. Arndtnál Fröbel nemcsak a kezdeti, eredeti isteni élettörvényekhez való visszatérés gondolatát találja meg – mely a nevelés alapját is képezi –, hanem itt történik a képzelőerő, az elképzelés, valamint az élet tudat előtti és tudattalan őseredeti okainak magasabb szintű értékelése is az intellektus ereje felett. Ezt a gondolatot Fröbel is átveszi az egyén fejlődési folyamatának bemutatása során. Arndtnál is a romantikus út a bensőnk felé vezet, vissza az eredetihez a kulturális élet megújulásában való reménnyel. A romantikának meghatározó jegye volt a személyiség belső világának tanulmányozása, elemzése, ellentmondásainak feltárása.

Fröbel a szisztematikusan felépített pedagógiai fő művében az „Embernevelés”-ben határozta meg az egység fontosságáról szóló filozófiai gondolatát. Ennek a metafizikus mindent átfogó egységre való törekvésnek az alapja a „complicatio” és az „explicatio” sémája; a világ kilépése a korábbi isteni egységből a külső és belső, illetve a természet és a szellem ellentétébe és ezek szükségszerű újraegyesítése. (Ullrich, 1999) „A nevelésnek arra kell vezetnie s irányítania az embert, hogy önmagával tisztába jőjjön s önmagában tisztán lásson, hogy békében éljen a természettel és Istennel is megegyezésre jusson; éppen ezért kell a nevelésnek oly fokra emelnie az embert, hogy önmagát s az embert, Istent s a természetet megismerje és a csakis így elérhető tiszta s szent életet megismerje.” (Petrich, 1928. 3. o.)

A Fröbel által képviselt filozófia egy panteisztikus világnézet ősrégi újplatonai típusát (Gintli és Schein, 2003) követi. Maga a panteizmus az egész romantikát áthatja. A természettel való azonosulás, a rousseau-i természetrajongás a német irodalomban már egyfajta vallásos tanként vagy filozófiai elméletként jelenik meg. Novalisnál az érzelmi panteizmus a természettudományokért való rajongással együtt jelenik meg, míg Hölderlinnél vallásos köntöst ölt a panteizmus (Szerb, 1941). Az alakokkal és törvényekkel történő egyesülés jelenti Fröbelnél Ullrich (1999) szerint azt az utat, melynek végén áll a lélek teljes összhangja a mindent irányító Istennel. „Minden dolgok rendeltetése s hivatása: lényegüket, tehát a bennük rejlő Istenit és így általában magát az Istenit kifejlesztve bemutatni, Istent a külsőben és a mulandó által megismertetni, kinyilvánítani. Az embernek mint megértő s értelmes lénynek legsajátosabb rendeltetése s hivatása: hogy a saját lényegét, a benne rejlő Istenit, tehát Istent és a saját rendeltetését, hivatását teljesen megismerje, eleven életté váltsa s tisztán lássa, és azt a saját életében teljes önállósággal s szabadsággal gyakorolja, hatékonyra tegye és megismertesse.

Az embert mint tudatosan kialakuló, gondolkodó, okuló lényt a belső törvénynek, az Isteninek, tiszta és ép ábrázolására öntudatossággal és önrendelkezéssel rávezetni és őt e cél szempontjából alakítani, valamint az ehhez szükséges eszközöket előteremtetni: ez az ember nevelése.” (Petrich, 1928. 1-2. o.)

Isten isteni ereje – melytől minden származik és amelyhez minden törekszik vissza –, három dologban nyilvánul meg. A természet külső jelenségeiben, az emberi szellem belső világában és a bibliai írások szent történetében. Az emberiség és a természet fejlődése ugyanazt a törvényt követi, csak különböző fejlődési fokon, illetve az istenihez való közeledés tekintetében. Minden lény a saját törvénye szerint fejlődik a saját örök befejezett formája felé haladva (Entelechie). Az ember feladata a belső isteni végtelenséget egy véges külső jelenségben ábrázolni és ezzel a benne munkálkodó istenit minél individualizáltabb tökéletességgé kibontakoztatni. Minden ember szimbolizálja és visszatükrözi az egészet egyedülálló, monászi módon (Ullrich, 1999). Fröbel azt hangsúlyozza, hogy Isten minden dolog alapja, mindenben benne rejlik és munkálkodik.

Az embernek az élete során fel kell fedezni a külvilágot, hogy olyan kérdésekre is választ kapjon, melyekre előzőleg nem. A kérdésekre való válaszkeresés folyamán újra befelé fordulva visszatér önmaga megismeréséhez, így valósul meg külső és a belső összhangja. A nevelés hatására a külsőnek belsővé kell válni, mely a külső világ, vagyis a természet megismerésén keresztül történik. A belső a

tevékenységen, tetten, azaz a munkán keresztül nyilvánul meg a külsőben. A külső és a belső egyensúlya, egysége az jelenti, hogy a természet és a szellem Istenben egyaránt megtalálható (Scholz, 1940).

Fröbel a következőképpen határozza meg a nevelés célját: „A nevelés célja: A hivatáshoz hű, tiszta, sértetlen s éppen ezért szent életet kifejezésre juttatni (darstellen). (...) Tehát az emberben rejlő Istenit, vagyis az ember lényegé, a nevelés útján kell kifejleszteni s öntudatra ébreszteni és az embert magát a jelen élet után következő szabad s tudatos életre, a benne ható Isteninek szabad ábrázolására előkészíteni.” (Petrich, 1928. 2. o.)

A tanítás célját pedig így fogalmazza meg: „A tanítás célja: Megértetni a tanulóval azt, hogy a dolgok egyetlen egységben olvadnak össze és mind valamennyien Istenben nyugosznak s élnek és, hogy az életben egykor e belátás szerint kell cselekednie s működnie. Az ehhez használt eszköz és az erre vezető út maga a tanítás.” (U. o. 70. o.)

Fröbel Rousseau-hoz hasonlóan azt feltételezi, hogy minden ember eredendően jó. A nevelés egy olyan tevékenység, mely fejlődik, vagyis a gyermek fejlődése a szülők közreműködése által történik. A nevelés olyan fejlesztő tevékenység, mely szabályok szerint történik. (Ullrich, 1999) „Éppen ezért az emberben mutatkozó minden hiba voltaképpen s eredete szerint oly jótulajdonságból fakad, amelyet elnyomunk vagy helytelenül nevelünk és oly helyes törekvésből, amelyet elfojtottunk, félreértettünk vagy helytelen irányba tereltünk; és éppen ezért, ha bárminemű hibát, rosszaságot vagy gonoszságot meg akarunk semmisíteni vagy meg akarunk szüntetni, az egyedül helyes mód az lesz, hogy minden erőnkkel felkutadjuk s feltaláljuk az emberi lénynek azt az eredeti jó forrását, oldalát, amelynek elnyomása, megzavarása vagy helytelen irányítása okozta a hibát és aztán ezt a forrását, oldalát növeljük, tápláljuk és helyesen irányítjuk.” (Petrich, 1928. 66. o.)

A fejlődés alatt Fröbel az egyén személyiségének fokozatos kiteljesítését érti az entelecheia gondolatának értelmében, továbbá az előrelépést a szférikus törvények értelmében, az eredeti egység elkülönítését és sokféleségét, valamint a mindent átfogó életegységhez való visszatérést. Ezzel az utóbbi, fejlődésről alkotott nézetével köti össze a romantikus gyermekideált. Az ember fejlődését és képzését a következő módon határozza meg: A fokozatos organikus fejlődés alapelképzeléséből adódik az individualitás gondolatával való összefüggésben minden fokozat saját értékéről való meggyőződés. A fokozatok saját értékének alapelképzelése azon nyugszik, hogy az individualitás gondolata nemcsak az egyének (szociális) térbeli egymásmellettségére értendő, hanem egy és ugyanazon személy életében a fejlődési fokozatok időbeli egymásutánján is. (Ullrich, 1999) A fokozatok egyformán hangsúlyosak, de a gyermek első éveit mégis kiemelten fontosak, mert a további fejlődési fokozatok erre épülnek.

„Az embert, az emberiséget az emberben, mint külső jelenséget, nem szabad tökéletes formában megjelenő, tökéletesen létrejött, már szilárd, változatlan gyanánt figyelni, hanem mint állandóan és szüntelen továbbjutót s fejlődőt, örökkön elevent (élőt), a fejlődés és kiképzés egyik fokáról a másikra haladva a végtelenben s az örökkévalóban rejlő cél felé tartót kell tekintetnünk. (...) Minden következő embernemzedék és minden következő egyes ember kell, hogy önmagára nézve bejárja az emberi nem egész előző fejlődés- és művelődésútját és ezt az utat be is járja, mert egyébként nem

értené meg sem az elmúlt, sem a jelen világot; de nem az utánczás, a másolás és újracsinálás holt útján, hanem az önálló és szabad tevékenységen alapuló fejlődés és művelődés eleven útján.” (Petrich, 1928. 10. o.)

A gyermek fejlődésében az ellentétek kiegyenlítődése tapasztalható. Fröbel szerint a gyermek testi-lelki fejlődése a természet változásához, menetéhez képest alakul. A nevelés során figyelembe kell venni, hogy a gyermek természete ösztönökben mutatkozik meg, mégpedig a tevékenységösztönben, a megismerésösztönben, a művészi ösztönben, valamint a vallási ösztönben (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2002). Fröbel felhívja a figyelmet arra, hogy amit a gyermek korai éveiben elhanyagolnak és elmulasztanak, azt később nem lehet pótolni. A gyermek kezdeti emberi élőlényként még többet merít az eredeti egység alkotó erejéből, mint későbbi élete során. (Ullrich, 1999) „A közösnek, a közösségnek ez az első érzése, amely a gyermeket először egyesíti anyjával, atyjával s testvéreivel, magasabbrendű lelki egységen alapszik. Később az a megcáfolhatatlan (Ieronthatatlan) tapasztalat fűződik hozzá, hogy apa, anya, testvérek, emberek valami felsőbbbséggel: emberiséggel, Istennel közösségben s egységben érzik s látják magukat: Ez a közösségérzet legvégső csírája, legvégső éle minden igaz vallásosságnak, minden igaz törekvésnek, mely az Örökkévalóval, Istennel való egyesülés felé vezet.” (Petrich, 1928. 15. o.)

A fejlődésen Fröbel nemcsak a fokozatos előrehaladást érti, hanem a veszteséget is. (Ullrich, 1999) „(...) az ember teljes kialakítása szempontjából is végtelenül fontos, hogy fejlődése egy pontból kialakulva állandóan haladjon előre és mint állandóan előre haladó ismertesség fel s vétesség figyelembe; és igen hátrányosan gátlólag, sőt megsemmisítőleg hat, ha az ember fejlődése éveinek állandó haladó során oly éles határok és elválasztó szembehelyezések fordulnak elő, hogy mindaz, ami tartósan tovább halad, elevenen összekapcsol, vagyis az élet veleje teljesen kiesik megfigyelési köréből.” (Petrich, 1928. 16. o.)

Fröbel gyermekről alkotott nézetei mélyreható metafizikus előfeltételeket tartalmaznak. Nem is annyira a gyermek antropológiáját mutatja be, hanem sokkal inkább a gyermekiség metafizikáját. A gyermeki lét nemcsak az ember önmagában is befejezhető, önálló létfokozata, hanem sokkal inkább az abszolút kezdet, az Istentől eredendő alkotás emberi formában történő újramegjelenése (Prüfer 1920; Ullrich, 1999). „A nevelőnek, a tanításnak az egyest s a különöst általánossá, az általánost különössé s egységessé kell tennie és mind a kettőt ki kell mutatnia az életben; a külsőt belsővé és a belsőt külsővé kell tennie és mindkettő számára meg kell mutatnia a szükséges egységet; a végest végtelen s a végtelent véges módon kell szemlélnie, vagyis az életbe átvinnie; azt, ami Isteni, észre kell vennie és meg kell látnia abban, ami emberi, ki kell mutatnia az ember lényegét Istenben és arra kell törekednie, hogy a kettőt az életben egymásba kapcsolódva kifejezésre juttassa. (...) Mivel tehát, bármely oldalról tekintünk is a kérdést, minden nevelés és tanítás és oktatás egyedüli és megcáfolhatatlan célja, hogy a végtelent a végesben, az örökkévalót az ideigtartóban, az égit a földiben, az Istenit az emberben és az ember által, az ember életében az ő eredeti isteni lényének gondozása (Pflege) által fejezzük ki, ezen egyedül igaz álláspont alapján az embert rögtön e földön való megjelentetésétől, (...), megfogantatásától kezdve kell szemlélnünk, (...).” (Petrich, 1928. 9. o.)

A gyermekkel újra feltűnik az elveszett Paradicsom és a magában még tudattalan emberi szellem eredeti egysége az isteni alkotóerővel. A gyermek tudattalan szellemi tevékenysége arra irányul, hogy belső világa láthatóvá váljon, valamint belső és külső egysége megvalósuljon. (Ullrich, 1999) „Ámde annak összességét, ami az embert mint külső világ körülveszi, csakis akkor ismerheti fel az ember a maga egységében, ha minden egyes dolognak, tárgynak sajátos lényét, eredeti természetét a maga önállóságában és egyéni mivoltában ismeri.” (Petrich, 1928. 49-50. o.)

A gyermek minden dologban és élőlényben mindent átfogó egységet keres, hogy ezáltal magát is megtalálja a dolgokban. (Ullrich, 1999) „Amint az embert a gyermekben mint egészet tekintjük és az emberiség s az ember s az ember életét a gyermekkorban mint egységet szemléljük, úgy kell az ember egész jövő tevékenységét és a gyermekben mint csírában vizsgálgatnunk. (...) Mivel azonban minden egység a megnyilatkozásban egységet kíván és minden mindenoldalúság a megnyilatkozásban egymásrakövetkeztetést, egymásutánt tételez fel s tesz szükségessé; a gyermekben is és a gyermek szeme előtt is részletekben és egymásrakövetkeztetésben fog kibontakozni a világ s az élet; és ezért az ember erőit, hajlamait és irányait, testtagjainak s érzékeinek tevékenységét abban a szüksége egymásutánban kell kifejlesztenünk, amelyben azok a gyermekeken s a gyermekekben jelentkeznek.” (Petrich, 1928. 22. o.)

A világ és jelenségeinek felfedezése alkotó folyamat során történik. Ezek a folyamatok a beszéd, játék és az elképzelés. A gyermek játéka a legmagasabb szintű és legtisztább tevékenysége, olyan szabad cselekvés, mely a maga számára határozza meg a szabályokat. A gyermek játékában olyan művészi fokú szellemiség mutatkozik, melyet már a minden területre kiterjedő racionalitása előtt birtokol. A gyermeki játék Fröbel szerint nem biológiailag öröklött ösztöni megnyilvánulás, pihenés, tehermentesítés vagy a felhalmozódott feszültség pszichológiai funkciója és nem is a későbbi szerepek előzetes gyakorlásának és begyakorlásának szociális funkciója (Ullrich, 1999). „A játszás, a játék a gyermekfejlődés, e kor emberfejlődésének első foka, mert a játék a belsőnek szabad ábrázolása, a belsőnek ábrázolása magának a belsőnek szükségességéből és szükségérzetéből, amit maga a játék (Spiel) szó is kifejez. A játék az ember legtisztább szellemi alkotása e fokon és egyúttal mintája s képe az egész emberi életnek, (...). Minden jónak forrásai ő benne nyugosznak s ő belőle származnak; az a gyermek, amelyik szívvel-lélekkel, maga-tevékenyen, csendesen, kitartóan, a testi elfáradásig kitartóan játszik, egészen biztosan szívvel-lélekkel, csendesen, kitartóan dolgozó és a mások s maga javát önfeláldozóan művelő emberré fog válni.” (Petrich, 1928. 27. o.) A játékban megvalósul az örök törvények felfedezése, melyek a világmindenségre vonatkoznak. A játékban olyan fontos és hasznos jelenségeket tárhat fel a gyermek, melyekben Isten világa visszatükröződik és ebben a természetben alakítja a gyermek a tudását. (Spranger, 1946) A gyermek játékában alkotó módon jelenik meg az ember még tudattalan és eredeti szelleme. Játéka folyamán nem pusztán kizárólag a saját szellemi alkotóerejét fejezi ki, hanem tudomást szerez természeti környezetének és szociális világának elrejtett szellemi törvényeiről is.

A gyermekkel folytatott közös játék során a nevelő nemcsak a gyermeket ismeri meg és ezáltal jobban meg is érti, hanem a magában rejlő már régen elfelejtett gyermeket is újra felfedezi. A játék egyesíti a felnőtteket a gyermekekkel egy embertársi dimenzióban és a felnőtteket a saját

gyermekkorukkal is egyesíti egy élettörténeti dimenzióban. Így a játék megmutatja a felnőtteknek önmaguk megismerésének útját. A gyermekkel történő játék során világossá válik, hogy a gyermekiség megőrzése pótolhatatlan pillanat az ember fejlődése során. A nevelő ekkor visszatérhet az eredetéhez. Ebben a generáción átnyúló kapcsolatban a gyermek lesz a felnőtt vezetője. Nemcsak a gyermeknek, hanem a felnőttnek is van tanulnivalója és a gyermek ezáltal az emberiség tükrévé válik. A felnőttek megfiatalodnak a játékban, visszatalálnak gyermekiségükhöz és gyermekkorukhoz, maguk is gyermekké válnak és ennek következtében ismerik fel a teremtő Istent (Ullrich, 1999). Mindezek fényében megállapítható az is, hogy Fröbel játékról alkotott elképzelései túlmutatnak az adományok rendszerének (Vág, 1976) tárgyalásán.

Az a hely, amelyben a gyermekiség és a gyermekkor leginkább érintett, az a család, az otthon. (Ullrich, 1999) „Mindebből egyszerűen, határozottan és teljes biztonsággal válik ki mindaz, amit férjeknek, szülőknek a megfogantatás előtt s után tenniük kell: Legyenek tiszták és szeplőtelenek szavaikban s tetteikben, töltse el s hassa át őket az ember értéke s méltósága, tekintsék magukat isteni adomány őrzői, védői és gondozói gyanánt, jöjjenek tisztába az ember hivatásával s rendeltetésével, azzal az úttal, amelyen és azokkal az eszközökkel, amelyek által hivatását és rendeltetését elérheti.” (Petrich, 1928. 11. o.)

A családról alkotott kép egyrészt felidézi a szent családot, másrészt a polgári család akkoriban kialakuló ideáljának is megfelel, mely a családot az érzelmi közösségként felfogó hagyományos forma szétesése után az addig ismeretlen kizárólagosságában a gyermeket helyezte előtérbe. (Ullrich, 1999) „A gyermekgondozás tárgya s célja tehát az anya s az apa részéről az otthoni s családi körben az összes erők s hajlamok felébresztése, kifejlesztése s megindítása, az ember minden tagjának s szervének képessé-tétele arra, hogy hajlamai s erői követelményeinek eleget tehessen, azoknak megfelelhessen. Minden tanítás, felszólítás s tanulás nélkül megteszi ezt a természetes anya önmagától és önmagából; ez azonban nem elég; szükséges, hogy mint tudatos lény tudatossá fejlődő lényre hatva tudatosan tegye azt s oly módon, hogy bizonyos belső, eleven, öntudatos összefüggésében s összefüggéssel az ember állandó fejlődését segítse elő.” (Petrich, 1928. 31. o.)

A családi életet tudatosan ápolták és a családi élet az Istennel való egyesüléssel az élettal való egyesülést is jelentette. A család szerepe Fröbel szerint a Mennysors földi megvalósítása. (Prüfer, 1920; Ullrich, 1999) „Milyen más volna a helyzet, ha a szülők gyermekik nevelésénél minden kor- s fejlődésfokozatot megvizsgálnának s figyelembe vennének, nem hagyva ki közülök egyet sem és nem tévesztve szem elől csak egyet is; de különösen akkor, ha arra ügyelnének, hogy minden következő fokozat erőteljes és tökéletes kifejlesztése és kialakítása valamennyi és minden egyes megelőző fokozat erőteljes, tökéletes és sajátos kifejlesztésén alapszik.” (Petrich, 1928. 17. o.) Fröbel az anyának is új nevelői szerepet és kulturális missziót tulajdonított. A nő specifikus szellemisége a mindent átölelő anyai szeretetében, a gondoskodó és életmegújító erejében rejlik. Fröbel az igazi, természetes, gyermekének szabad teret hagyó anyát támogatja. (Ullrich, 1999) „Ezért kell a gyermeket, a fiatal embert attól a perctől kezdve, amelyben e világon megjelenik, e világra születik, lényege szerint felfogni, helyesen vezetni és képessé tenni arra, hogy erejét

szabadon és minden irányban használja. Nem szabad azonban egyes erők és tagok használatát a többinek rovására előmozdítani és amazokat kifejlődésükben gátolni, a gyermeket nem szabad sem részlegesen megláncolni, lebilincselni, bepólyázni, sem pedig később járószalaggal vezetgetni.” (Petrich, 1928. 12. o.)

Az igazi anyai érzésből és az ebből fakadó mélyreható gyermek iránti megértésnek minden családban pedagógiailag kialakított teret kell hagyni. Ezt a helyet nevezi Fröbel „Kindergarten”-nek (továbbiakban: óvoda) és ez alatt a szó alatt nem olyan intézményt, eszközt, berendezést ért, mely az anyát az iskola előtti nevelőmunkában tehermentesíti, hanem sokkal inkább egy megértően alakított gyermeki élet ideális állapotát családi keretek között. Az óvoda szorosan hozzátartozik az anyasághoz, mivel minden anyának óvónőnek is kell lennie, és ebben kell nevelési feladatai beteljesülését látni. (Ullrich, 1999) Olyan nőegyletet akart Fröbel alapítani (Szabolcs és Réthy, 1999), mely helyi szinten óvónők vezetésével játékkörök formájában működik, és amelyben saját és mások családját is megismertetik a nevelők a játéktevékenység megőrzésének gyakorlatával. Az óvodalapítást ezért minden család feladatának tekintette. Az óvodában nem az anyai nevelést akarta megszüntetni vagy helyettesíteni, hanem kiegészítésként szánta a gyermek célirányos fejlesztéséhez. (Szabolcs és Réthy, 1999)

Fröbel óvodái létrehozását Ullrich (1999) szerint nemcsak a kor nevelésbeli hiányosságai miatt tartotta szükségesnek, hanem küldetéstudata miatt és a nevelés romantikus metafizikájából fakadóan is. Fichtéhez hasonlóan ő is úgy gondolta, hogy olyan korban él, amikor az életnek és emberiségnek új tavasza kezdődik. Ullrich (1999) nézete alapján megállapítható, hogy az újkor megköveteli az élet isteni kiindulópontjához való visszatérést. A kezdetek romantikus keresése nem a történelembe és nem is a természethez vezethető vissza, hanem a gyermek megjelenési formája tökéletességének felfedezéséhez. A felnőttek a gyermekkel folytatott beszélgetéssel és játékkal visszatérnek a kezdetekhez, az Istenfogalom forrásához. Az új nevelés útja az új nevelésbe vezet, vagyis az ember eredeti isteni természetéhez való visszatéréséhez, mely a gyermek nevelése során válik nyilvánvalóvá.

ÖSSZEGZÉS

A romantikus gyermekideál elképzelése már Arndtnál és Jean Paulnál is megtalálható, hozzájuk hasonlóan ez az elképzelés Fröbel pedagógiájának alapját is képezi az eredet tekintetében. A gyermek ugyanis eredendően jó és az önmagát kiteljesítő irányvonal szerint önmagából fejlődik. Játékában főleg alkotóképzete és esztéticizmusa mutatkozik meg, mindenben a misztikus vallásosságot rejti, eredendő tökéletességéből, alkotó fantáziájából és a felnőttekkel való együttélésből adódóan olyan példaképpé válhat, mely változást idéz elő.

A felnőttek által történő gyermeknevelés egyszerre a gyermek által megvalósuló ún. utónevelésüket is jelenti. Csak azok a felnőttek válhatnak a gyermekek nevelőivé, akik az eredeti életegységhez visszatáltak. A fröbeli szisztematikusan felépített pedagógiának ez képezi a központi gondolatát, és az iskola előtti nevelés új gyakorlatának megalapításához, az óvodához vezet.

A fröbeli munkákkal foglalkozó szakértők Fröbel pedagógiájának produktív vívmányait nemcsak a gyermek mélyreható megértésében vagy a korai fejlődési fokozatok antropológiai jelentésében

látják, hanem abban a meggyőződésben is, hogy a cseperedő, gyarapodó gyermeknek ésszerűen rendezett, harmonikus élettérre van szüksége. Fröbel a gyermek lelkének organikus fejlődéséről alkotott nézetét szisztematikus következetességgel állította neveléstana központjába és minden nevelési fokozat saját önállóságát hangsúlyozta. (Ullrich, 1999) „Minden következő embernemzedék és minden következő egyes ember kell, hogy önmagára nézve bejárja az emberi nem egész előző fejlődés- és művelődésútját és ezt az utat be is járja, mert egyébként nem értené meg sem az elmúlt, sem a jelen világot; de nem az utánzás, a másolás és újracsinálás holt útján, hanem az önálló és szabad tevékenységen alapuló fejlődés és művelődés eleven útján.” (Petrich, 1928. 10. o.) „Szükséges azonban, hogy a nevelés mindez már önmagában legyen (an sich); mert az Isteni hatásának a maga zavartalanságában szükségképpen jónak kell lennie, és nem is lehet más, mint jó. E szükségszerűségnek azonban feltétele az, hogy a még fiatal, mintegy most kialakuló ember, ha öntudatlanul is, – akár egy természeti alkotás – mégis határozottan és biztosan, önmagában és önmagáért a legjobbat akarja, és hozzá még a neki legmegfelelőbb formában, amelynek ábrázolásához, úgy érzi, minden szükséges képessége, ereje s eszköze megvan a lelkében.” (U. o. 4. o.)

Csak akkor tudja az ember individualitását kibontakoztatni, ha az életkorának megfelelő fejlesztő hatások érik. A gyermeket más nézőpontból vizsgálja mint a gyermekpszichológusok, ő a gyermeki egészre helyezte a hangsúlyt. A pedagógiai és művészi érdeklődése a gyermekek játéka és dalai felé fordult, sőt, gyűjtötte is azokat, mint ahogyan a Grimm testvérek gyűjtötték a népmeséket. Ahol a gyermek megfelelő védelmet talál és a világ élőlényeivel és dolgaival összhangban nő fel, az olyan erőt adhat neki, mely segíti a későbbi életében való eligazodását és az ellentétek feloldását. Friedrich Fröbel romantikától áthatott gyermeki antropológiája ideális tervezetével és a gyermekek óvodai gyengéd bánásmódjával nagy hatást gyakorolt a pedagógia elméletére és gyakorlatára Ullrich (1999) nézete alapján. Schuffenhauer (1962) szerint Fröbel nem ismerte fel, hogy az igazi embernevelés csak álom marad, míg a társadalomban nem történnek nagyobb változások. Az oktatás során a szemléletesség elvét vallotta, a gyermeki tapasztalatszerzést helyezte előtérbe. A száraz tankönyvtudás, a tananyag ismereteinek szó szerinti megtanulása helyett a saját tapasztalatok és életszemlélet kialakítására épített.

IRODALOM

Frischmann, B. (2005): Vom Transzendentalen zum frühromantischen Idealismus. J. G. Fichte und Fr. Schlegel. Schöningh. Paderborn.

Gintli Tibor és Schein Gábor (2003): Az irodalom rövid története. A kezdetektől a romantikáig. Jelenkor. Pécs.

Köpke, W. (1998): Zwischen Klassik und Romantik. In.: Bahr, E. (Hrsg.): Geschichte der deutschen Literatur 2. Von der Aufklärung bis zum Vormärz. A. Francke Verlag. Tübingen und Basel.

Martini, F. (1984): Deutsche Literaturgeschichte: von den Anfängen: von den Anfängen bis zur Gegenwart. Kröner. Stuttgart.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): Bevezetés a pedagógia és az

iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó. Budapest.

Petrich Béla (1928): Fröbel Frigyes műveiből. A „Kisdednevelés” Kiadása. Budapest.

Prüfer, J. (1920): Friedrich Fröbel. B. G. Teubner. Leipzig und Berlin.

Rohs, P. (1991). Johann Gottlieb Fichte. Beck. München.

Scholz, K. (1940): Fröbels Erziehungslehre. Verlag von J. C. B. Mohr (Paul Siebeck. Tübingen.

Schuffenhauer, H. (1962): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin.

Spranger, E. (1946): A pedagógiai géniusz. Erosz. Egyetemi Nyomda, Budapest.

Szabolcs Éva és Réthy Endréné (1999): Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. Magyar Pedagógia. 4. sz. 363-373.

Szerb Antal (1941): A világirodalom története. Magvető.

Ullrich, H. (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn/OBB.

Vág Ottó (1976): Friedrich Fröbel. Tankönyvkiadó. Budapest.

Közlemények

A KOLOZSVÁRI RÉGÉSZETI ISKOLA SZÜLETÉSE**Vincze Zoltán**

A 19. század második felében Magyarországon és vele Erdélyben, gyors egymásutánban alakultak a múzeumalapító vidéki társaságok, amelyek felvállalták egy-egy tájegység különféle értékeinek megmentését, összegyűjtését, népszerűsítését, tudományos hasznosítását. Az erdélyi Alsó-Fehér, Bihar, Hunyad, Szolnok-Doboka vármegyei társaságok tevékenysége csupán valamely közigazgatási egység keretei között zajlott, de a Sepsiszentgyörgy székhelyű Székely Nemzeti Múzeum és a Kolozsvár központú Erdélyi Múzeum-Egyesület több vármegyét átfogó országrészekben folytatta felvállalt nemes hivatását.

Munkálkodásuk – természeti értékek, néprajzi tárgyak, könyvek mentése mellett – a vizsgálódásunk körébe eső régiség- és éremgyűjtésre is kiterjedt. A működésük gyümölcseként létrejött múzeumok némelyike későbbi tekintélyes tudományos intézmények alapvetőjének bizonyult. Az Erdélyi Múzeum-Egyesület gazdag gyűjteményeinek meghatározó szerepük volt abban, hogy 1872-ben épp Kolozsváron nyílt meg az ország második újkori egyeteme. A tanszékvezető egyetemi tanárok – igazgatói minőségben – az oktatás szolgálatába állított egyesületi tárak vezetését is ellátták. E társaságok és múzeumok munkálkodásában a jó szándék, a nemzeti lelkesültség, sajnos nem mindig párosult megfelelő tudományos képzettséggel, s ez kérdésessé tette kitűzött népszerű- és tudományművelő céljuk elérését. A lényegi változást csakis a szakképzett tudományos személyzet biztosítása hozhatta meg. Az ország két egyeteme elsősorban a középiskolai tanárképzést tartotta hivatásának. A fővárosban a régészet oktatását önálló tanszék látta ugyan el, Kolozsváron viszont a történelmi segédtudományok katedróján Hamupipőke-sorsra volt kárhozható. Az enciklopédikus érdeklődésű és tudású Finály Henrik – az időszámítás, az oklevéltan, a címertan mellett – régésszel és éremtannal csak másodlagosan foglalkozhatott.

Finály Henrik halála (1899) után üresen maradt tanszékét átalakították régészeti katedrává. A szaktárca döntését éppen az idézett szakemberhiány pótlása indokolta. Az 1899–1900-as tanévben létesített új tanszék megszervezésének felelősségteljes gondja Pósta Bélára hárult.

Az iskolateremtő. Korábbi munkahelye, a Magyar Nemzeti Múzeum múzeumőri beosztásában Pósta Béla (1862–1919) betekintést nyert egy hatalmas földrajzi övezet változatos régészeti műveltségébe. Leletmentő és rendszeres ásatásokon megismerkedett a Kárpát-medence bronzkori (Dunakeszi, Lovasberény), szkíta (Hatvan), kelta (Szirák), római (Zalaszentgrót), avar (Szirák), honfoglalás (Törtel) és Árpád-kori (Rákospalota) műveltségeivel. Átfogó ismeretei alapján elvégezhetette Baranya megye korai történetének az összefoglalását (1897). Csaknem ezzel egyidejűleg megbízást kapott a Zichy Jenő kaukázusi és közép-ázsiai expedíciójáról (1895–1896) hozott régészeti gyűjtemény feldolgozására. Munkájának értékelését jelentette az, hogy a gróf őt

választotta ki harmadik utazásának (1897–1898) régész szakértőjéül. Bár szaktudománya szempontjából ez az utazás mindössze tanulmányútnak bizonyult, tudományos hozadéka vitathatatlan. Azonosította a Kárpát-medence keleti eredetű civilizációinak (szkíta, szarmata, gót, avar, ősmagyar) kelet-európai, szibériai, belső-ázsiai gyökereit. Kimerítő kétnyelvű beszámolója (Régészeti tanulmányok az orosz földön I–II. Budapest-Leipzig 1905) máig hasznosítható adatokat szolgáltat térségünk kutatóinak.

Szaktudományos tájékozottsága, sokrétű tapasztalatai alkalmassá tették az új kolozsvári tanszék feladatainak ellátására.

A kor irányadó egyetemlein a régészet oktatásán több tanszék osztozott. A kolozsvári egyetem első régésztanára egy egyszemélyes katedra élén állott, valamennyi régészeti korszak, valamint az éremtan és az ókori felirattan oktatását egymagának kellett ellátnia. Két évtized alatt közel 40 előadást hirdetett meg. Azaz, évente átlag kis híján két kurzust kellett megírnia, összeállítania. Előadásainak tárgya a régészet valamennyi fejezetét érintette. Az őskori előadásokon (Az európai kőkor, A Földközi-tenger vidékének őskori régiségei stb.) továbbított elméleti ismereteket múzeumi gyakorlattal hozta életközelségbe. Viszonylag kevés kurzust szentelt az ógörög régészetnek (Mykenai és művelődési köre, A görög agyagművesség története stb.), annál több előadást szánt a görög és a római civilizáció egységének hangsúlyozására (A görög és római ház, Táplálkozás és a test ápolása a classicus népeknél stb.). A Kárpát-medence múltja, az érem- és régiségtárban fellelhető emlékek viszonylagos gazdagsága elegendő magyarázat a római régészettel kapcsolatos előadások nagy számára (Római magánrégiségek, A Római Birodalom határvédelme, Quirinus, Vesta és Juno kultusköre stb.). Pósta tantervében a keleti régészetet előbb az egyiptomi témák uralták (Egyiptom vallási régiségei stb.), de a Keleti Intézettel kapcsolatos tervei miatt egy idő után helyüket a mezopotámiai tárgykör vette át (A Chaldeo-assyr építészeti régiségek, Temetkezések és templomok Chalaéában stb.). Az akkoriban viszonylag szegényes forrásanyag hiányában a népvándorlás és a középkor régészete csak egy-egy előadásban volt jelen (A népvándorlaskor régiségei, Magyarország régiségei). Ellenben jó néhány előadást szentelt a rokon tudományoknak (görög, római és középkori numizmatika, római epigráfia). Utóbbiak eredményességét fokozta, hogy megtartásukra a bőséges szemléltetőanyaggal rendelkező érem- és régiségtárban kerített sort. Oktatói felfogásában az elmélet és gyakorlat szerves egységet képezett.

A tanítványok. A Ferenc József Tudományegyetem oktatói programja elsősorban a középiskolai tanárképzést szolgálta, ezért a régészeti előadások a hallgatók körében nem örvendtek különösebb népszerűségnek. Kiszámú archeológiai érdeklődésű diákja részére Pósta Béla megtalálta az alapos képzés egyéb formáit. Tanári működése legelején régészeti kollégiumnak nevezett önképzőkört hirdetett meg. A havi rendszerességgel sorra kerülő találkozók elsején, 1898. október 22-én ismertette szándékát: „... mintegy úttörői leszünk annak a régészeti körnek, amely majd annak idején, talán már 1, 2 év múlva, hivatva lenne az erdélyrészi régi kultúrával foglalkozni.” Az első megbeszélésen mindössze három érdeklődő jelent meg, a következőkön a régiekhez újabbak csatlakoztak. Az első ülésen Buday Árpád az ősrégészet meghatározásáról, köréről és történelméről tartott felolvasást, a novemberin Kovács István az emberiség legrégebb kultúrállapotairól értekezett.

Az érdeklődők között volt Kelemen Lajos (középkori kutatásunk későbbi legendás alakja), Papp Domokos (Gyallay Domokos néven utóbb népszerű író) és mások. Évek múlva Pósta Béla belső és külső munkatársai között nevükkel újra találkozunk.

A Pósta Béla körébe lépő hallgatók többségénél kimutatható a magával hozott régészeti érdeklődés. Buday Árpád abból a nagyenyedi kollégiumból érkezett, amelynek tanára, Herepei Károly épp az ő diákoskodása idején tárta fel Erdély elsőként azonosított honfoglalás kori sírját. A szamosújvári diákéveire emlékező Roska Márton pedig felnőtt emberként vallotta: „A régészet iránti hajlamot Temesváry János oltotta volt belém diák koromban s ez döntő befolyást gyakorolt a sorsomra”. Az érdeklődők közt bizonyára voltak olyanok, akik a maguk elszánásából jártak el a kollégium üléseire. A zárkózottabb Roskát maga a professzor szólította meg, miután felfigyelt az óráira rendszeresen eljáró, az ott szerzett ismereteket múzeumi látogatással elmélyítő fiatalemberre. Banner János példája mindenképpen kivételesnek számít. Az egyetemi évek során eljárta ugyan az órákra, eredményesen vizsgázott, de csak később, jászberényi tanárkodása idején, a rábízott helyi múzeum vezetőjeként tért vissza, lett a kolozsvári érem- és régiségtár szorgalmas önkéntes nyári munkásává, tanulóává.

A kis csapat részt vállalt az egyesületi érem- és régiségtárban, valamint az egyetemi érmészeti és régészeti intézetben adódó minden teendőben. Kétkézi és szellemi munkásokra egyaránt nagy szükség volt. A gyűjtemények átmeneti raktározási helyéről, a régi vármegyeház (Farkas utca 6.) istállóból átalakított alkalmatlan helyiségeiből a rengeteg tárgyat át kellett költöztetni az egyetem új épületének északkeleti sarkán kiharcolt földszinti és alagsori termekbe. Negyedszázados kényszerszünet után az érem- és régiségtár újból megnyithatta a nagyközönségnek szánt kiállítását. A belváros különböző pontjain Pósta újabb és újabb raktárhelyiségeket bérelt a gyors ütemben gyarapodó gyűjtemények részére. Végre 1912-ben – az egyetemi helyiségek megőrzésével – az anyag nagyobb része a Bástya (ma C. Daicoviciu) utca 2. szám alatt jutott megfelelő raktári és kiállítási területhez. (Ma itt van a székhelye az egykori érem- és régiségtár anyagát kezelő Erdélyi Nemzeti Történelmi Múzeumnak). A többszöri hurcolkodásban Pósta mindenekelőtt diák munkatársaira számíthatott.

Tanítványai képzésének-önképzésének első lépéseként Pósta Béla bekapcsolta őket az érem- és régiségtár több tízezernyi régiségének és érmének rendezési munkálataiba. Ennek során a hallgatók megismerkedtek az egyes régészeti korok emlékéanyagával. Tanáruk különleges fontosságot tulajdonított az éremtári munkának. Egy érmen rengeteg apró részlet zsúfolódik össze, amelynek megfigyelése, elemzése a jövő régész legjobb iskolája. Ezért, a későbbi szakosodástól függetlenül, Pósta mindegyik tanítványát végigvezette ezen az iskolán.

A régészképzés következő, elengedhetetlen lépcsőfokát az ásatási gyakorlat képezte. Múzeumőri múltja okán Pósta Béla jelentős ásatórégész pályát tudhatott maga mögött. Ám Kolozsváron csaknem minden idejét lefoglalta az intézményteremtéssel, a régészneveléssel kapcsolatos megannyi teendő, harc. Ásatásokra jóformán nem is maradt ideje, alig volt módja bevezetni tanítványait a régészeti ásatás gyakorlatába. Így azok – az alapvető elméleti ismeretek megszerzése után – szinte maguk váltak saját oktatóikká. Mesterük gondosan vezetett ásatási napló vezetésére

szoktatta őket, és elvárta, hogy két-három naponként levélben számoljanak be gondjaikról, eredményeikről. Erről tanúskodik Kovács Istvánnak a marosszentannai gót sírmező feltárása folyamán tett megfigyeléseit (írásban és rajzban) rögzítő terjedelmes naplója, továbbá az innen meg az apahidai kelta temető ásatásáról küldött több tucatnyi levele. A szóban vagy írásban tett tanári megjegyzések, útbaigazítások nem maradtak fenn. Pedig minden bizonnyal további adalékokat szolgáltatná-nak Pósta nevelői módszereinek rekonstruálásához. Bizonyítékként hivatkozzunk Roskának a balsai ásatásról küldött levelére, amelyben az egyik sír rajzán feltüntetett ívelt vaslemezeket meggörbített kardoknak nevezi. Az évek múlva közölt dolgozatban ezek – helyesen – a szekéremetkezésből megmaradt kerékpántokként szerepelnek. A helyesbítés – bár erre a nyomtatott szövegben nincs utalás –, bizonyosan a mestertől származik.

Pósta Béla napidíjjal járó szakdíjnoki, tudományos segédmunkási, segédarcheológusi beosztással honorálta tanítványai buzgalmát, majd jó szemmel kiválogatta közülük a legjobbakat, s elindította őket a tudományos pályán. Őskori urnából történő sorshúzás döntötte el, hogy a hat pályázó közül Buday Árpád nyerte el legelsőként a szakdíjnoki kinevezést (1899. október 1.). 1900. április 1-én már előlépett első gyakornokká, s ezzel egyidőben Kovács István másodgyakornoki beosztást kapott. 1901. július 1-én Sztripszky Hiador is elnyerte az utóbbi megbízatást, de ősszel már az Erdélyi Kárpát-Egyesület néprajzi múzeumához távozott, s a helyét Roska Márton foglalta el. Ezzel egyidejűleg a még diáksorban lévő Buday megbízott tanársegédi hatáskört kapott. Ezzel ki is alakult a munkatársak körének az a magja, amely újabb ifjú erők csatlakozásával a kolozsvári régészeti iskola első nemzedékének kialakulását eredményezte. További egyetemi állások (tanársegéd, adjunktus) létesítése pénzügyi akadályokba ütközött. Pósta úgy kerülte meg ezeket, hogy okleveles tanítványait múzeumi szolgálatra beosztott középiskolai tanárként, osztályarcheológusként alkalmazta.

Pósta Béla mindenkor kiállt tanítványai, munkatársai mellett, támogatta szakmai előmenetelüket. Legfőbb nevelői célja az volt, hogy szakembereket képezzen az erdélyi régmúlt valamennyi korszaka számára. Remélte, hogy a maga nyilvános rendes tanári állása – Európa nagy hagyományú egyetemeinek példájára – rövidesen több tanszékre fog szétválni. Önálló tanára lesz az őskornak és néprajznak, a klasszikus és provinciális római régészetnek, a középső- és újkori régészetnek, az éremtannak, végül a keleti régészetnek. Egy-két gyakornok kap mellettük szakképesítést, akik azután középiskolai tanárként, múzeumőrként vidéki központokban szolgálják az archeológia ügyét. Egykori neveltjei, immár munkatársai, számíthattak mesterük pártfogására a szakmai továbblépésüket szolgáló külföldi tanulmányutak elnyerésében. E tekintetben Buday Árpád mondhatta magát a legszerencsésebbnek. 1902–1903-ban mestere kíséretében oroszországi múzeumokkal (Varsó, Jurjev, Szentpétervár) ismerkedett. Az 1904–1905-ös tanévben a bécsi egyetemen mélyítette el a római régészettel, felirattannal kapcsolatos ismereteit. Bejárta a németországi limest (1909), majd Olaszország római kori emlékeit tanulmányozta (1910). Görögországi tanulmányútját Isztambul, Szófia és Belgrád múzeumainak meglátogatásával zárta (1914). Kovács István 1907–1908-ban Németországban (Strassburg, Berlin) éremtani szaktanulmányokat folytatott. Roska Márton 1908–1909-es tanulmányútja folyamán a bécsi

egyetemen, cseh- és morvaországi (Mährisch-Budwitz, Brünn, Prága), németországi (Drezda, Lipcse, Berlin, Hamburg, Kiel, Posen, Breslau), dániai (Koppenhága) múzeumokban ismerkedett a közép- és észak-európai őskorral. 1912-ben a genfi őstörténeti kongresszus résztvevőivel osztotta meg kutatási eredményeit. Magoss Irénnek súlyos betegsége miatt két hónap után félbe kellett szakítania a keresztény középkori régészet és művelődéstörténet kérdéskörébe vágó franciaországi (Caen, 1911) szaktanulmányait. Létay Balázs 1911-ben Londonban és Oxfordban a tervezett élethivatását szolgáló angol nyelvtanfolyamon vett részt, 1913–1914-ben pedig, rövid párizsi tartózkodás után, az angol fővárosban tanulmányozta a mezopotámiai régészet eredményeit. A világháborús hírek hazaparancsolták. A front tudományos érdeklődésükkel vajmi nehezen egyeztethető, keserű tapasztalatokat tartogatott Pósta Béla tanítványai számára, bár Roska Márton, Ferenczi Sándor a fronton is végzett ásatásokat, régészeti megfigyeléseket, Kovács István pedig az omszki fogolytáborból többször is felkereste a helyi múzeumot. Schneller Vilmos korábban, jogi tanulmányai során fordult meg külföldi egyetemeken.

A tudományos műhely. Az anyagrendezés, az ásatások, a tanulmányok nyomán született dolgozatok, értekezések értékes adalékokkal gazdagították a tudományt. A Pósta Béla vezette kolozsvári régészeti iskola számos kérdésben vitte tovább, pontosította az elődök eredményeit, sok területen pedig úttörőnek bizonyult.

Roska Márton csoklovinai, körösbarlangi ásatásai igazolták az őskőkor emberének erdélyi jelenlétét. Nagyiklói (1903), tordosi (1910), nándorvályai (1911) feltárásai előmozdították Torma Zsófia gazdag gyűjteményének hasznosítását, távlatokat nyitottak a további újkőkori kutatások előtt. Kovács István Kolozs-korpádon eneolitikus telepet (1901), Marosdécsén azonos korú temetőt tárt fel (1912). Utóbbi az Erdély és Kelet-Európa közti népi és művelődési kapcsolatok kérdésére irányította a kutatás figyelmét. Roska perjámosi (1909-től több éven át), pécska-szemlakai (1910), mindmáig példa értékű feltárásai két tell-telepet, velük egy kora bronzkori, Felsőszőcsön pedig egy késő bronzkori kultúrát azonosítottak. Kovács Marosvásárhelyen feltárta a vas elterjesztésében úttörő szerepet játszó, iráni származású szkíták első erdélyi temetőjét (1909–1910), Felsőújváron pedig egy azonos korú, utóbb trák-dák jellegűnek bizonyult temetőt ásott meg (1909). A Pósta Béla-korszak első ásatása, Kovács mintaszerű apahidai feltárása azonosította a vas- és agyagművességet forradalmasító kelták első ismert erdélyi temetőjét (1900), amelynek adatait a Roska által megmentett balsai (Szabolcs vármegye) sírok egészítették ki (1903).

A római kor kutatásában szakosodott Buday Árpád közleményei a tudományos vérkeringésbe kapcsolták a Kolozsváron (és néhány más gyűjteményben) őrzött római emlékeket. Mintegy 80 szobor, fogadalmi oltár, síremlék, köztük félszáznyi felirat szövegét és egyéb adatát ismertette. Ő végezte el elsőként a németországi limes eredményeinek összefoglalását. Folytatta a daciai limes meszesi szakaszának Torma Károly által elindított kutatását, s megkezdte a provincia északnyugati védelmének kulcsát képező Porolissum feltárását (1908-tól).

Kovács István a Szeged közeli Jánosszálláson kiást a korai népvándorlást megnyitó jazig szarmaták hét sírját (1910). Ugyancsak ő tárta fel az Erdélyi-medencébe érkezett vándornépek sorát megnyitó vizigótok 80 síros maroszentannai sírmezőjét (1903), e népesség első ismert európai temetőjét,

amelyet a szakma hosszú ideig a gót kultúra szinonimájaként kezelte. Mezőbándon 180 síros népvándorlás kori temetőt tárt fel (1906–1907), melynek temetkezéseit jórészt a gepidák, néhányukat a hódító avarok hagyták ránk. Roska Marosveresmarton újabb gepida temetőt (1914), Marosgombáson pedig további avar sírokat talált (1912–1913). Kutatási eredményeikkel a Pósta-tanítványok jelentősen hozzájárultak a vándornépek műveltségének régészeti szétválasztásához, azonosításához.

Kovács István és Létay Balázs a kolozsvári Zápolya utcában felszínre hozta Árpád népének első észak-erdélyi temetőjét (1911). Roska Márton ásatása (1912–1913) hitelesítette a korábban talált hasonló korú marosgombási leleteket. E bizonyítékok alapján Roska megfogalmazhatta régészeti fogantatású elgondolását: A honfoglaló magyarság a Keleti-Kárpátok hágóin, szorosain át érkezett új hazájába, s egyes csoportjai az Erdélyi-medencében tartósan megtelepedtek. Vajdahunyadi (1911) és várfalvi (1912) temetőfeltárásai e közösségek Árpád-kori folytonosságát tanúsították. Az Árpád-kori feltárások sorát a meszesi Szent Margit-kolostor folytatta, amelynek nyomait Buday találta meg (1914). A gyulafehérvári Szent Mihály-székesegyházban, a kolozsvári Farkas utcai templomban végzett nagyarányú restaurálási munkálatok idején megejtett ásatások eredményeként Pósta Béla ifjú munkatársai középkori és kora újkori temetkezéseket, művelődéstörténetünk értékes emlékeit mentették meg.

Az utóbbi száz esztendő kutatásai – a magától értetődő pontosításokkal együtt – megerősítették a Pósta Béla-korszak (1899–1919) tudományos eredményeit. Részint maguk a tanítványok – Buday Árpád, Ferenczi Sándor, Herepei János, Kovács István, Roska Márton – egészítették ki a torzóban maradt művet, anélkül, hogy kiteljesíthették volna, mert működési területet a fronttal, hadifogsággal egyenértékű világháború, ezt követően pedig az Európa politikai térképének átszabásával együtt járó mellőzöttség, meghurcolás, börtön, önkéntes száműzetés korlátok közé kényszerítette. És ők voltak a szerencsésebbek, mert a Mester épphogy megérte a háború végét, a tanítványok közül pedig Gulyás János, Létay Balázs, Magoss Irén elől az emberi tragédiák vagy a háborús örület elvágták az alig elkezdett tudományos pálya folytatásának lehetőségét. A román állam keretei között az erdélyi tudományos kutatásban csaknem teljes személyi váltásra került sor. Az alapokon elkezdett építkezést jórészt más munkások folytatták. Mert az embersors forgandó, az emberélet véges – a tudomány örök.

IRODALOM

Buday Árpád (1929): Pósta Béla (1862–1919). Dolgozatok a Ferenc József Tudományegyetem Régiségtudományi Intézetéből. Szeged I., 5–116. o.

Banner János: Pósta Béla (1862. augusztus 22.–1919. április 16.). In : Pósta Béla születésének százados ünnepe 1862–1962. Szerk. Banner János (1962). Bp., 1–42. o.

Ferenczi István (1999): Pósta Béla, a múzeumszervező tudós. Erdélyi Múzeum LXI 1–2., 56–63. o.

Banner János (1937): Buday Árpád (1879–1937). Dolgozatok a Ferenc József Tudományegyetem Régiségtudományi Intézetéből. Szeged XIII, 1–31. o.

Kelemen Lajos (1956): Ștefan Kovács (1880–1955). Studii și cercetări de istorie. Cluj, 177–179. o.

Csorba Csaba (1969/70): Pósta Béla kolozsvári régészeti iskolája és a „Dolgozatok”. In: A debreceni Déri Múzeum évkönyve. 117–146. o.

Kosek József (1962): Roska Márton. Archaeologiai Értesítő, 89., 89. o.

Vincze Zoltán (2003): A Keleti Intézet Pósta Béla-i terve. In : Emlékkönyv Kiss András születésének nyolcvanadik évfordulójára. Szerk. Pál-Antal Sándor et al. Kvár, 640–657. o.

Vincze Zoltán (2004): Létay Balázs – Derékba tört régészpálya. Keresztény Magvető, 1., 35–58. o.

Ferenczi István (1994): Száz éve született Ferenczi Sándor. In: Specimino Nova. A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Történelmi tanszékének Évkönyve, 221–235. o.

Vincze Zoltán (2004): Pósta Béla és tanítványai. Korunk, 7. 58–73. o.

Közlemények

A XX. SZÁZAD ELEJI TANÁRI KULTÚRA IRODALMI MEGNYILVÁNULÁSA

Horánszky Nándor

Családi levelek rendezése közben találtam meg azt a két alább közölt levelet, melyeket a múlt század elején Bászél Ernő, a tartalmas életet élő reáliskolai tanár írt. Jelentőségük nem írójuk közismertségében vagy azok tartalmában keresendő, hanem az elmúlt század egyáltalán nem ritka, ám értékes tanári pályájából adódik.

Ezt a – máig is követendőnek tartott – tanári képet nem csak az alapos felkészültség jellemezte, hanem a tudományok ápolása, előadások tartása, szakcikkek, könyvek megjelentetése, erőteljes részvétel az adott iskola (és település) közösségi életének alakításában, a nevelés és a példamutatás iránti elkötelezettség, a közéleti szerepvállalás. Ehhez tartozott az állandó önképzés (nem szükségszerűen kötelező továbbképzésekkel), mely a tanárság nyitottságát és sokoldalú érdeklődését jellemezte.

E gazdag világba engednek betekintést az egykor virágzó értesítők, melyek információs és tartalmi gazdagságot mutatnak, és a kutatásoknál kikerülhetetlen forrásként szolgálnak.[i] Így Bászél Ernő szükséges életrajzi adatait is a fehértemplomi, zsolnai, dévai, győri, budapesti iskolák értesítőiből szereztük.

Bászél Ernő pályáját, életútját meghatározta édesapja, dr. Bászél (1845-1920) Aurél neves klasszika-filológus tevékenysége, aki Kassán született. A budapesti egyetem magántanára, majd 1883-1908 között a Temes vármegyei Fehértemplom középiskolájának magyar, latin, német tanára volt. Jelentős munkái az ókori klasszikusokról szólnak.

Bászél Ernő Budapesten született (1883-19?). Bejárta a történelmi Magyarország különböző tájait. (Elemi és) középiskoláit Fehértemplomban, a magyar királyi állami Főgimnáziumban végezte (1893-1901), ahol apja is tanított. Budapesti egyetemi tanulmányai (magyar, német szak) és doktori vizsgája letétele után előbb a trencsén vármegyei Zsolnán (1907-1909), majd Déván (Hunyad vármegye) a főreáliskolában (1909-1912) tanított. Ezt követte a győri főreáliskola, illetve a Révai Miklós gimnázium (1912-1939). Az I. világháború idején végig katonai szolgálatot teljesített a különböző frontokon. Részt vett a híres gorlicei áttörésben. Számos katonai kitüntetés birtokosa (ezüst és bronz Signum Laudis stb.) Pályájának utolsó állomása a budapesti Toldy Gimnázium volt (1939-1941).

Bászél Ernő – aki 1934-ben a Bánkúty nevet vette fel – a monarchiában és a két világháború közt, a

fent vázolt szokásos, mozgalmas tanári pályát futotta be. Az ország különböző iskoláiban tanított, széles körű irodalmi munkásságot és aktív – a polgári létre jellemző – közéleti tevékenységet folytatott. Néhányuk felsorolása is rávilágít Bászél Ernő sokoldalúságára: Gyóni Géza Irodalmi Társaság, Kazinczy Akadémia, Országos Középiskolai Tanáregyesület, Győri Kisfaludy Kör, Győri Szabadegyetem Tanári testülete (Déván is részt vett hasonló egyesületben), Philologiai Társaság, Magyar Gyorsírók Országos Szövetsége. A győri evangélikus hitközség képviselőtestületének és iskolaszékének buzgó tagja. Háborús éveire emlékezve a tüzérbajtársak Klapka Körének elnöke.

Tucatnyi országban (Ausztria, Anglia, Francia- és Németország, Montenegró, Ausztrália) járt tanulmányutakon. Ezeket és háborús tapasztalatait is felhasználta irodalmi tevékenységében. (A tanárság honvédelmi szerepe, Az oberammergaui passiójáték, Petőfi Sándor emléke, Hadi-emlék ünnepek, Endrődi Sándor életéről, a nyelvhelyességről számos cikk.)[ii]

A levelek

Az alább közölt két levél is ennek a tanári érdeklődésnek, olvasottságnak megnyilvánulása, még ha a bennük rejlő kérés végül is – a szerző lehetőségeinek korlátai miatt – eredménytelennek bizonyult. Mindkettő tárgya Bacsányi János és hitvese Baumberg Gabriella levelezésének német nyelven történő kiadása. Az első levelet Bászél Ernő Horánszky Lajosnak írta, miután elolvasta annak Bacsányi János és kora c. monográfiáját.[iii] A könyv arra sarkallta, hogy Bacsányi és hitvese, Baumberg Gabriellának német nyelvű levélváltását közzé tegye. A második – magabiztosnak látszó levelet – nagy valószínűséggel Thallóczy Lajosnak[iv] írta, Heinrich Gusztáv[v] ajánlásával. E levél Horánszkyhoz került. Sajnos Bászél Ernőnek ilyen irányú egyéb leveleiről, művéről nincs tudomásunk.

1.

Szászabánya (Krassó-Szörény vármegye), 1908. VII. 26.

Mélyen tisztelt Uram!

Bacsányiról írott kitűnő könyvének olvasása közben az az ideám támadt, hogy Bacsányi és B[umberg] G[abriella] levelezését német nyelven – az eredeti nyelven – kiadjam egy kötetben az illetők rövidre fogott életrajzával együtt.

Nem tudom, hogy Ön nem foglalkozik már is e gondolattal. Ép[p] ezért, kérem, szíveskedjék ez iránt felvilágosítást nyújtani.

Ha nem foglalkoznék a tervvel és megvalósulását részemről szívesen venné, szíveskedjék egyúttal afelől is felvilágosítani, hogy a levelezést (igazgatóm részéről kiállítandó elismervény ellenében) 1-2 hónapra kezeimhez kaphatnám-e? Bécsben való tartózkodás részemre igen költséges volna. A Magyar Tud. Akadémiában levőket megszerezhetném, de a bécsi belügyminisztériumban lévők megszerzésének szíves pártfogását kérném ki. Szeptember első napjaiban tennék ez irányban

lépéseket.

Szívésségéért előre is köszönetet mondok s felvilágosító sorait mielőbb kérve

maradok teljes tisztelettel

Dr. Bászel Ernő

2.

Budapest, 1908. aug. 29.

Mélyen tisztelt Méltóságos Uram!

Horánszky Lajos „Bacsányi és kora” című munkáját olvasva az az eszmém támadt, hogy Bacsányi és Baumberg Gabriella levelezését német – azaz eredeti nyelven kiadjam. Közöltem ez eszmémet Horánszkyval, ki igen helyeselte, sőt fölötte örvendett annak, hogy e páratlan szépségű levelezést, - melyből Horánszky csak részleteket – egész terjedelmében akarom az olvasóközönségnek nyújtani. Ez ügyben mélt[óságos] Heinrich Gusztáv akadémiai főtitkár úrhoz, mint volt kedves tanáromhoz is fordultam tanácsért. Az ő tanácsát követem akkor, midőn Méltóságodhoz fordulok avval az alázatos kéréssel, szíveskedjék e munkának Bécsben kiadót szerezni. Méltóságodnak magas összeköttetésénél, nagy és becsült nevével és befolyásánál fogva ez bizton sikerülni fog. Bizodalmamat e téren teljesen Méltóságodba helyezem, annál is inkább, mert az irodalomnak már nem egyszer tett szolgálatot ilyen és hasonló esetekben.

A kiadás állna egy bevezetésből, mely a költő és költőné élettrajzát foglalná magába, aztán a tulajdonkép[p]eni levelezésből. Hogy hány ívet tesz ki a levelezés, most még nem tudom, mert e munkához csak akkor fogok, ha kiadóm biztosítva van. A bevezetés 1½-2 ívre fog terjedni. Ezért a szokásos írói honoráriumot kérném – a levelezésért magáért csak költségeimet – tehát posta, papír, másolás-ért kiadandókat. Ez azt hiszem nem fog sokat kitenni, úgy hogy a kiadó maximum 400 Koronára számíthat. Jutalmul csak 25-30 drb. tiszteletpéldányt kötnék ki magamnak.

Szíveskedjék tehát méltóságod ügyemet magas pártfogásába venni, s engem ez ügyben véleményéről s lépéseinek eredményéről tudósítani.

Maradtam magamat s kérésemet jóindulatába ajánlva

alázatos szolgája

Dr. Bászel Ernő

zsolnai főreáliskolai tanár

Jegyzetek

[i] E helyütt mondok köszönetet az OPKM kiváló munkatársának, Pászthy György úrnak, aki az értesítők adatait rendelkezésemre bocsátotta. Az alábbi értesítők megfelelő évfolyamairól van szó:

A Zsolnai m. kir. áll. Főreáliskola értesítője; A Dévai m. kir. áll. Főreáliskola értesítője; A Győri m. kir. áll. Révai Miklós reáliskola értesítője; A Budapesti II. ker. m. kir. áll. Toldy Ferenc Gimnázium értesítője.

[ii] Az adatok a Toldy Ferenc Gimnázium értesítőjében, a róla szóló méltatásban jelentek meg. (1941/42. 7-8. p.) További munkássága: Bászcel Ernő-Kemény József (1933): A Kisfaludy Irodalmi Kör negyedszázados története 1908-1933. Győr, KIK. A Dévai Szabad Líceum Mikszáth ünnepsége. Déva, 1910. II. 21. – Ir. Hunyadvármegye, 1910. 11. sz. márc. 13.

[iii] Horánszky Lajos (1871-1944) író, történész. Bacsányi János és kora. Bp. 1907. c. munkájáról van szó.

[iv] Thallóczy Lajos (1856-1916) történész, az MTA tagja, a bécsi levéltár egyik részlegének igazgatója

[v] Heinrich Gusztáv (1845-1922) egyetemi tanár, a főrendiház tagja, az MTA főtítkára (1905-1920). Az MTA Kézirattárában nem található a Bászcel Ernővel folytatott levelezés.

Közlemények

EDZÉSEK ÉS TESTGYAKORLATOK KOLOZSVÁRON 1868 ÉS 1918 KÖZÖTT

Killyéni András

Kolozsvár sporttörténetének szerves része az első világháború előtti időszak, amikor a helyi magyar sportélet fénykorát élte. A magyar állam, illetve a város előljárósága mindent megtett a kolozsvári sportélet előremozdítása érdekében, számos anyagi és erkölcsi áldozat árán tornatermek, sportpályák, s más sportlétesítmények épültek.

A kolozsvári sportélet gyakran a budapesti szintjén állott. Emellett fontos megemlíteni, hogy a kolozsvári sport nem csak kiemelkedő egyéniségeket nevelt, hanem biztosította a város polgárai számára a tömegsportot is: a téli hónapokban a város lakosai tömegesen részt vettek a korcsolyaéletben, de nagy sikernek örvendett az atlétika, a kerékpározás, később pedig a labdarúgás is. A tömegsport mellett az iskolák és az egyetem nagy hangsúlyt fektettek az iskolai testnevelésre, ilyen szempontból is Kolozsvár igazodott a Budapest által megadott úthoz.

Kutatási témám a kolozsvári sportélet kultúrtörténeti elemzése az első világháború előtti időszakban. Dolgozatomban bemutatom az 1868–1918 közötti kolozsvári sportélet testnevelési, edzési gyakorlatait, illetve azokat a pedagógiai irányokat, melyet a kolozsvári sportolók, edzők, tanárok követtek.

Sporttörténeti előzmények

A rendszeres mozgás, a testgyakorlatok iránti igény első írásos bizonyítékai a XVII. századtól maradtak fenn. Kolozsváron közkedvelt sport volt ebben az időszakban a céllövészet; köztudott, hogy a vár tornyait különböző céhek védték – a polgároknak, a céhek tagjainak pedig szükségük volt a békés időszakokban a rendszeres edzésre, amely a Szamoson túl, a mai Fellegvár domboldalának tövében álló lövődében zajlott. A rendszeres sportolásra vasárnap került sor, amikor a különböző céhek közösen eljártak a lövődébe[1].

Comenius, a XVII. század jeles pedagógusa hatására Kolozsvár és Erdély pedagógusai, orvosai, tanárai írásaikban is hangsúlyt fektettek az egészséges életre nevelésre, az iskolai testnevelés problémái megoldására. Comenius azt vallotta, hogy a rendszeres mozgás nem csak az egészséget ápolja, hanem az iskolai fáradalmak elviselését is könnyíti, az iskolának pedig arra kell törekednie, hogy tartalmazza a léleknek és a testnek kellemes és élvezetes mozgásokat (Orbis pictus

című könyve)[2]. Comenius hatására Apáczai Csere János, a magyar nevelésügy jeles képviselője részletesen tárgyalta a testápolást, a testgyakorlást, az egészséges életmód alapvető kérdéseit és ilyen megközelítésben a testi-lelki harmóniára helyezte a hangsúlyt (a Magyar Enciklopédia című művében)[3].

Mátyus István, a magyar testnevelés felvilágosodás kori úttörője, az Ó és új diaetetica művében egy fejezetet szentel a testgyakorlatoknak. Íme néhány gondolata a sporttal és mozgással kapcsolatban: „Akik rendszeres mozgást végeznek, azok szebb színűek, virgoncabbak, erősebbek és vígabbak, mint azok, akik nem sportolnak; a meghízás ellen a testgyakorlat a legjobb orvosság; az egyéniség, kor és testalkat szerint kell megválasztani a mozgásokat; a mozgások az étkezéssel harmóniában kell legyenek, például a vendégség után egészséges a tánc.”[4]

Apáczai és Mátyus törekvései a XIX. században öltöttek gyakorlati formát, amikor Erdély-szerte megindult egy olyan folyamat, amely az iskolai testnevelést igényelte. Annak ellenére, hogy Kolozsváron későn, az 1850-es években jelentek meg az első testgyakorlat-órák, mégis jelentős ez a mozgalom, hiszen az eredmények azt bizonyítják, hogy kincses városunkban létezett rendszeres testmozgás az 1868-as tanügyi reform előtt is.

A tanügyi reform és vetületei Kolozsváron

Az 1867-es kiegyezés után Eötvös József kultuszminiszter megtette az első lépéseket a testnevelés ügyének rendezésére. Ez a törvény bevezette a testgyakorlatot a kötelező tantárgyak közé: községi elemi népiskolákban köteles tantárgy a testgyakorlat, tekintettel a katonai gyakorlatokra. A törvény 24. cikkelye szabályozta az iskolai testgyakorlatot. „Cél: rendszeres gyakorlatokkal a test minden egyes részét célszerűen fejleszteni s ezáltal a testnek erejét lehetőleg fokozni s működésében annak ügyességét és képességét előmozdítani.”[5]

A törvény előírásainak értelmében megkezdődött a testnevelő tanárok képzése is. Ez az 1870-es évek elejére tehető, amikor elkezdődött a „tornatanítók” felkészítése az iskolai testnevelésre. A kultuszminiszter 1871. július 5-én kelt 11913-as rendelete alapján elhatározták a tornatanítók képzését és megállapították vizsgálati rendjét. Ezt a képzést a Nemzeti Torna Egylet végezte, s az első képesítő oklevelet Horváth Ignác szerezte meg. 1875-ig 19 tanfolyamot tartottak, melyeken 449 jelölt vett részt, 359 vizsgázott is, közülük 280 képesítési okmányt kapott: 24 egyletekre, 78 főgimnáziumokra, 68 algimnáziumokra, 110 pedig elemi iskolai tanításra.[6]

1883-ban Trefort Ágost kultuszminiszter rendelete alapján a középiskolában is bevezették kötelező tantárgyként a testgyakorlatokat. E pozitív lépések ellenére az új tantárgy jellege fegyelmező és nem testnevelő volt. Szakképzett tornatanítók, valamint megfelelő tornatermek az iskolák alig 5%-ában voltak, a legtöbb esetben szaktanítók, katonai múlttal rendelkező tanárok vagy pedellusok

vállalták a testgyakorlatok oktatását. Gyakran egy iskola szerződést kötött egy helyi egylettel, amely értelmében bizonyos anyagi térítés ellenében a tanulók a helyi egylet helyiségében tornázhattak az egyleti művezetők felügyelete mellett.”[7]

1872-ben felépült a helyi Torna és Vívó Egylet modern tornaterme. A város előjárói szerződést kötöttek az egylettel, amely alapján a város iskolái (katolikus, református és unitárius gimnázium, a polgári felső iskola, valamint a tanítóképző) számára tornatanítót és tornatermet biztosít az egylet, s így az 1872/73-as tanévtől megindult a testgyakorlatok oktatása Kolozsváron. Ez a szerződés 1896-ig volt érvényben.

Nagy előnyt jelentett a tanügyi törvény alkalmazásában, hogy a helyi tornatanítók sportolók és művezetők voltak, így a testgyakorlatok tanításának jellege pedagógiai volt. Példa erre Albert Károly tornatanító, aki kiváló atléta és kerékpáros volt. Feljegyezték róla, hogy a tanítás mellett versenyzett, vezetett, írt, rajzolt, kirándulásokat tervezett. Korabeli feljegyzés szerint az 5 kolozsvári iskolában összesen 1394 növendék tornászott heti 30 órában.[8]

A kolozsvári testnevelés fejlődésében fontos szerepet játszottak az országos hírnévvel rendelkező tornatanítók:

- Albert Károly híres atléta és kerékpáros volt;
- Vermes Lajos, a magyar sport kiemelkedő alakja nevéhez fűződik a labdarúgás meghonosodása, valamint az egyetemi atlétikai klub megalapítása;
- Varga Sándor fedezte fel dr. Somodi Istvánt, az 1908-as londoni olimpia ezüstérmesét;
- László Gyula közel negyven éven át az unitárius kollégiumban, valamint kolozsvári egyesületek torna szakosztályában fejtett ki kiemelkedő tevékenységet;
- Dr. Gerentsér László, akinek 1911-ben jelent meg főműve, az Atlétika, hét évig volt az egyetem torna- és vívómestere.

Molnár Lajos és Felméri Lajos szerepe a kolozsvári testnevelés fellendítésében

Kolozsvár sportéletét több szakember munkássága befolyásolta, s hatásaik lehetővé tették, hogy az iskolai és egyetemi szintű testnevelés igazodjon a legmodernebb pedagógiai eljárásokhoz.

Dr. Molnár Lajos sportíró nagy hatással volt a kolozsvári sportéletre. Gr. Esterházy Miksa (a magyar atlétika „atyja”) kérésére Erdélybe jött, hogy megkezdje az atlétika népszerűsítését. 1875. július 27-én Kolozsvárra utazott, hogy elkezdje munkáját. A helyi sajtó örömmel köszöntötte, és sok sikert kívánt törekvései megvalósításához. Első előadását július 28-án tartotta a Városháza tanácstermében, ahol nagyszámú hallgatóság előtt bemutatta az atlétika céljait és eszközeit. 1875

novemberére elkészítette első, nagyszerű munkáját, az Athletika című tanulmányt, majd négy évvel később, 1879-ben, megjelent az Athletikai gyakorlatok szakkönyve.[9]

Első munkájában egy teljes fejezetet szentel az atlétika és a nevelés kapcsolatának. Érdekes, ma is érvényes megfigyeléseket és adatokat mutat be. Központba helyezi a tanuló ifjakat, és felhívja a figyelmet arra, hogy a tanügyi rendszer nem tud belőlük egész embert nevelni, mert a tanítás hatására nem párosul a szív és az ész. Lorinzer 1837-ben megjelent *Zum Schutz der Gesundheit in der Schulen* munkája alapján megállapítja, hogy a tanárok és a szaktanítók öntik a diákba a tudományokat, ezek rétegesen összegyűlnek, de a diákok nem élik át és nem tudják felhasználni ezeket. Annak érdekében, hogy az iskolát befejező fiatal felkészüljön az életre, a szellem fejlesztése mellett szükség van a testi fejlesztésre is. Molnár felfigyelt a testnevelés-oktatás legnagyobb gondjára: a gyakorlatok úgy vannak összeállítva, hogy gépiesen mozgó fiatalokat képez. Ehelyett szükség lenne olyan gyakorlatokra, játékokra, melyek az öntudatos bátorságot, az önuralmat fejlesztik. Molnár ajánlata a társas labdajátékok, a gyaloglás és a boxolás. Emellett szükség van az iskolai év végi ünnepélyes viadalokra is, ahol azok a diákok versenyeznek, akik az egyes tantárgyakban is szép előmenetelt értek el. Az élen a sportban, élen a tanulásban eszme élt már 120 évvel ezelőtt a kolozsvári iskolákban.[10]

Nagy hatással volt a sport fejlődésére dr. Felméri Lajos pedagógiaprofesszor is, aki a kolozsvári egyetem tanárra volt. 1879-ben állami megbízásból angliai tanulmányúton vett részt, amely az angol közoktatási rendszert vizsgálta. Hazatérve tapasztalatait *Az iskolázás jelene Angolországban* című kétkötetes munkájában foglalta össze, s e kiváló alkotásáért Felméri akadémiai kitüntetésben is részesült.

Munkája egyik fejezete a testnevelés kérdésével foglalkozik. Íme néhány gondolat A fizikai nevelés, játék, atletika, kézimunka című fejezetből:

„Az angolok a férfias időtöltést és játékot századok óta nemcsak illőnek, hanem szükségesnek is tartották. Tapasztalásból tanulták meg, hogy a kereskedősegéd, ki naponta néhány órát testgyakorlatokra szentel, kétszerte több munkát végez és sokszorta több erkölcsi erőt bír kifejezni, s hogy az a tanuló, ki a nappalnak csak egy részét tölti a könyvek mellett s más részét üdítő játékokra használja, sokkal gyorsabban halad, mint aki egész nap a könyvek mellett penészedik. Kiszámították, hogy az atletikai gyakorlatok által előhozott erő megfelel a nemzet egyhatoda által produkált munkának...”

Mai szemmel vizsgálva meglepőnek tűnik a fenti gondolat, ha a mai hazai oktatás szemszögéből vizsgáljuk. Akkor, amikor egy kisdíák táskája több kiló, amikor a gyermekeknek és fiataloknak alig van idejük sportolni, amikor az iskola után egy diák késő estig tanul és készül a következő iskolai napra, hol van idő arra, hogy legalább 3–4 órát sportolhasson, játszhasson, levegőn legyen vagy netán csak sétáljon?

„A játék és munka olyforma viszonyban vannak a tanulókkal, mint légzésben a be- és

kilehelés. A játéktér födetlen iskola, a játék a tanulóknak iskolán kívüli élete (out-door life), melyet szintúgy szabályoznak az íratlan (szokás) és írott törvények, mint az iskolai munkát. Akárhány szülő van, ki midőn Etonba vagy Harrowba viszi fiát, mindenekelőtt a játéktért veszi szemügyre. A játékok királya, a cricket, nagy testi és lelki erőfeszítést kíván. Bámulatosan edzi az izmokat, ezzel sokat ad a nemzeti erőhöz és egészséghez...”[11]

A testgyakorlatok fejlődése Kolozsváron

Molnár Lajos és Felméri Lajos is hozzájárultak ahhoz, hogy a kolozsvári iskolák testnevelési tantervei harminc év elteltével megváltoztak, más alapokra fektették a fiatalok testi nevelésének kérdését. A tanügyi törvény bevezetésekor a testgyakorlatok a hangsúlyt a katonai gyakorlatra fektették. Az 1868-ban a kolozsvári Piarista Gimnáziumnak elküldött tanterv a következő volt a nagygimnáziumi osztályok számára:

„Cél: a testgyakorlás a megkezdett s némileg kifejlesztett testi ügyességet továbbfejleszteni, különös tekintettel a fegyvergyakorlatokra. A testgyakorlás mind a két osztályban hetenként két-két órában tanítatik a következő fokozatban. A szabad-, rend-, eszközön és eszközökkel való gyakorlatok folytatása, különös tekintettel a fegyvergyakorlatokra...”[12]

Az 1884/85-ös tanévben Albert Károly tornatanító az alábbi tanrend szerint tanított a VIII gimnáziumi osztályban:

Szabadgyakorlatok: a csuklógyakorlatok legösszetettebb nemei, közönséges és műjársások helyben és helyből; ellentámadási, birkózási és társas gyakorlatok mindegyike.

Rendgyakorlatok: sor- és sortestképzés arcz és oldalsorokban, igazodás, fejlődés, kanyarodás, körképzés, kígyó-, szög- és ellenvonalak.

Katonai rendgyakorlatok: a szakaszképzés, fegyverfogások, szuronyvívás.

Kézi eszközökkel v. gyak.: botokkal társas gyakorlatok, rúdugrás, táv- és magasugrás.

Szertorna: csapat- és szabadornázás különböző tornaszereken.

Menetgyakorlatok, tornajátékok.[13]

Észrevehetjük, hogy továbbra is hangsúlyt fektettek a katonai gyakorlatokra, és a játék még csak tornajáték szintjén létezett a tantervben. Mindezek ellenére az alkalmazott tanterv megfelelt dr. Molnár Lajos követelményeinek: erősítette és izmosította a testet, könnyedséget biztosított a mozgásban és elősegítette a testi szépséget.

1890-től miniszteri rendelet jelent meg az ifjúsági tornaversenyek rendezéséről. Néhány helyen a tantestület engedélyezte a fiúknak a szabadtéri játszótársaságok alakítását, melynek jelentős múltja van a kolozsvári felekezeti kollégiumok sportéletében. Ezek az iskolák felkarolták a testnevelés ügyét, és az 1890-es években megindult a tornatermek építése. A századfordulón a kolozsvári iskolák közül négynek modern tornaterme, többnek pedig játszótere volt az iskolaudvaron. Várható volt tehát, hogy a tantervek is megfelelően változzanak meg. A Református Kollégiumban 1900-ban a következő tanrend szerint tanítottak:

Rendgyakorlatok: kettős párokba fejlődés arc- és oldalsorból. Fejlődések 4, 5, és 6-os sorokba a 2, 3 és 4-esre. Szögvonulás körülvonulással. Sorbontások. Felvonulások.

Szabadgyakorlatok: összetett négy, és nyolcütemes súlyzó- és buzogánygyakorlatok állásváltogatásokkal. Társas gyakorlatok botokkal. Kitartó futás.

Szergyakorlatok: magas- és távolugrás. Gyűrűhintán függésből átmenés hajlított s innen nyújtott támaszba; alugrás; átfordulások; leugrás távolság szerint; billenés. Korláton billenés; ellenoldalú hintázással szökdelés; mérlegek; zászlók; karbillégés előre, hátra; kiugrások. Nyujtón billenés; kelepfellendülés; forgások; átugrások. Lengő nyujtón hintázás, kelepfelhuzodás és felvetődés, kiugrás. Körhintázás.

Játékok: nagy méta, angol rugólabdázás, körbenforgó, lovasjáték, székely bennforgó.
[14]

A XX. század első évtizedében fokozatosan előtérbe kerülnek a csoportos aktivitások és a játékok. Kolozsváron hagyomány volt az iskolák közti versenyek szervezése, amelyek az első világháború előtti években már az új sporttelepen zajlottak. Ezekről a versenyekről fényképek és visszaemlékezések sora tanúskodik. A kedvenc labdajátékok a labdarúgás és a füleslabda volt. A kolozsvári iskolák csapatai rendszeresen megnyerték az országos füleslabda-versenyeket.

Az egyetemi sportélet

Dr. Molnár Lajos már tíz évvel az atlétikai klub alapítása előtt hangsúlyozta, hogy az ifjúság nevelése rossz, ezért az elkorcsul: szellemisége gyenge, testben félszeg, erkölcsé romlott; a fiatalság alig 1/10-e tekinthető a nemzet büszkeségének. Molnár hangoztatta, hogy az egyetem mellett szükség van olyan testedző intézményekre, amelyek elősegítik, hogy az egyetemisták, hogy akaraterjüket, testi ügyességüket és erősségüket megszilárdíthassák. „A testi erők első sorban való kiművelésének szüksége, e szükségnek érzete vezetett a test gyakorlására.” Azt vallotta, hogy élet mozgás nélkül nem létezik, a mozgás pedig a gyakorlás.[15]

A kolozsvári egyetemet 1872-ben alapították, és közel 10 évig nem biztosították a diákok számára a rendszeres sportolás lehetőségét. 1884 őszén az egyetemi ifjúság sürgette egy atlétikai

egyesület megalapítását. 1885-ben megalakult a Kolozsvári Athletikai Club (KAC), s az egyetemi ifjúság szép számban csatlakozott az új egyesülethez. (Megalapításakor 75 egyetemi hallgató lépett be az egyesületbe.)[16]

Az egyesület biztosította az anyagi háttérrel egy tornaterem bérlésére és művezetők alkalmazására. Az egyesület emellett biztosított a téli időszakban a rendszeres edzéseket, amelyek helyes megtartásáért a művezetők feleltek. Az egyesület szabályzata kimondta, hogy minden este (kivéve vasárnap) fél nyolc és fél kilenc között tartanak edzéseket az alábbi összetétel szerint:

- hétfőn és csütörtökön kard, tőr és ökölvívás;
- kedden és pénteken tornázás és erőgyakorlatok;
- szerdán és szombaton atlétikai gyakorlatok;
- nyári időszakban a Lövölde kertjét bérelte az egyesület[17].

Az egyesület nyilvántartotta, hogy hányan vettek részt ezeken az edzéseken, s kimutatások sora bizonyítja, hogy az egyesület vezetői figyelemmel kísérték a klubtagok edzéseit. Ez az egyik magyarázata annak, hogy az egyetem diákjai közül többen országos szinten is kiemelkedő eredményeket értek el a versenyeken, illetve az egyesület viadaljain az egyes próbákon elért eredmények egyre javultak. Példaként említhető a 100 yardos síkfutás. Az első viadalon Velits Zoltán 13 másodperces idővel győzött, míg néhány évvel később, 1888-ban Gáll Simon már 11 másodperces időt ért el. Hasonló fejlődés észlelhető a távolugrásban is, ahol 1889-ben Göllner Béla már 619 cm-es távolugrásával az országos második legjobb eredményét érte el, és senki nem mert versenyezni ellene.

A kolozsvári egyetem büszkesége, hogy sportolói az életben is bizonyítottak, a legtöbb versenygyőztes szakmai téren is megállotta helyét, bizonyítva Molnár és Felméri gondolatait, hogy a sport a testi erő mellett az értelmi fejlettséget, a munka utáni buzgalmat és a tapasztalatok utáni szomját is fejleszti.

JEGYZETEK

[1] Kovács Kis Gyöngy (1999): A játékos város. Korunk, dec.

[2] A magyar ifjúság testi nevelésének története. Magyar Sportmúzeum, Bp. 2004.

[3] Uo.

- [4] Dr. Siklóssy László (1927): A magyar sport ezer éve. III. kötet. Budapest.
- [5] Killyéni A., Killyéni P. (2004): A Kolozsvári Református Kollégium Sporttörténete. Kolozsvár.
- [6] Uo.
- [7] A magyar ifjúság testi nevelésének története
- [8] Kuzskó István (1890) Szerk.: A Kolozsvári Athletikai Club III. évkönyve.
- [9] Molnár Lajos (1875): Athletika. Budapest.
- [10] Killyéni A. (2005): Molnár Lajos. Szabadság. jan. 22.
- [11] Killyéni A. (2005): Felméri Lajos. Szabadság. jún. 17.
- [12] Piarista Gimnázium. Rendeleték tára 1968. jan. 9.
- [13] A Kolozsvári Református Kollégium sporttörténete
- [14] A Kolozsvári Református Kollégium sporttörténete
- [15] Athletika
- [16] KAC II évkönyve, 1888
- [17] KAC I. évkönyve, 1886

Megemlékezések**MEGEMLÉKEZÉS - FELKAI LÁSZLÓ (1920-2007)****Kelemen Elemér**

2007. február 5-én, életének 87. évében elhunyt Felkai László tanár úr, neveléstörténet-tudományunk doyenje, az MTA doktora, a Ravasz-Felkai-ként fogalommal vált magyar neveléstörténet sokunk sokáig mellőzhető tan- és kézikönyve szerző-négyesének (Ravasz János, Felkai László, Bellér Béla, Simon Gyula) utolsó mohikánja.

Temetésén az egykori diák-, majd tanártárs, Schweitzer József nyugalmazott főrabbi mondott megrendítően szép gyászbeszédet, méltatva tartalmas életét és szakmai pályafutását. Családtagjain kívül iskolatársainak, kollégáinak, tanítványainak és tisztelőinek népes serege búcsúzott tőle. Búcsúztak a budapesti zsidó gimnázium hajdani diákjától, később magyar-történelem szakos tanárától, a hazai felnőttoktatás kiváló elméleti és gyakorlati szakemberétől, az V. kerületi Dolgozók Gimnáziuma igazgatóhelyettesétől, a magyar neveléstörténet főiskolai és egyetemi oktatójától, tudós kutatójától, akinek emlékét lexikonok szikár adatai őrzik – mindörökké.

A nekrológírás fájdalmas kötelezettségét részemről személyes motívumok is indokolják. Felkai Lászlóval pályakezdő és a neveléstörténet iránt érdeklődő középiskolai tanárként – könyvei és tanulmányai révén – már az 1960-as években kapcsolatba kerültem. Forgattam Eötvös-válogatását, az általa szerkesztett Kármán-kötetet, a dualizmuskori nevelésügyről írott munkáit és – elsősorban – a már említett négyszeres kézikönyvet, A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában címűt. Személyes találkozásunkra valamikor az 1970-es években került sor, amikor az MTA Pedagógiai Bizottsága neveléstörténeti albizottságának újoncként a szakma olyan „nagy öregjeivel” kerülhettem rendszeres kapcsolatba, mint Zibolen Endre, Orosz Lajos, Köte Sándor, Simon Gyula, Bajkó Mátyás, Mészáros István vagy Komlósi Sándor, és – természetesen – Felkai László. A hivatalos alkalmakon túl néhányukkal közvetlenebb, kollegiális, mondhatni baráti viszonyba is kerültem; neveléstörténeti szárnypróbálgatásaimnak – lektorként, opponensként vagy recenzensként – segítői, bátorítói, ösztönzői voltak. Felkai László például szigorúan következetes, de észrevételeivel, javaslataival a későbbi kiadásra kerülő szövegváltozatot is csiszolni segítő opponense volt a Somogy megyei népoktatás dualizmuskori helyzetét bemutató kandidátusi értekezésemnek. A sors különös fordulata, hogy – jó évtized múltán – lektora lehettem a „Magyarország oktatásügye a millennium körüli években” című munkájának. A lektori jelentésemről folytatott beszélgetéseinket az OPKM-ben kései tanulóéveim felejthetetlen emlékeként őrzöm. Ezekben az években – a Neveléstörténeti Albizottság elnökeként – többször volt alkalmam szakmai közszereplésre hívni, biztatni, például az Albizottság felolvasóülésein, amelyeknek egyébként midig lelkes, érdeklődő résztvevője volt. Az utóbbi években pedig – ekkor már mindketten újlipótvárosi polgárként – gyakran találkoztunk a trolin vagy utcai sétánk során. Szellemi frissessége, kifogyhatatlan és

megtisztelő érdeklődése a szakma és személyes dolgom iránt kegyelettel őrzött emlékem.

Könyvespolcnyi könyv és veretes tanulmányok sora várja – Felkai László nevét őrizve – az utókor kötelező számvetését. (Gyarapodó adósságunkra emlékeztetve: tartozunk ezzel még Ravasz Jánosnak is!). Most, a búcsú és az emlékezés pillanataiban azonban – legfeljebb – a leltárszerű számbavétel lehetősége adatik meg számunkra; szubjektív tallózás a tiszteletre méltó életmű gazdag terméséből.

A sort – kronológiai rendben is – a már említett három jelentős válogatás nyitja: az Eötvös József válogatott pedagógiai művei. (Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta Felkai László.) Bp., 1957., az Adalékok Kármán Mór oktatástanához. (Szerkesztette Felkai László), és A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban (Szerkesztette és a bevezető tanulmányt írta Felkai László). Bp., 1959.

A magyar neveléstörténeti forráskiadás nagyszerű időszaka ez. A Neveléstörténeti könyvtár című rangos sorozatban a magyar pedagógia és oktatásügy történetének olyan kiemelkedő személyiségeit ismerhettük meg értő és értelmező tanulmányok és – legfőképpen – saját műveik alapján, mint Apáczai Csere János, Comenius, Tessedik Sámuel, a magyar nőnevelés úttörői, Nagy László, Kemény Gábor stb. Felkai Eötvös- és Kármán-válogatása ebbe a nagyszerű sorozatba illeszkedett. Itt jelent meg a Dokumentumok a magyar nevelés történetéből, 1848-1919 című válogatás, a magyar neveléstörténeti forrásközlésnek mindmáig egyik legnagyobb teljesítménye, amelyben – Faludi Szilárd, Köte Sándor, Nagy Sándor, Ravasz János és mások mellett – oroszánrészt vállalt Felkai László is. Ugyancsak ennek a sorozatnak volt kiemelkedő jelentőségű kötete a már szintén említett „Ravasz-Felkai”, amely a következő években még tovább két kiadást ért meg, és pedagógusok generációinak volt neveléstörténeti tankönyve. Bár szemléletmódja sok tekintetben eleve vitatható volt, s történetfelfogását, ideológiai szempontjait meghaladta az idő, több okból ma is megkerülhetetlen. Egyrészt a magyar neveléstörténet olyan elfelejtett személyiségeire és korábban mellőzött eseményeire, ismeretlen összefüggéseire hívta fel a figyelmet, akik, illetve amelyek a korábbi hazai feldolgozásokból érthető módon hiányoztak. Másrészt a könyv terjedelmének csaknem egynegyedét kitevő „Irodalmi útmutató” – Ravasz János munkája – ma is megkerülhetetlen tájékoztató segédlet a magyar neveléstörténet iránt érdeklődők számára. A következő évtizedekben a folyóiratokban, elsősorban a Pedagógiai Szemlében és a Magyar Pedagógiában megjelent tanulmányai mellett további jelentős munkák, monográfiák és tanulmánykötetek sora jelzi, hogy a magyarországi oktatásügyi modernizáció meghatározó időszakának, a dualista korszak oktatásügyének legszorgalmasabb és legavatottabb kutatója Felkai László. Ennek igazolására elég csak néhány könyvének címét felidézni: Neveléstörténeti kutatások a magyarországi felnőttoktatás kezdeteiről. (Bp., 1969.); Nevelésügyi kongresszusok Magyarországon 1848-1948. I-II. kötet (szerkesztő és társszerző). (Bp., 1971.); A munkásság nevelésügyi törekvései a dualizmus korában. (Bp., 1980.); Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus koráról. (Bp., 1980.) (Benne a kisdudóvástól az egyetemekig, a tanítómozgalmaktól a középiskolai tanárok szervezetéig terjedő, széles skálán mozgó, példaszzerű forráskutatáson alapuló tanulmányok.); A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere. (Bp., 1985. A tantervelmélet forrásai 6.) Ebből az impozáns felsorolásból is

kiemelkedik Felkai László életművének – sokunk véleménye, de személyes vélekedése szerint is – legjelentősebb, a magyar neveléstörténet-írás alapmunkái közé számító alkotása, Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége. (Bp., 1979.) Ebben a könyvben megmutatkozik szerzőjének minden meghatározó történetírói erénye: a szívós, kitartó forráskutatás, az egyszerre aprólékos, de ugyanakkor nagyvonalú, a szintézisteremtést következetesen megalapozó forráselemzés és az elegáns, stílusában emelkedett, mégis olvasmányos előadásmód.

Felkai László nevéhez fűződik a mostoha sorsú magyar neveléstörténeti kézikönyv szűkebbre szabott, némiképp csonkára sikeredett második kötetének viszonylag terjedelmesebb második része, a magyar oktatás- és nevelésügy 1867-től 1919-ig terjedő időszakát összefoglaló tanulmány. (A kézikönyv szerencsésebb csillagzat alatt született első kötete, mint köztudott, Horváth Márton főszerkesztésében, Mészáros István, Köpeczi Béla, Kosáry Domokos, Orosz Lajos és Komlósi Sándor szerzői közreműködésével még 1988-ban látott napvilágot.) Az 1993-ban, ugyancsak Horváth Márton főszerkesztő nevével jegyzett, szerényebb terjedelmű és kivitelű második kötetben, amelyből – némileg érthető módon – hiányzott a két világháború közötti időszak oktatásügyének története, Zibolen Endrének a Habsburg abszolutizmus korszakát ismertető kiváló tanulmányát követően Felkai Lászlóra hárult a feladat és a szakmai felelősség a már jelzett időszak bemutatását illetően. Felkai számára ez a felkérés lehetőséget nyújtott arra, hogy egy nagy igényű szintézisbe foglalja össze a dualizmusra vonatkozó hazai kutatások eredményeit.

Felkai László életének utolsó másfél évtizedét (is) a lankadatlan szorgalom, a szakmai érdeklődés és a teljes nyitottság jellemezte. Ezt bizonyítják a különböző szakmai fórumokon – a Magyar Pedagógiai Társaság Neveléstörténeti Szakosztályának és az MTA Pedagógiai Bizottsága Neveléstörténeti Albizottságának rendezvényein, felolvasó ülésein – vállalt, mindig nagy szakmai érdeklődésre, közfigyelemre számító és őszinte elismeréssel fogadott fellépései, lett légyen szó akár az ezeréves magyar iskola szervezeti és tartalmi jellegű változásairól, akár az 1907. évi pécsi szabadtanítási kongresszus „üzeneteiről” vagy utolsó kutatói periódusának egyik fő témájáról, a hazai zsidó iskolaügy történetéről.

Felkai még 1982-ben megírta a budapesti zsidó fiú- és leánygimnázium történetét. 1995-ben jelent meg a Tantervi változatok a magyarországi zsidó iskolákban (1780-1990) (Bp., 1995.) A tantervelmélet forrásai 16. című alapos tanulmánnyal kísért forráskiadványa, majd 1998-ban a Zsidó iskolázás Magyarországon (1780-1990). (Bp., 1998) című átfogó monográfiája.

Korábban publikált munkáin és újabb kutatásain alapult a „millennium körüli évek” magyarországi iskolaügyét bemutató monumentális körképe, amely a magyar iskolatörténet néhány évének, a nagyjából Wlassics Gyula kultuszminiszterségéhez köthető időszaknak sajátos keresztmetszetét adja: a miniszter tevékenységét, az oktatáspolitikai „csinálásától” és az oktatásügy irányításától az egyes iskolafokok és intézménytípusok állapotának, „külső” és „belső” történéseinek bemutatásáig terjedően. Kiegészítette és összefoglalta ezt a körképet az 1896-os millenniumi és oktatási vonatkozású eredményeinek, rendezvényeinek részletes ismertetése.

Másfajta szintézist jelentett utolsó megjelent könyve, a Portrék a dualizmus korának kultuszminisztereiről című tanulmánykötete, amelyben – korábbi folyóirat-publikációit újabb

kutatási, értékelési szempontokkal kiegészítve – tizenhat egykori vallás- és közoktatásügyi miniszter tevékenységét mutatja be, mintegy a „párhuzamos életrajzok” műfajában, Mann Miklós kolléga azonos tárgyú munkáinak sajátos pandantjaként, tovább gyarapítva a korszakról szóló ismereteinket.

Felkai László gazdag életművének szükségképpen vázlatos áttekintése is azt bizonyítja számunkra, kollégái és tanítványai, követői és az őt meghaladni kívánók számára, hogy halála szomorú és fájdalmas vesztesége a neveléstörténeti szakmának és a magyar neveléstudománynak.

Nagymesterünk volt Ő, akire tisztelettel és kegyelettel emlékezünk.

Könyvismertetések

Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon. Szerk. Szabolcs Éva. Eötvös József Kiadó, Bp. 2006.

Kelemen Elemér

Az ELTE PPK Neveléstörténeti Tanszékének oktatói-kutatói fontos és felettébb hasznos tanulmánykötettel ajándékozták meg a közelmúlt – „a mába nyúló történelem” – nevelés- és oktatásügyi kérdései iránt érdeklődő szakembereket és a laikus olvasóközönséget. A 20. század második felének pedagógiatörténete ugyanis – a korábbi, egyoldalú apoteózisok, majd a rendszerváltást követő negáció végletei között – meglehetősen lassan és bizonytalanul bontakozik ki. A történeti távlat hiánya és a témát körülölelő politikai érdekek szövevénye kétségtelenül megnehezíti a tisztánlátást, a korszak „sine ira et studio” azaz „harag és részrehajlás nélküli” ábrázolását. Néhány eddigi, alapvetően oktatáspolitikai-történeti szempontú megközelítés után – Kardos József, Knausz Imre, Mann Miklós, Sáska Géza munkáira gondolok elsősorban –, ezért is üdvözölhetjük örömmel a kutatócsoport – OTKA-támogatta – vállalkozását a politika és a pedagógia bonyolult viszonyrendszerének hétköznapi történetekben, a mindennapok valóságában megragadható ábrázolására. A kötetben bemutatott eredmény jelentős, hiánypótló, figyelemfelkeltő és további kutatásokra ösztönző kutatói teljesítmény.

A korszak maga – az át- és túlélők tapasztalatai szerint és a történeti perspektíva szemüvegén át tekintve is –, csupa ellentmondás, mint ahogyan ellentmondásos közvélekedésünkben a történelmi fordulópont, 1945 – felszabadulás vagy megszállás? – megítélése is.

Ami 1945 történelmi eseményeit illeti, ki-ki világszemlélete, politikai hitvallása, vérmérséklete szerint értelmezheti és értékelheti azokat. A tekintetben azonban kétségtelenül fordulópontot jelentett Magyarország életében, hogy a századforduló után elmulasztott és a forradalmakkal eljátszott polgári demokratikus átalakulás csalóka esélyét ígérte: az elmaradott, rossz gazdasági és tulajdoni szerkezetű, feudális maradványokkal és privilégiumokkal, elkaszatosodott társadalommal, az egyházak, főképp a katolikus egyház kiterjedt politikai befolyásával terhelt ország, valamint a fentiekkel adekvát, megmerevedett szerkezetű, a társadalmi mobilizációt kevéssé szolgáló, behatárolt iskolázási lehetőségeket nyújtó iskolarendszer európai mintájú és léptékű átalakításának a perspektíváját és kézzel fogható lehetőségét. A második világháború lezárását jelentő fordulat a polgári államberendezkedést megalapozó népképviselői országgyűlés összehívását és a tulajdonviszonyok átrendezését jelentő földosztást követően meghozta a „művelődés földosztását”, az egységes, nyolcosztályos általános iskola megteremtését is.

A kül- és belpolitikai erőviszonyok alakulása azonban mind nyugtalanítóbban sejtette a fordulat éveit után bekövetkező megrázó eseményeket, a nyugati típusú modernizáció szovjet minta szerinti,

„keleti módon” történő folytatását, a pártállami politikai berendezkedés fokozatos kiépülését.

A történet drámai fordulatát, az oktatáspolitikai fordulat évét a polgári demokratikus reform kisajátítása, az iskolák erőszakos állami tulajdonba vétele, a folyamat kiteljesedését pedig a „hosszú ötvenes évek” időszaka, a szovjet mintájú közoktatás-politika magyarországi berendezkedése jelentette.

Az eredmény az iskolának mint természeténél, funkciójánál fogva hagyományosan társadalmi beágyazottságú intézménynek az erőszakos (párt)állami kisajátítása lett. Ezt igazolja az iskolák irányításának és ellenőrzésének az „ötvenes évekre” jellemző gyakorlata is, miszerint az oktatáspolitikai célokat és a napi feladatokat – a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat vonatkozásában egyaránt – a Párt, azaz a Magyar Dolgozók Pártja nemegyszer egymással is ellentmondó határozatai jelölték ki, mellőzve a törvényhozást és szolgai végrehajtó szerepre korlátozva az államigazgatás intézményeit. A párthatározatokkal vezérelt iskola az ideológiai-politikai tudatformálás intézményévé degradálódott, amelynek nevelési céljait és oktatási feladatait a kül- és belpolitikai szempontok határozták meg, például az internacionalista és a hazafias nevelés hektikusan váltakozó végletei, vagy a bukások és a lemorzsolódás elleni küzdelem és a különféle iskolai és mozgalmi versenyakciók keretei között. Szükségszerű, hogy ilyen körülmények között a pedagógia is az aktuálpolitikának alárendelt sztálinista ideológia szolgálóleányává, a szovjet pedagógia „eredményének” közvetítőjévé züllött.

Mindez azonban nem jelentheti a félbemaradt és kisajátított iskolareform kétségtelen eredményeinek, a tömegoktatás társadalmi elégtételt is szolgálható expanziójának és az oktatási rendszer részleges modernizációjának elvitatását.

Ennek a korszaknak, azaz az 1945-től 1956-ig terjedő, sőt, azon túlnyúló „kétarcú” időszaknak a megismeréséhez, a művelődéspolitikai változások, illetve a szovjet mintára kialakuló „szocialista” közoktatási rendszer természetének és ellentmondásainak feltárásához, alaposabb megismeréséhez nyújtanak szakmai fogódzót a kötetben olvasható, széles tematikai skálán mozgó tanulmányok.

Golnhofer Erzsébet Rendszerváltozások a tudomány legitimációjában – Magyarország 1945-1949 című tanulmánya a két időpont között lezajló folyamatok sajátos jellegét, a „kettős rendszerváltozással” jellemzett átalakulás színét és fonákját – széles körű szakirodalmi és levéltári tájékozódás alapján – mutatja be általában a magyar tudományosság, konkrétan a neveléstudományok területén.

Az 1944-45-öt követő első rendszerváltozás – a demokratikus átalakulás igényének, reményeinek megfelelően, és indokoltnak tekinthető korlátozásokkal – a neveléstudomány szervezeti kereteinek (intézményeinek és orgánumainak) a szükségszerű és elkerülhetetlen megújulását, sőt tartalmi gazdagodását, a pluralizmus érvényesülését ígérte. Ennek biztosítékát jelentette az újjászervezett, kibővített funkciójú Országos Köznevelési Tanács (OKT), amelynek munkáját Szent-Györgyi Albert, Sík Sándor és Kiss Árpád irányították. Aktivizálódás, szellemi pezsgés jellemezte a különböző pedagógiai-pszichológiai műhelyek, többek között az átalakuló Magyar Pedagógia Társaság tevékenységét is.

A „lappangó fordulat” jelei azonban viszonylag korán, például már az 1945-ben létrejött, a Magyar

Kommunista Párt irányítása alatt álló Magyar Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete növekvő befolyásában, a különböző intézményeken és folyóiratokon végigsöprő átszervezésekben és személycserékben, majd – már 1948 elején –, az OKT vezetésében bekövetkezett változásokban, illetve – még ebben az évben – a neveléstudomány centralizációját és központi – minisztériumi – irányítását megteremtő Országos Neveléstudományi Intézet létrehozásában is megmutatkoztak.

A döntő változást, a „második rendszerváltást” azonban – párhuzamosan az iskolák erőszakos kisajátítását, államosítását eredményező politikai-oktatáspolitikai fordulattal – a Magyar Kommunista Párt (MKP) Politikai Bizottságának kezdeményezésére 1948 nyarán törvény által létrehozott, közvetlen pártirányítással – Gerő Ernő és Ortutay Gyula elnöklete alatt – működő Magyar Tudományos Tanács (MTT) felállítása jelentette. Az MTT végezte el a magyar tudományos élet, így a magyar neveléstudomány „megtisztítását” a „nem kívánatos elemektől” (embertelen, egzisztenciákon átgázoló módszerekkel), valamint a neveléstudomány új típusú, pártszempontoknak alárendelt legitimitációját, beillesztését a „tervgazdálkodás keretei közé”, továbbá előkészítette – hiszen ez volt az elsődleges cél –, a Magyar Tudományos Akadémia államosítását, szovjet mintájú átszervezését. Ennek az átalakulásnak az eredményeként szűnt meg például – napjainkig tartóan – a magyar neveléstudomány akadémiai szintű képviselője.

E fordulatokban gazdag pedagógiatörténeti „krimi” újonnan feltárt forrásokra alapozott, izgalmas bemutatásán túl nem kevésbé érdekes a tanulmány bevezetőjében olvasható – továbbgondolásra érdemes, szakmai-módszertani vitára ösztönző – meditáció a tanulmányban tárgyalt korszak neveléstörténeti vonatkozású feltárásnak relevanciájáról, egyáltalán az „érvényes történeti tudásról”.

Áment Erzsébet dolgozata (A politika »szorításában«. Az Új Iskola utolsó tanévének krónikája az 1948-49-es évkönyv és a korabeli pedagógiai sajtó azonos időszakának tükrében) bizonyos értelemben szerves folytatása az előző munkának: az abban feltáruló általános kor- és kórképet igazoló konkrét esettanulmány arról, hogy a „második rendszerváltozás” könyörtelenül elsöpört minden másságot. A fordulat éve után a magyar neveléstudomány és az iskolai gyakorlat palettájáról a „népi demokratikus” közoktatás-politika és a „szocialista pedagógia” jegyében eltűnik az – egyébként is rendkívül szegényes tradíciókkal rendelkező – pedagógiai alternativitás minden hazai megnyilvánulása.

Ez a sors jutott osztályrészül a Domokos Lászlóné, „Emmi néni” nevéhez, személyéhez fűződő Új Iskolának is, amely csaknem negyedfél évtizedes (1915-1949) – nehéz, de sikeres – működés után egy 1949. augusztus 31-én kelt VKM-rendelet nyomán szűnt meg. Pedig az előző évek az iskolaalapító és munkatársai számára (is) a reménység esztendei voltak, hiszen a magyar szellemi élet jelesei közül sokan kísérték támogató figyelemmel az iskola működését.

A tanulmányban közreadott – az iskola 1948/49-es évkönyvéből idézett – dokumentumok az utolsó év kétségbeesett élet-halálharcának megrendítő bizonyítékai, amelyek az identitáshoz való ragaszkodásnak, ugyanakkor a kényszerű és megalázó igazodásnak, alkalmazkodásnak az önfeladás határmezsgyéjét súroló, reménytelen próbálkozásairól tanúskodnak. (Lásd a tanári kar részvételét a „Nevelj Jobban Mozgalom”, három hónapos munkaversenyében, az ideológiai továbbképzés „sikeres” teljesítésének, az iskola és az élet „egyre szorosabb” kapcsolatának, a diákönkormányzat

aktivizálásának görcsös bizonygatását.)

Neveléstörténeti kutatásunk táguló horizontjának és a tematika bővülésével együtt járó módszertani gazdagodásnak meggyőző bizonyítéka Mikonya György úttörő vállalkozása (Pedagógiai életképek az 1945 utáni magyar nevelés történetéből). A rendkívül szerteágazó tematikájú, ugyanakkor átfogó körképet nyújtó tanulmány egyrészt pedagógiai vonatkozású szépirodalmi szövegek (önéletrajzi írások, visszaemlékezések) és különböző jellegű korabeli iskolai dokumentumok, valamint – igencsak „látványosan” – egykorú fotók alapján ragadja meg a „kor szellemét”: a „szocialistává” formálódó magyar pedagógia és iskola ünnep- és hétköznapijait. Betekintést nyerhetünk a háborús és a háborút követő évek iskolai világába, az iskolai élet változásaiba, az egyházi iskolák megszüntetésébe, a mozgalmi pedagógia intézményeinek életébe és a mozgalmi jelleg további megjelenési formáiba, valamint a korszak számos más – neveléstörténeti érdeklődésünkre számot tartható – mozzanatába, eseményébe. Az olvasmányos szöveg nemcsak értelmezi, hanem egységes keretbe is foglalja a felvillantott életképeket.

Külön is említést érdemelnek a tanulmány historiográfiai utalásai, valamint a bevezető részben, illetve az összefoglalásban olvasható kutatásmetodikai megfontolások és tanulságok, amelyek az ilyen jellegű kutatások folytatására, kiterjesztésére bátorítanak.

Gombos Norbert tanulmánya (Tanítóképzés az 1950-es években. Az 1951. évi tanterv) valóságos „mélyfúrás” a legmélyebb (és a legsötétebb) „ötvenes évek” világába. Középpontjában az önmagát – *expressis verbis* – „a marxista-leninista világnézet” alapján álló, a „szocialista pedagógia” iránt elkötelezett hazai tanítóképzés kopernikuszi fordulatát tükröző 1951-es tanítóképzés tanterv alapos, szövegszerű elemzése áll. A szerző tájékozottan használja fel a témával kapcsolatos legújabb hazai forrásokat és kutatási eredményeket. Jó áttekintést ad a tanítóképzés 1945 utáni kusza helyzetéről, amelynek ellentmondásait az általános iskola léte és szakember-igénye ugyancsak felerősítette, valamint a tanítóképzés régóta esedékes reformjával kapcsolatos szakmai és politikai nézetkülönbségekről, amelyek ütközéséből végül is a politika érvei kerültek ki győztesen. A középfokú képzést restauráló 1950-es elnöki tanácsi rendelet nemcsak a képzés 4+1 éves, az érettségivel záruló, négyévesre redukált középfokú képzést egyéves gyakorlati képzéssel és képesítő vizsgával megtoldó szerkezetét határozta meg, hanem a képzés – fentebb jellemzett – ideológiai-politikai irányultságát, a tanterv cél- és feladatrendszerét, valamint az ennek alárendelt tantárgyi struktúráját és tartalmakat. Érdekes megfigyelési, összehasonlítási szempont az 1951-es és az 1925-ös képzés tantervek párhuzamba állítása, eltérő, illetve rokon vonásaik tanulságos kiemelése. A lényegre törő elemzés érzékelteti a korszakot meghatározó politikai szempontok elsődlegességét. A dolgozat jól illeszkedik a tanulmánykötetnek az „ötvenes évek” pedagógiai valóságát ábrázoló körképébe.

A pedagógia és a politika viszonya a kiemelt szempontja Hegedűs Judit Politikai élet az ötvenes évek javítóintézeti világában című munkájának is. A pedagógusok és a növendékek mindennapjait meghatározó ideológiai-politikai követelmények, a javítóintézet életét át- meg átszövő politikai rituálék – a maguk groteskségében – egy irracionális világ képét mutatják, amelynek színpadi jelenetei szinte elfedik a napi pedagógiai problémákat, a gyermekvédelem valós, ám szőnyeg alá

söpört, elhallgatott gondjait. (Az egyik növendéknek felrótt politikai tájékozatlanság legfőbb bizonyítéka például az, hogy nem tudja, „mikor született Sztálin, azt hiszi, hogy Rákosi a 19. században élt.”)

A jól exponált témát a korabeli – ellentmondásos – gyermek- és ifjúságvédelem, valamint a javítóintézetek világának tárgyyszerű bemutatása teszi hitelessé. A tanulmány kiemelkedő értéke a komplex kutatás-módszertani eszközök, azaz a széles körű szakirodalmi tájékozódás mellett a mindeddig rejtőzködő elsődleges – levéltári-irattári – források, valamint az oral history célirányos felhasználása, adekvát alkalmazása.

A tanulmánykötet anyagát jól egészíti ki Mann Miklós írása (A minisztérium vezető tisztségviselőiről), amelyben néhány, a 20. század második felében jelentős, olykor meghatározó szerepet játszó oktatáspolitikus – Jóború Magda, Orbán László, Aczél György, Gázsó Ferenc, Báthory Zoltán – arcképvázlatát olvashatjuk. [Megjegyzendő, hogy közülük például Aczél György szerepe nemcsak „főtisztviselői” minőségében, hanem egészen más dimenziók között (is) értékelhető lehetne.]

A kötet egyik legfontosabb, revelációértékű dolgozata Szabolcs Éva – kollektív adósságunkat is törlesztő – munkája, Az 1956-os balatonfüredi konferenciáról. Valóban talány, hogy Ziborlen Endre 1989-es „újraélesztési kísérlete” óta miért maradt változatlanul tabutéma a magyar neveléstudomány 1956-os kijózanodásának, önmagával való szembenezésének némiképpen bátortalan, ám mégis merész, netán forradalminak is minősíthető próbálkozása.

Szabolcs Éva a historiográfiai előzmények számbavételén túl – utalva a párhuzamosan futó szálakra (Petőfi Kör, az MTA Pedagógiai Főbizottságának nyári ankétja) – áttekinti a füredi konferencia előkészületeit, szervező munkáját és – a konferencia jegyzőkönyve alapján, röviden – az eseményeket.

A részletes(ebb) elemzés során a szerteágazó tematikából két domináns elemet ragad ki és mutat be lényegre törően: a szovjet pedagógia kérdéskörét érintő kritikus és önkritikus vitát, valamint a múlt – s ebben különösen az előző évtized – hazai pedagógiájának hasonló szellemiségű, helyenként szinte önmarcangoló megítélését. Ez utóbbi téma exponálása egyébként mintegy koronatanúként egészíti ki – a pedagógia és a politika korabeli viszonyát illetően – a tanulmánykötet meggyőző üzenetét, tudományos ítéletét. (Zárójelben jegyzem meg, s ez itt „a reklám helye”, hogy az Aula Kiadó jóvoltából mindenki számára hozzáférhető – kutatható, elemezhető – az 1956-os balatonfüredi konferencia teljes jegyzőkönyve.)

A Szabolcs Éva tanszéki szervező munkája nyomán és átgondolt koncepciózus szerkesztésében megjelent tanulmánykötetet végül Mann Miklós szubjektív hangvételű visszatekintése zárja egy meg nem született könyvről, az Ezer év. Arcképek a magyar történelemből című kiadvány második kötetének sajnálatos módon megghiúsult tervéről (Rendszerváltás és a Hazafias Népfront tervezett kötete)

A Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon című tanulmánykötet hasznos és tanulságos könyv, amely betekintést nyújt közelmúltunk – napjainkat is sokféleképpen meghatározó – pedagógiai valóságába. Nemcsak a neveléstörténet (és a politikátörténet) iránt

érdeklődő olvasóknak, hanem minden pedagógus- és jövődi pedagóguskollégának, de a szélesebb közönségnek is szívesen ajánlom, hiszen sok új információt nyújt arról a korszakról, amelynek – közvetlenül vagy közvetett módon – mindnyájan érintettjei vagyunk.

Könyvismertetések

A hazai pedagógiai kutatás trendjei

Torgyik Judit

2005 novemberében negyedik alkalommal került megrendezésre az immár hagyományosnak és mind rangosabbnak számító Kiss Árpád Emlékkonferencia Debrecenben. 1999-ben indult útjára a rendezvény, amely mára a neveléstudományban tevékenykedő kutatók, a hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók között előkelő helyen számon tartott szakmai esemény. A konferencia szervezői a közelmúltban adták ki az ott elhangzott előadások anyagát Buda András és Kiss Endre szerkesztésében.

A 2006 végén megjelent kötetben hat tematikus egységbe rendezve találjuk a konferencián elhangzott előadások szerkesztett szövegét (A gazdaság hatásai az oktatásban, Kutatási trendek és eredmények, Műveltség és tudás, A pedagógia tudomány és oktatásügy története, Debreceni iskolák a pedagógiában, Fórum), amelyekben negyvenegy szerző vizsgálataira, gondolataira építve tükröződnek vissza azok a fő kutatási irányok, amelyek napjainkban a neveléstudomány jeles képviselőit foglalkoztatják. A neves előadók mellett feltűnnek a ma még kevésbé ismert, de annál ígéretesebb fiatal tehetségek is.

E recenzió nem vállalkozhat arra, hogy ezt a bőséges, szép szakmai kínálatot egytől egyig sorra elemezze és bemutassa, így a teljesség igénye nélkül emelünk ki néhány igazán érdekesnek ígérkező, továbbgondolásra méltán alkalmas írást a konferenciakötetből.

A sok közül elsőként Báthory Zoltánét, aki Közoktatási reform-mozaik címmel tartott előadásának kibővített változatában az elmúlt évek reformfolyamatairól ad széleskörű áttekintést, érintve a tartalmi szabályozás (NAT, helyi tantervek), az érettségi vizsga reformját, a tanárképzés megújítását, az iskolaszervezet átalakításának jegyeit. Úgy véli, „A közoktatásban ugyan van reform, de nincs reformkonceptió. Így nem csoda, hogy közoktatásunk kétségtelenül legsúlyosabb jelenlegi problémája az iskolák és iskolatípusok közti különbségek nagysága és növekvő trendje.”

A legújabb kutatási eredmények közt Szőke-Milinte Enikő, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészkarának oktatója a pedagógusok közt végzett felmérését mutatta be az iskolai konfliktuskezelés témában. A szerző 150 pedagógus konfliktusviselkedését vizsgálta kérdőíves felméréssel, amely azzal a tanulással szolgált, hogy a pedagógusok bár ismerik a csoportépítés technikáit, s, hogy feladatuk az iskolai közösségformálás, azonban munkájuk során erre alig helyeznek hangsúlyt. Sokkal inkább az oktatás ellátása vezérli a tanárokat, amely mellett nem marad erejük az iskolai kapcsolatok fejlesztésére, ápolására, a konfliktusok feloldására. A túlméretezett tananyaggal való megküzdés önmagában is feszültséget gerjeszt. A hagyományos pedagógusképnek való megfelelés komoly belső megterhelést szül, konfliktusok forrása.

Pethő Ildikó egy OTKA-kutatás részeredményeiről számolt be az Észak-alföldi Régió befogadó nevelését elemezve. Témája ugyancsak komoly aktualitású. Vizsgálatukból, amelyben szülőket,

pedagógusokat és iskolafenntartókat kérdeztek, kiderült, hogy a szülők gyakran elutasítják az integrációt, mivel attól tartanak, hogy a fogyatékkal élő gyerekek a többieket akadályozni fogják a tanulásban. Az önkormányzatok nem a gyerekek érdekeit előtérben tartva gondolkodnak, sokkal inkább a magasabb fejkvótát tartják szem előtt, amikor azonban új tárgyi, eszközbeli és személyi feltételek megteremtésére is szükség van, ellenállnak. Gondot okoz az inkluzív nevelés meggyökeresedésében a tolerancia hiánya, a befogadás elutasítása, a pedagógusok és az iskolaigazgatók gyakran kényszerűnek érzik a befogadást az Észak-Alföldön, de attól tartunk, nem csak ott.

Karlovitz János Tibor, a Miskolci Egyetem docense egy, hazánkban még relatíve újnak mondható terület, a multikulturális nevelés elemzésére vállalkozik a taneszközökön keresztül. A szerző, aki a tankönyvelemzése révén vált ismertté a neveléstudományban, írásában a multikulturális nevelés hazai és nemzetközi helyzetével mint szemlélettel, mozgalommal és oktatási tartalommal foglalkozik, amely egyúttal kompetenciák fejlesztését is magában foglalja. Az írás fő tanulsága az, hogy számos alkalom és lehetőség van tanulóinkkal megértetni a kultúra sokféleségét, amelynek egyik forrását a tankönyvek, az elektronikus tananyagok, az oktatófilmek jelenthetik. Napjaink Magyarországon a taneszközök készítői, a tankönyvek szerzői nem eléggé foglalkoznak a multikulturális témákkal és tartalmakkal, ez a folyamat azonban várhatóan a közeljövőben változni fog.

A neveléstörténeti szekcióban hangzott el az ELTE PPK docensének, Golnhofer Erzsébetnek az előadása, aki izgalmas kérdést feszeget, az 1948/49 után bekövetkezett politikai változások tanügyre gyakorolt hatásait bontja ki írásában. Tényfeltáró tanulmánya igazi újdonságokkal szolgál az olvasóknak. Levéltári kutatásokra alapozva mutatja be a Magyar Tudományos Tanács működését, azét a MTT-ét, amelynek akkoriban jelentős hatása volt a neveléstudományra és az oktatásra. Tagjai lehetőséget kaptak neves professzorok eltávolításában, tudósok minősítésében, tudományos ösztöndíjak odaítélésében, kutatóintézetek megszüntetésében, a diktatúra legalizálásában. Zárszavában a MTT máig ható, fájdalmas, negatív momentumaira mutat rá.

Ugyanebben a szekcióban találjuk Szabolcs Éva neveléstörténész írását, aki az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia jegyzőkönyvének elemzését adja, rámutatva a politika és az oktatásügy komoly mértékű összefonódására az ötvenes években.

Egy másik szekció A Debreceni Iskolák a pedagógiában címet viselte a konferencián. Ebben a szekcióban elhangzott előadások közt kapott helyet Fenyő Imre, a DE oktatójának írása, a Kolozsvári Iskolák értékelméleti filozófiájának hatása a Debreceni Egyetemen címmel. Ugyanitt találjuk, az ismert debreceni tanár, Brezsnnyánszky László előadásának anyagát, aki szintén egy OTKA-kutatás eredményeit ismertette a közönséggel. Választott témája értékes elemzése a Debreceni Pedagógiai Iskola tevékenységének, működésének. Történeti áttekintést ad a Debreceni Egyetem pedagógiai katedrájának helyzetéről, a szellemi műhely folytonosságának és megszakítottóságának dilemmájáról. Karácsony Sándor munkásságának alaposabb megismerését segíti Holik Ildikó és Garaczi Imre írása. Az elsőként említett szerző Karácsony Sándor recenzióinak a munkásságában betöltött helyének elemzését nyújtja, addig az utóbbi szerző az egykori debreceni professzor nevelésfilozófiai

munkásságának kultúrfilozófiai bemutatására tett kísérletet.

A Fórum című szekcióban találjuk Radnóti Katalin művét, amely a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában a projektmódszer lehetőségeit vizsgálja. Előadása egy, a Sulinovához köthető oktatásfejlesztés bemutatásához kapcsolódik. A program célja a pedagógusjelöltek és a már gyakorló tanárok munkájába a projektmódszer bevezetésének elősegítése. Közvetlenül az előbbi írás után találjuk Vincze Beatrix szorososan ide kapcsolódó anyagát, aki egy nemzetközi projekt sikerén keresztül szemlélteti a projektmódszer iskolai hasznát és gyakorlatát. Az írás végén táblázatba foglalja a hazai és a nyugat-európai hasonlóságokat és különbségeket a projektmódszer alkalmazásában, rámutatva hazánk elmaradásaira.

A kötetet a konferencia névadójának fia, a filozófus Kiss Endre gondolatai, majd végül Kiss Árpád „Tudósnak maradni...” (feljegyzések, töredékek) című írása zárja.

A konferencián lehetőség volt a legújabb kutatási eredményeket megosztani az ország valamennyi tájáról érkezett szakemberekkel, a kiadvány pedig azok számára is tartogat izgalmas és érdekfeszítő részleteket, akik nem tudtak jelen lenni ezen a rangos tudományos rendezvényen. Éppen ezért minden olvasónak jó szívvel figyelmébe ajánlom.

Buda András, Kiss Endre szerk. (2006): Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása. A IV. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék.

Könyvismertetések

Dr. Nádházi Lajos: A magyarországi úttörőintézmények története és adattára. Magyar Úttörők Szövetsége, Bp. 2006.

Szabó Imre

Áttekintve a témakör bibliográfiáját, kijelenthetjük, nem a véletlen műve, hogy ezt az összefoglaló munkát az a Nádházi Lajos készítette el, aki a sok évtizeden keresztül részese volt a gyermekmozgalmi történéseknek Nógrádtól Zánkáig.

Kötetének nagy érdeme, hogy visszanezve a máig nyúló eseményekre, illetve a dokumentált objektumokra, végig megpróbál mintegy kívülről hitelesnek maradni, s a nosztalgia gyakorta csábító ígérete sem téríti el szándékától. A szerző a hazai gyermekmozgalmak évtizedeit a végbement történelmi, társadalmi, politikai változások szerves részeként tárgyalja. A világháború befejeztével sokáig hazánkban sem lehetett kétséges, már a kezdetek kezdetén sem, hogy a szovjet mintára felépülő úttörőmozgalmak végleg kiszorítják majd a korábbi ifjúsági szervezeteket, mindenekelőtt a cserkészeket. (Más kérdés, hogy azért ezekből akaratlanul is átvett beépíthető, jobbára és többnyire ideológiamentes gyakorlatokat.)

Az iskolák államosítását természetes módon egészítették ki mozgalmi tevékenységekkel, közvetlenül is segítve az oktató-nevelő munkát. Hamar kiderült, hogy ezeket a feladatokat hatékonyabban lehet megvalósítani az osztálytermekből kivitt önálló helyiségekben tartott foglalkozásokon. Az első években főleg elhagyott családi házakban, épületekben kezdtek működni az úttörőházak. A szakköröket négy csoportra osztották: tudományos, technikai, művészeti, sport (turisztikai). 1953 őszén 30 önálló létesítményben 18 584 szakköri tagot tartottak nyilván. A gyarapodás folyamata nem állt meg, 1980-ban már 77 úttörőházban több mint 23 ezren tevékenykedtek a gyerekek. 1954-től a fenntartói jogokat, az úttörőházak gazdálkodását az Oktatási Minisztériumhoz csatolták, a szakmai felügyeletet a művelődésügyi osztályok látták el egészen 1957-ig. Ezt követően a gyermekintézmények visszakerültek az Úttörőszövetséghez. Ám 1973-tól 1989-ig a megyei, városi tanácsok lettek az intézmények működtetői, felügyelőhatóságai. Egyre rendszeresebbé váltak a vezetőképzést szolgáló tanfolyamok Csillebércen és Zánkán. A gyerekek nyári programjainak biztosításában is egyre dominánsabb szerepet játszottak országsszerte ezek az intézmények. A mozgalom történetét követve azt láthatjuk, hogy olykor jobban előtérbe kerültek a játékosabb formák, máskor meg erősödött a mozgalmi jelleg.

A szerző a továbbiakban részletes tájékoztatást nyújt az intézmények életéről, gyarapodásáról, a tanügyi reformokat követő kisebb-nagyobb változásokról egészen a rendszerváltás bekövetkeztéig. Sokan úgy emlékeznek vissza, hogy a számos akció között szakmai vonatkozásban legsikeresebbek az országos döntőig felfutó tudományos-technikai úttörőszemlék (TTUSz), kulturális és

sportversenyek voltak.

1989-ben megszűnt az úttörőszervezet kizárólagossága, bár nem számolta fel önmagát, csak egyike lett a mellette megalakuló régi-új szervezeteknek. Évekig úgy tűnt, hogy a következő évtizedekben több gyermek- és ifjúsági szervezet fog eredményesen működni egymás mellett, de ez, sajnos, nem következett be.

A kötet kétharmadát kitevő, jól tagolt történeti tanulmányt a továbbiakban mintegy 80 oldalon keresztül különböző kiegészítések, mellékletek gazdagítják. Ezek a dokumentumok igazolják, megerősítik a könyvben megírtakat. Ilyen például az úttörőintézmények történetének válogatott bibliográfiája, vagy a konkrét intézmények számbavétele, vezetőik megnevezése. Érdekes olvasmányt kínálnak a kor történelme iránt érdeklődőknek a témáról hírt adó időszakos kiadványok, hiszen ezek – megfelelő kritikával kezelve – jól hasznosítható elemei voltak és lehetnek a forráskutatásnak.

Az egykori felnőtt- vagy gyermekszereplőkben szép emlékeket idézhetnek fel az intézményekről, a különböző helyszínekről közreadott fényképek.

Jó szívvel ajánljuk a kötetet minden érdeklődőnek, legyenek az illetők bármilyen korúak! A mai párt-, önkormányzati, egyházi vezetők pedig elgondolkozhatnak azon, vajon nem kellett volna-e tisztán gyermekbaráti célokból ezeket az intézményeket átmenteni?

A könyvet az Úttörőszövetség jelentette meg korlátozott példányszámban, ezért beszerezni is csak Csillebércen (1121 Budapest XII., Konkoly-Thege Miklós u. 21.) lehet.

Könyvismertetések

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum neveléstörténet-sorozata

Jáki László

Aligha szorul bizonyításra, hogy a pedagógiai könyvkiadás nehéz helyzetben van. Ennek okai szerteágazóak, azok feltárása, elemzése itt nem feladatunk. Pusztán csak azért kellett ezt előrebocsátanunk, mert a nehézségek ismeretében lehet értékelni a két sorozat (Tudós tanárok – tanár tudósok, valamint a Mesterek és tanítványok) 34 füzetét.

A Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat eddig megjelent 28 füzete kedvező fogadtatásra talált szakmai körökben. A sorozat indításakor kiindulópontunk az 1881-es középiskolai törvény utasítása volt, melyben megfogalmazták, hogy „Nem hagyható szó nélkül, hogy minden módszernek igaz életet a tanár lelkes személyisége ad. Középiskoláink minden tanára át fogja látni annak szükségességét, hogy mindegyike, a tanítással haladva, a maga tanszakát folyton tudományos tanulmányra tegye. Mert csak, aki bővíből teheti, nyújthat valóban életre szóló, hasznos okulást, s csak annak nem fog lankadni nemes érdeklődése, ki folyton érzi szellemi gyarapodását.” Eötvös Loránd még hozzátette: „Tudományos az iskola, tudományos a tanítás ott, de csak is ott, ahol tudósok tanítanak.”

E maximalista törekvés a századforduló után meg is valósult. Ezt is segítették a magas színvonalú egyetemi képzés, a jól felszerelt iskolai szertárak, laboratóriumok és könyvtárak. Hozzájárult ehhez a középiskolai tanárok magas fizetése is.

1891 óta sok minden megváltozott, más az iskola, mások az elvárások a tanárokkal szemben, mások a tudományos kutatás feltételei, de mégsem mondhatunk le teljesen az eötvösi alap gondolatról. A tudós tanárokról való megemlékezés már azért is időszerű, mert az ő munkásságuk alapján lett világhírű a magyar középiskola. A tudomány szinte minden területén megtaláljuk azokat, akik középiskoláinkból kerültek egyetemeinkre, majd onnan az ország, sőt, nem egyszer a világ tudományos élvonalába.

Sorozatunkkal tehát a tudós tanárookra szerettük volna felhívni a figyelmet. Bár a füzeteinkben bemutatottak mindegyike megfelel a tudós tanár-tanár tudós kritériumnak, a választással nem mindig vagyunk elégedettek. Fontossági sorrendet, preferenciákat, egyértelmű koncepciót a pénzügyi források hiányában sajnos, nem tudtunk mindig érvényesíteni. Talán csökkenti e hibát, hogy a tudós tanárok nagy száma miatt a teljességre törekvés eleve lehetetlen.

Az egyes füzetek felépítése több-kevesebb következetességgel úgy épül fel, hogy a 100-160 oldal első harmada bemutatja a tárgyalt tudós tanár életrajzát és irodalmi munkásságát, míg a további kétharmadban szemelvényeket közlünk szaktudományuk vagy pedagógiai írásaikból.

* * *

A Mesterek és tanítványok sorozat a tanár kisugárzására teszi a hangsúlyt. A klasszikus minta a Fasori Gimnázium volt. Itt adva volt egy történelmi háttér (Schedius), egy hagyományokkal rendelkező, jól felszerelt iskola, ahol két nagyszerű tanár, Mikola és Rácz tanár urak világhírűvé vált tanítványokat neveltek a világnak.

Ebben az esetben a képlet egyszerű volt. Adva volt egy nagy hagyományokkal rendelkező, jól felszerelt iskola, ahol jól felkészült tanárok tanítottak, akik aztán kibocsátották a világhírű tudósokat. A Mesterek és tanítványok alapképlete ebben az esetben tehát nagyon egyszerű volt. De már árnyaltabb a kép Bél Mátyás és Mikoviny Sándor esetében. Valószínű, hogy Bél soha nem tanította Mikovinyt. A Mester hatása tehát nem közvetlen volt, hanem közvetett.

Ugyancsak más volt a helyzet Balassa esetében, aki egy tragikus történelmi helyzetben (1849) pénzzel támogatta a praktizálástól eltiltott tanítványait, és megtanult lovagolni, s a bécsi udvar besúgóit kijátszva, lóháton formálta Markusovszky és Fodor tanítványainak a közegészségüggyel kapcsolatos nézeteit. A Mester hatása száz évre befolyásolta a hazai egészségügyet.

A Mester hatása tehát sokféle, annak megragadása nem könnyű, időnként szinte lehetetlen. Ennek felismeréséhez Szabó Magda életútjának megismerése vezetett. És be kell vallanunk, az oly egyszerűnek látszó képlet itt megbukott. Kerestük a mestereket, pontosabban azokat a hatásokat, melyek létrehozták a csodálatos író, de mesterek helyett inkább olyan hatásrendszereket találunk, melyek külön-külön vitathatóak voltak, együtt mégis remeket eredményeztek.

A „kisasszonygyár”, a Dóczy Leánygimnázium közel sem volt tökéletes iskola, már amennyiben egyáltalán a tökéletes iskolát definiálni lehet. Pedagógiai drámának mondhatjuk a „kutyás Szabó” esetet, mely messze több, mint vitatható volt. A Dóczyban voltak ugyan mesterek, de Szabó Magda önéletírása szerint voltak köztük kontárok. Ha pár évtizeddel korábban vagyunk, olvashatnánk konzervatív egyházi pedagógiáról, leányokkal szemezgető tanárokról, túlterhelésről, fölösleges memorizálásról, a cserkészlet negatívumairól. Nem soroljuk, mindezt Szabó Magda fogalmazta meg. A szó szoros értelmében vett mesterek tehát hiányoztak, Szabó Magda mégis „remek” lett. A mesterek és tanítványok leegyszerűsített képlete tehát megbukott, de ugyanakkor számos kérdést vetett fel. Többek között azt, hogy lehet-e egyetlen tényezőre – ebben az esetben a mesterre – korlátozni a hatást, mely döntő és meghatározó? Lehet, hogy a mesterek mellett kontárok is kellene? Lehet-e, hogy a kontárok erősítik egy-egy mester hatását? A sok-sok pedagógiai kétely mellett felmerült bennem, hogy például Darvas József, aki számos negatív hatás (árvaság, szegénység, nyomor) ellenére vagy éppen „eredményeként” lett kitűnő tanuló, vagy említhetnénk Rousseaut, akit igazságtalanul megvádoltak egy kitört fésűfok miatt és e sérelem hatására vált minden igazságtalanság ellen szenvedélyes harcosná.

Miben kell tehát keresni Szabó Magda titkát? Tündéri szüleiben – ahogy Szabó Magda nevezte őket –, akik papírforma szerint pedagógiai hibák sokaságát követték el lányuk nevelésében? Debrecen sajátos szellemi légkörében? A Dóczy maximalista követeléseiben? Vagy egyszerűen megelégedünk a „született tehetség” közhelyével? Jobb bele sem gondolni, hogy mi mindent tudna a magát tudományosnak tartott pedagógia összehordani mindezekről.

Nyitott a kérdések sora, de mégis szeretnénk Szabó Magda emberi-írói nagyságának formálóit (és

nem csak mestereit) számbavenni.

A Tudós tanár – tanár tudós sorozatban megjelent füzetek (2000-2006. március)

Antall József (Kapronczay Károly)
Bocsor István (Fehér Katalin)
Bognár Cecil (Haász Erzsébet)
Demjén István (Hegyi Imre)
Fináczy Ernő
Fülep Lajos (Vajda Kornél)
Gyertyánffy István (Droppán Éva)
Győri Gáspár (Balogh Mihály)
Győri Tibor (Kapronczay Károly)
Hegedűs Géza (Kovácsné Vermes Stefánia)
Jedlik Ányos (Kovács László)
Kardos Pál (Kardos Pálné – Ordasi Péter – Rozgonyi Éva)
Kerekes Ferenc (Fehér Katalin)
Kiss Áron
Kotsis Iván (Szontagh Pál)
Ködöböcz József (Demjén István)
Kövendi Dénes (ifj. Kövendi Dénes)
Kuncz Adolf (Horváth János – Molnár László)
Kühn Rajmund (Bányai Mátyás)
Marek József (Karasszon Dénes)
Németh László (Katona András)
Répászky Tivadar (Répászky Zoltán)
Schütz Antal (Vajda Kornél)
Szelényi Ödön (Ugrai János – Vincze Tamás)
Szőnyi Pál (Nagy Mihály)
Teleki Pál (Török Zsolt)
Újszászy Kálmán (Ködöböcz József)
Wallner Ernő (Tatai Zoltán)

A Mesterek és tanítványok sorozatban megjelent füzetek

Hatvani István és tanítványai (Fehér Katalin)
Balassa János és a pesti orvosi iskola (Kapronczay Károly)
Bél Mátyás, Mikoviny Sándor és a honismereti iskola (Török Zsolt)
A két Bolyai (Czire Dénes)
A fasori csoda (Dobos Krisztina – Gazda István – Kovács László)

A Nagyszombati Egyetem orvostanári (Schultheisz Emil)

Rezümék**Angol rezümék****Szerkesztőség**

Péter Donáth – Mrs Preska Gábor: Granting a diploma in teachers' training-colleges and providing new generation of teachers in the age of the Austro-Hungarian Monarchy – In the study based on contemporary sources, the authors introduce how it could have served the basic aim of the institutional structure of secondary teachers' training school and how it promoted the supply of teachers in elementary schools which rapidly developed due to the public education act of 1868. The authors present the confessional and nationality features of the teachers' training institutions based on diagrams, graphs and the number of issued diplomas. They give information on how the languages used for education influenced teacher training and the efforts of educational policy of the dualistic era. The research covering a half century intends to reveal further relations. It wants to achieve that part of the scientific discourse, the social-historical and statistical analysis of teacher training should be encouraged by competitions.

Andrea Gróz: Teaching discipline in the pedagogical books of the Austro-Hungarian Monarchy – The matter of how to teach students to discipline-due to previous researches-forms one of the main fields of history of education. The author, in contrast to average researches, examines four, pedagogical works from the 19th century by highlighting the educational process. In her research she considered theoretical, didactic and methodological aspects. (The examined works: János Környei, 1875: The teacher in the school; László Molnár, 1881: The book of teaching; Joseph Goerth, 1888: The art of teaching; Henrik Kőrösi, 1900: Pedagogical handbook for the public education.) In the conclusion the author, based on the four studies, summarizes in charts the accepted and refused methods of disciplining.

Zoltán Miklós: Teaching and learning at the Academy of Ludovika – The military officer training of the Ludovika Academy had several advantages despite the necessary social and moral crisis: it provided mental, physical and behaviour refinement; education was adjusted to the traditional values and expectations of human co-existence, it trained for patriotism, and it established the modern Hungarian military officer training. The author introduces the historical role of the institution in the preliminary training of the military élité by examining the circumstances of teaching and learning (syllabus, the content of teaching, lesson plans, methods, the tools of teaching). According to him, several modern pedagogical methods were applied in the institutions. Later, these methods were used in civil educational institutions.

János Géczi: The culture of school: education and science. Az Iskolakultúra folyóirat története-(The history of The Culture of School) (1. part) – The euphoric social actions of the Hungarian change of

regime – in certain areas – affected pedagogy. One of the appearances of the theoretical and practical pedagogy was the transformation of pedagogic specialist journals - their content, and their authors changed significantly. János Géczi is the general editor of *Iskolakultúra* (School Culture), which was founded in 1991. This journal, which is still one of the most prominent pedagogical journals, introduces its effect on pedagogy and the basic pedagogical concepts.

István Surányi: The socialist educational policy in the primary schools of Székesfehérvár. (1948-1990). II. Kádár-era (1956-1990) – The author considers the historical events of Székesfehérvár between 1956 and 1990. He introduces how the public educational policy influenced the organization, the work and the relationships of local schools. He writes about the operation of educational administration and supervision, those pedagogic expectations, which always determined the pedagogic work of the institutions. The summary forecasts the changes which are demanded in local education in the 21st century. The study is accompanied by important and detailed references to notes and literary works.

Zsuzsanna Pallos: Swedish history of education in the Viking – and Middle Ages (II. part) – We can read about the era which is a transition from the Viking-era to Christianity. The author introduces the pedagogic, educational aspects of this age. She outlines the structure of administrative schools, analyses and evaluates their roles in education. The chapels, dom-, monastic schools and the education of municipal schools, the significant teachers or other people in connection with education are mentioned. In the summary the author writes about foreign studies and the establishment of the first national university and noble education.

Zoltán Báthory: Árpád Kiss' social pedagogy – Árpád Kiss (1907-1975) is one of the most significant representatives of progressive pedagogy. A commemorative committee was founded and teachers, outstanding figures of pedagogy commemorated him at conferences and in publications. At one of the conferences the author was talking about Árpád Kiss' main thesis and thoughts of social pedagogy. He also mentioned the approach which is the mental, scientific and practical heritage of today's pedagogy.

Endre Kiss: '...the free person dealing with the problems of mind...' (Experiment to determine the intellectual face of Árpád Kiss) – The scientific life-work of Árpád Kiss, the reconstruction of his thinking and intellectual, then putting these into historical context are evident to the author because the personality and thinking of Árpád Kiss have been present in the national pedagogic public-and scientific life for ages. The author evaluates several concerns of the life-work of Árpád Kiss from a philosophical point of view.

Annamária Berta: The young ages of Kunó Klebelsberg in Székesfehérvár – Between 1922 and 1931 Kunó Klebelsberg was a prominent politician of economy, ministry of religion and public education. He liked his historical town. After the early death of his father, his mother moved to Székesfehérvár to her parents. So, impulses forming his personality can be attached to Farkas family and the

Cistercian grammar school. These things helped him to acquire intelligence and thorough knowledge set an example to the political and scientific life.

Judit Baksa: The pedagogical view of Dezső Szabó – Dezső Szabó (1879-1945), who was a popular writer of his age, taught in some secondary schools. Due to his work as a teacher, he drafts those educational ideas he used or according to him should have been used in his work. Based on the works of the writer-teacher, the author analyses and evaluates his educational aims, methods and his views about teaching the mother-, and foreign languages.

Andrea Gróz: The question of teaching women in the 19th century pedagogic book by László Molnár – László Molnár (1833-1902), one of the outstanding specialists of the Austro-Hungarian Monarchy, wrote a lot of pedagogic books for the students of teachers' training-colleges. Based on the Book of teaching, the author analyses and evaluates the problems in connection with teaching women. In his book Molnár explains the essential role of female teachers in bringing up children, so they are precious people of Hungarian public education.

Zsuzsanna Bara: The 'unknown' Prosopography – The author discusses the concept, and its content elements, starting from the definition by Lawrence Stone in 1971. According to him, this concept is the research of characters of history sharing the same background. It is a collective study about the life of these characters based on common features. The author presents those fields of social-science which are suitable for exploration. He defines the features of the relationship between biography and prosopography. This publication closes with a lot of references.

Anita Habók: Friedrich Fröbel's thoughts about romantic childhood – The new European surveys accomplishes our knowledge about Fröbel's pedagogic concepts and practice: besides his work relating to nursery school, we have to examine his ideas about the development of children because this significantly influences his education in a pedagogic point of view. On the basis of this, we can draw up his images about romantic childhood, which can be derived from the romantic metaphysics of education. Finally, the author states that Fröbel's anthropology had an effect on pedagogical theory and practice.

Zoltán Vincze: The birth of the school of archeology in Kolozsvár – In the second half of the 19. century in Hungary – and in Transylvania – the associations dealing with establishing museums were set up very rapidly. The aims of these associations were to preserve, collect, popularize and utilize the values of the region. One of the founders was Béla Posta (1862-1919), an archeologist, who became the head of the archeological department in Kolozsvár. The author introduces his-, and his students' works, and the brief history of archeology teaching.

Nándor Horánszky: A literary manifestation of the culture of teachers in the beginning of the 20. century – The author found among family inheritance two letters of Ernő Bászeli (Bánkúty) (1883-1941), who was a teacher at a secondary school with sciences. These letters were written in 1908 to Lajos Horánszky (1871-1944), who was a writer and historian, by János Batsányi and his wife. The

letter was about publishing Babriella Baumberg's correspondence in German. The contents of these letters are good examples of how these teachers devoted themselves to their work.

András Killyéni: Trainings and gymnastics in Kolozsvár between 1868 and 1918 – In Kolozsvár, before the First World War, the local Hungarian sporting life was in its glory. The teachers instructing different branches of sport had prominent roles in it. The author summarizes the preliminaries of the history of sport from the 17. century, then he analyses and evaluates the local sport events by reflecting the pedagogic reform endeavours of the second half of the 19. century. He also writes about the role of Lajos Molnár and Lajos Felméri in Kolozsvár.

Commemoration. László Felkai 1920-2007. (Elemér Kelemen) The former student and colleague, who was writing the obituary, commemorates this outstanding person of Hungarian history of education, research, writing, and teaching, who wrote a lot of books, studies about the period of the 19th century. The writer, the teachers and the scientific -, and professional public life took leave of the excellent teacher.

Éva Szabolcs, editor: Pedagogy and politics in the second half of the XX. Century in Hungary

The presentations of the III. Árpád Kiss Memorial Conference

The presentations of the IV. Árpád Kiss Memorial Conference

The book of Mátyás Bél (1684-1749), reflecting contemporary science

The series of history of education of The National Pedagogic Library and Museum

Tamás Miklós P., editor: The history of the youth-centre in Zánka (1975-2005)

Rezümék**Német rezümék****Szerkesztőség**

Donáth, Péter – Frau Preska, Gáborné:

Diplomausgabe an den Lehrerbildungsanstalten und die Versicherung des Berufsnachwuchses in der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Die Autoren stellen anhand zeitgenössischer Quellen dar, in wie weit die Diplomausgabe den grundlegenden Zielen der Lehrerbildungsanstalten entsprach. Sie untersuchen, ob dadurch der Pädagogennachwuchs für die Grundschulen - die dank des Volksschulgesetzes 1868 stark gefördert wurden - gesichert wurde.

Anhand von Diagrammen, Angaben, Grafikons und durch die Anzahl und Charakter der ausgegebenen Diplome wird es dargestellt, welche Religionen und Nationalitäten in den Institutionen vertreten waren. Es stellt sich heraus, wie die Unterrichtssprachen die Lehrerbildung und die bildungspolitischen Bestrebungen des Dualismus beeinflussen. Die ein halbes Jahrhundert umfassende Forschung gibt eine Zusammenfassung und zugleich eine Anregung zur Aufdeckung weiterer Zusammenhänge, in dem sie Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist. Die gesellschaftswissenschaftliche und statistische Untersuchung der Lehrerbildung sollte durch Offerten unterstützt werden.

Gróz, Andrea:

Die Erziehung zur Disziplin in den pädagogischen Büchern der Monarchie.

Die Frage der Erziehung zur Disziplin – dank vielen vorangehenden Forschungen – ist das bedeutendste Forschungsgebiet in der Erziehungsgeschichte. Die Autorin untersucht vier erziehungswissenschaftliche Studien aus dem 19. Jahrhundert aus einem ganz anderen, bisher ungewöhnlichen Gesichtspunkt, in dem sie den Unterrichts- und Erziehungsprozess in den Mittelpunkt stellt.

Sie hat in ihren Untersuchungen die didaktischen und methodischen Aspekte, sowie die Erziehungstheorie berücksichtigt.

(Die behandelten Bücher: Környei, János, 1875: A tanító az iskolában; Molnár, László, 1881: A tanítás tankönyve; Joseph Goerth, 1888: A tanítás művészete; Kőrösi, Henrik, 1900: Pedagógiai kalauz. A népnevelés számára.)

Als Fazit stellt die Autorin in einer Tabelle die annehmbaren und die unakzeptablen Disziplinierungsmethoden dar.

Miklós, Zoltán:

Lehren und Lernen an der Ludowika-Akademie

Die Militärbildung/Offizierbildung an der Ludowika-Akademie wies sehr viel Positives trotz der Krise

in der Gesellschaft und in der Wertordnung auf. Sie gab den Zöglingen Geistesbildung, Körperkultur, sie passte die Erziehung den Erwartungen und Traditionen der menschlichen Lebensgemeinschaft an. Sie erzog zur Vaterlandsliebe und rief die moderne Offizierbildung in Ungarn ins Leben. Der Autor untersucht die Umstände des Lernens und Lehrens an der Akademie(Lehrpläne, Inhalte des Unterrichts, Stundenpläne, Konzepte, Methoden und die unterrichtstechnischen Instrumente), und dadurch stellt die inhaltlichen Bezüge und die geschichtliche Rolle in der militärischen Elitenbildung dar. Nach der Ansicht des Autors wurden in der Institution zahlreiche moderne pädagogische Methoden verwendet, die später in einer anderen Form - unter gewissen historischen Umständen - auch in der Zivil- und Halbzivilbildung - existenzberechtigt waren.

Géczi, János:

Kultur der Schule: Erziehung und Wissenschaft. Die Geschichte der Zeitschrift „Iskolakultúra“(I. Teil)

Die Euphorie des ungarischen Systemwechsels (1989-1990) brachte gewisse Änderungen sowohl in der Gesellschaft als auch in der Pädagogik mit. Die Manifestierung der theoretischen und praktischen Pädagogik - die den neuen Ansprüchen entsprechen konnte - war die Umwandlung der pädagogischen Zeitschriften. Ach bei den alten Zeitschriften war eine gewisse Veränderung zu beobachten, was den Inhalt, die Autoren und in einigen Fällen auch den Titel betrifft.

János Géczi - auch heute Chefredakteur bei der Zeitschrift „Iskolakultúra“ – stellt die Geschichte der bedeutendsten erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift in zwei Teilen dar, schildert ihre Auswirkung auf die Erziehungswissenschaft und ihre pädagogisch-konzeptionellen Evidenzen.

Surányi, István :

Die sozialistische Bildungspolitik in den Grundschulen in Székesfehérvár (1948-1990) II. Die Kádár-Ära (1956- 1990)

Der Autor stellt die Bildung an den Grundschulen in Székesfehérvár im Spiegel der Geschehnisse der ungarischen Geschichte (1956-1990) dar. Er schildert die Auswirkung der Bildungspolitik auf die organisatorische und inhaltliche Arbeit der örtlichen Grundschulen, untersucht Personal, Infrastruktur, Beziehungen und die Tätigkeit dieser Institutionen.

Der Autor geht auch auf die Tätigkeit der Schuldirektion und Schulinspektion ein, erwähnt die Erwartungen, die auch unter den veränderten Umständen die pädagogische Arbeit der einzelnen Institutionen bestimmen.

Im Fazit werden sogar die Probleme und Veränderungen der örtlichen Einschulung um die Jahrhundertwende und in dem 21.Jh. erwähnt. Die Studie wurde mit einem gut ausgebauten Literaturapparat zusammengestellt.

Pallos, Zsuzsanna:

Schwedische Erziehungsgeschichte in der Vikingzeit und im Mittelalter.(II. Teil)

In der Fortsetzung der Studie geht es um die Übergangsphase von der Vikingzeit in die Epoche des

Christentums. Die Autorin stellt die pädagogischen Bezüge und die Einschulung dar. Sie schildert und analysiert die Struktur der kirchlichen Schulen, und bewertet ihre Rollen in der Bildung. Erwähnt werden die Domkapitel als Schulträger, die Domschulen, die Klosterschulen und die städtischen Schulen und zugleich auch die Lehrerpersönlichkeiten und andere bedeutende Persönlichkeiten, die in dem Schulwesen eine wichtige Rolle spielten.

Als Abschluss schreibt die Autorin über die Auslandsstudien und über die Entstehung der ersten heimischen Universität und auch über die Adelserziehung.

Báthory, Zoltán:

Die Gesellschaftspädagogik von Árpád Kiss

Árpád Kiss(1907-1979) war eine bedeutende Persönlichkeit der ungarischen progressiven Pädagogik. Anlässlich seines 100. Geburtstags wurde eine Erinnerungskommission gegründet. Die bedeutenden Vertreter der Erziehungswissenschaft und auch Pädagogen gedenken seiner Persönlichkeit an Konferenzen und in verschiedenen Publikationen. Der Autor erwähnte in der Sitzung der Erinnerungskommission die wichtigsten Thesen der Gesellschaftspädagogik von Kiss und sprach von der Praxis, deren Elemente als geistiges, wissenschaftliches und praktisches Erbe für die heutige Pädagogik gelten.

Kiss, Endre:

„...der frei Mensch, der sich mit den Problemen des Geistes beschäftigt...“ (Ein Versuch, das geistige Gesicht von Árpád Kiss zu definieren)

Das Lebenswerk von Árpád Kiss, seine denk- und intelligenzgeschichtliche Rekonstruktion, seine Interpretation im geschichtlichen Kontext und seine Absicht ergeben sich für den Autor selbstverständlich, da die Persönlichkeit von Árpád Kiss, seine markante Denkweise in dem öffentlichen und wissenschaftlichen Leben der Pädagogik in Ungarn – mal latent, mal offen – anwesend sind. Der Autor beurteilt zahlreiche Aspekte des Lebenswerkes seines freidenkenden Vaters aus philosophischem Gesichtspunkt aus.

Berta, Annamária:

Die Jugendjahre von Kunó Klebelsberg in Székesfehérvár

Kunó Klebelsberg war ein hervorragender Kulturpolitiker der Erziehungsgeschichte und Minister für Religion- und Unterrichtswesen zwischen 1922-1931. Er war an Székesfehérvár, die Stadt der Könige und Königinnen durch vieles gebunden. Nach dem frühen Tod seines Vaters (der Rittmeister war) zog seine Mutter zu ihren Eltern nach Székesfehérvár. So werden den Charakter von Kunó Klebelsberg Impulse von den Großeltern, der kleinadeligen Familie Farkas aus Felsőőr (Transdanubien) sowie dem Zisterziensergymnasium geprägt haben. All das verhalf ihm zu einer Bildung vom hohen Niveau und stellte für ihn als folgendes Beispiel für das spätere politisch-wissenschaftliche Leben dar.

Baksa, Judit:

Szabó Dezső pedagógiai szemlélete Die pädagogischen Ansichten von Dezső Szabó

Dezső Szabó (1879-1945), der zu seinen Lebzeiten ein populärer Schriftsteller war, lehrte einige Schuljahre an mehreren Gymnasien. Als Frucht seiner pädagogischen Tätigkeit schrieb er in mehreren Werken seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze nieder, die er bei seiner Arbeit befolgte, und die seiner Meinung nach in einem breiteren Kreis hätten befolgt werden sollen. Aufgrund der Werke von Dezső Szabó analysiert und beurteilt der Autor die Erziehungsziele, Unterrichtsmethoden und die Ansichten über den Mutter- und Fremdsprachunterricht des Schriftsteller-Pädagogen.

Gróz, Andrea:

Die Frage der Lehrerinnenausbildung im László Molnárs Pädagogikbuch aus dem 19. Jh.

László Molnár, ein ausgezeichneter Repräsentant der Fachliteratur der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, verfasste zahlreiche Fachbücher für Pädagogikstudenten und -studentinnen. Andrea Gróz analysiert und beurteilt aufgrund des Werkes A tanítás tankönyve (Das Lehrbuch des Lehrens) die mit der Lehrerinnenausbildung zusammenhängenden Probleme, die schon im 19. Jh. profiliert zum Vorschein kamen.

Molnár betont in seinem Lehrbuch, die Lehrerinnen spielen bei der Erziehung von kleinen Kindern eine bedeutende Rolle und deshalb sind sie wertvolle Akteure im ungarischen Unterrichtswesen.

Bara, Zsuzsanna:

Die „unbekannte“ Prosopographie

Der Autor behandelt die Entstehungsgeschichte und die Bedeutung des Begriffs Prosopographie aufgrund Lawrence Stones Definition von 1971. Nach Stone ist die Prosopographie die Erforschung einer Gruppe von Personen der Geschichte, die die gleichen Charakteristika haben und die kollektive Studie über ihr Leben. Der Autor stellt vor, welche Gebiete der Sozialwissenschaften zur prosopographischen Erschließung geeignet sind, und er beschreibt, was für den Zusammenhang zwischen Biographie und Prosopographie charakteristisch ist. Am Ende des Werkes ist ein reiches Literaturverzeichnis zu finden.

Habók, Anita:

Friedrich Fröbels romantisches Bild über das Kind

Die meisten europäischen Forschungsergebnisse bereichern unsere Kenntnisse über die pädagogischen Ansichten und Tätigkeit von Fröbel. Außer seiner Grundsätze, die sich auf die Erziehung im Kindergarten beziehen, müssen auch seine Ansichten über die Entwicklung des Kindes unter die Lupe genommen werden, da letztere Fröbels pädagogische, erziehungsgeschichtliche Beurteilung bedeutend beeinflussen. So kann dann Fröbels romantisches Bild über das Kind gemacht werden, das sich aus der romantischen Metaphysik der Erziehung ableiten läßt. Anita Habók stellt zusammenfassend fest, dass sich Fröbels romantische Anthropologie des Kindes auf die Theorie und Praxis von Pädagogik bedeutend auswirkt.

Vincze, Zoltán:

Die Entstehung der Schule für Archäologie in Klausenburg

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden in Ungarn - und so auch in Siebenbürgen - zahlreiche Landvereine zur Gründung von Museen. Sie setzten sich zum Ziel, die Werke der verschiedenen Regionen zu retten, zu sammeln, bekannt zu machen und wissenschaftlich zu verwenden. Einer der Archäologen, die bei den Schulgründungen mitmachten, war Béla Posta (1862-1919). Er war zunächst in Ungarn tätig, danach wurde er Leiter des Lehrstuhls für Archäologie in Klausenburg. In Vinczes Werk werden Postas Tätigkeit und die seiner Schüler, sowie die Geschichte der Archäologenausbildung in Klausenburg kurz vorgestellt.

Horánszky, Nándor:

Eine literarische Offenbarung der Lehrerkultur am Anfang des 20. Jahrhunderts
Der Autor stieß im Familiennachlass auf zwei Briefe des Realschullehrers Ernő Bászeli (Bánkúty) (nach 1883-1941), die Bászeli 1908 an den Schriftsteller und Historiker Lajos Horánszky (1871-1944) wegen der Veröffentlichung der auf Deutsch verfassten Briefe zwischen János Batsányi und seiner Gattin Gabriella Baumberg schrieb. Der Inhalt der zwei Briefe zeugt davon, wie engagiert die Mittelschullehrer hinsichtlich ihrer Arbeit und schöpferischer Tätigkeit waren.

Killyéni, András:

Trainings und Turnübungen zwischen 1868 und 1918 in Klausenburg
Vor dem Ersten Weltkrieg erlebte das ungarische Sportleben in Klausenburg seine Glanzzeit. Dabei spielten auch die Sportlehrer eine wichtige Rolle. Der Autor stellt die Ereignisse der Sportgeschichte vom 19. Jh. an vor. Danach analysiert und beurteilt er das örtliche Sportleben aufgrund der Reformbestrebungen im Unterrichtswesen. Er geht dabei auf die Rolle von Lajos Molnár und Lajos Felméri ein.

Nekrolog. László Felkai 1920-2007. (Elemér Kelemen)

Der ehemalige Schüler und Kollege, der den Nekrolog schrieb, gedenkt freundlich, den privaten und beruflichen Kontakt erwähnend der hervorragenden Persönlichkeit der ungarischen Erziehungsgeschichte, die zahlreiche Bücher und Studien - vor allem über das 19. Jh. - verfasste. Durch den Nekrolog nehmen der Autor, die Pädagogengesellschaft und das wissenschaftliche und öffentliche Leben Abschied von dem auch international anerkannten Pädagogen.

Szabolcs, Éva (Hg.): Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon

Die Vorträge der 3. Kiss Árpád Gedenkkonferenz

Rezümék**Francia rezümék****Szerkesztőség**

Donáth Péter – Preska Gáborné: La délivrance des diplômes et la formation des futurs instituteurs dans les Écoles Normales de la Monarchie Austro-Hongroise – Les auteurs analysent dans leur étude, à quel point le système institutionnel des Écoles Normales a rempli la tâche que l'on lui a distribuée, et combien il a satisfait les besoins des écoles élémentaires, qui, grâce à la loi de 1868 sur les écoles populaires, ont connu un essor spectaculaire. Les auteurs utilisent des documents provenant de l'époque. L'article présente les caractéristiques de la composition religieuse et ethnique des étudiants en pédagogie en employant des diagrammes, des listes de données, des figures statistiques et en examinant particulièrement le nombre des diplômés ainsi que leurs spécificités. Les auteurs nous fournissent des renseignements sur l'influence des langues de l'enseignement, sur la formation des instituteurs et sur la réalisation des objectifs de la politique scolaire de la période du dualisme. L'étude résumant les recherches portant sur une période d'un demi-siècle incite les spécialistes du sujet à poursuivre un débat sur la question et dévoiler d'autres aspects de la matière, en vue de rendre l'étude statistique de la formation des instituteurs digne d'une subvention publique.

Gróz Andrea: La question de la discipline des apprenants dans les manuels pédagogiques de l'époque de la Monarchie Austro-Hongroise – La problématique de la discipline – grâce à de nombreuses études antérieures – est l'un des principaux domaines de l'histoire pédagogique. L'auteur analyse quatre ouvrages de science pédagogique du XIXe siècle en concentrant son étude sur l'aspect du processus éducatif, point de vue différent des méthodes antérieures. Elle a mené son analyse selon les méthodes didactiques et méthodologiques. (Œuvres analysées: Környei János, 1875: A tanító az iskolában; Molnár László, 1881: A tanítás tankönyve; Joseph Goerth, 1888: A tanítás művészete; Kőrösi Henrik, 1900: Pedagógiai kalauz. A népnevelés számára.) Dans la dernière partie de son étude l'auteur regroupe dans un tableau les méthodes et les conceptions de discipline acceptables et refusées d'après les quatre ouvrages.

Miklós Zoltán: Enseignement et apprentissage à l'Académie Ludovika – La formation et éducation des officiers de l'armée à l'Académie Ludovika (1872-1944) présentaient une série d'aspects positifs malgré la crise sociale et morale : elle a transmis aux étudiants la culture de l'esprit, du corps et du comportement, elle a ajusté son enseignement aux attentes et aux valeurs traditionnelles de la coexistence humaine, elle prêchait l'amour de la patrie, et elle a créé la formation moderne des officiers. L'auteur présente le fonctionnement de l'institut et son rôle historique dans la pré-formation de l'élite militaire à travers un examen des conditions de l'enseignement et de l'apprentissage (plans d'enseignement, le contenu de l'enseignement, les projets de cours,

méthodes, les accessoires de l'enseignement). Selon les constats de l'auteur, on a employé à l'institut une méthode pédagogique si moderne qu'elle a été retenue plus tard, sous une autre forme et dans d'autres conditions historiques dans des institutions de formation civiles et demi-civiles.

Géczi János: La culture de l'école : éducation et science. L'histoire de la revue Iskolakultúra (Culture scolaire) (première partie) – Les mouvements sociaux euphoriques – dans certains aspects et dans certains domaines – du changement du régime en 1989-1990 ont également touché la pédagogie. L'une des réalisations d'une pédagogie théorique et pratique, apte à répondre aux nouvelles attentes et exigences, était la transformation de la presse spécialisée, ou dans le cas où les revues ont continué à paraître (avec peut-être une légère modification dans le nom), le changement de la composition des auteurs. János Géczi, rédacteur en chef de la revue Iskolakultúra (Culture scolaire) depuis sa fondation en 1991, présente l'histoire de cette revue de science pédagogique, ainsi que son influence sur la science pédagogique et ses conceptions pédagogiques.

Surányi István: La politique socialiste de la pédagogie dans l'enseignement élémentaire à Székesfehérvár (1948-1990). II. L'ère Kádárienne (1956-1990) – L'auteur présente les événements historiques – y compris les faits concernant les écoles primaires – de la période entre 1956 et 1990 qui ont eu lieu à Székesfehérvár, pour montrer comment la politique de l'éducation nationale a influencé le travail dans les écoles locales et leur réseau relationnel à travers les conditions matérielles et personnelles. L'auteur explique le fonctionnement de l'administration et de l'inspection de l'éducation, les exigences qui ont déterminé le travail des institutions dans les conditions instables de l'époque. Cette dernière partie préfigure déjà les changements qui caractériseront la scolarisation locale à la fin du siècle et au XXIe. L'étude est pourvue d'un appareil critique remarquable.

Pallos Zsuzsanna: L'histoire de la pédagogie suédoise à l'époque viking et au Moyen Age (deuxième partie) – La deuxième partie de l'étude nous conduit de l'époque des vikings à l'ère chrétienne. L'auteur présente les aspects pédagogiques de la période, surtout en rapport avec la scolarisation. Elle esquisse la structure institutionnelle de l'Eglise en en constituant une analyse détaillée et en évaluant son rôle dans l'éducation. Elle présente les chapelains, en tant que gérants d'écoles, les écoles des dômes, les écoles monastiques, ainsi que la pratique éducative des écoles urbaines avec les professeurs et d'autres personnages importants liés à l'enseignement. Dans la dernière partie, l'auteur écrit des études à l'étranger, de la première université du pays et de l'éducation nobiliaire.

Báthory Zoltán: La pédagogie sociale d'Árpád Kiss –Árpád Kiss (1907-1979) a été un représentant de la pédagogie progressive de la Hongrie. A l'occasion du centenaire de sa naissance on a créé un comité commémoratif, et les représentants de la science pédagogique ainsi que les pédagogues pratiquants se souviennent de lui à notre colloque et dans des recueils d'études. L'auteur est intervenu à la séance du comité commémoratif et a parlé des thèses les plus importants, de la pensée et de la pratique de la pédagogie sociale d'Árpád Kiss, dont plusieurs éléments appartiennent à l'héritage spirituel, scientifique et pratique de la pédagogie moderne.

Kiss Endre: "...l'homme libre s'occupant des problèmes de l'esprit...". (Essai de définir le portrait spirituel d'Árpád Kiss) – Mettre l'œuvre scientifique d'Árpád Kiss, ainsi que ses reconstructions d'histoire des idées et de l'intellect, dans un contexte historique, semble naturel pour l'auteur, d'autant plus que sa personnalité et le caractère limpide de sa réflexion sont présent depuis des décennies dans la vie scientifique et publique du pays. L'auteur évalue l'œuvre de son père d'une approche philosophique.

Berta Annamária: Les années de jeunesse de Kunó Klebelsberg à Székesfehérvár - Kunó Klebelsberg fut un politicien éminent de la politique culturelle du XXe siècle, ministre de l'éducation et de la religion entre 1922 et 1931, qui avait une relation spéciale avec la ville royale de Székesfehérvár. Après la mort précoce de son père, qui était capitaine des hussards, sa mère est retournée chez ses parents à Székesfehérvár. Les premières impulsions qui ont déterminé le caractère de Klebelsberg sont ainsi liées aux grands-parents, à la famille Farkas de Felsőőr et au lycée cistercien. Cet environnement l'a aidé à se procurer une culture large et des connaissances approfondies, et lui a donné des exemples pour sa future carrière politique et scientifique.

Baksa Judit: La vision pédagogique de Dezső Szabó – Dezső Szabó (1879-1945) écrivain populaire de son époque a enseigné pendant quelques années dans différents lycées. Le résultat de ces années était qu'il a conçu des principes éducatifs formulés dans plusieurs de ses œuvres. C'étaient des principes qu'il a mis en pratique ou qu'il proposait pour une réalisation plus large. L'auteur analyse et évalue les objectifs éducatifs et les idées sur l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères décrites dans les textes de l'écrivain pédagogue.

Gróz Andrea: La question de l'éducation des femmes dans les manuels pédagogiques de László Molnár au XIXe siècle – László Molnár (1833-1902) était un auteur mémorable d'ouvrages spécialisés, qui a fourni une multitude de manuels de pédagogie aux étudiants de Ecoles Normales à la période de la Monarchie Austro-Hongroise. L'auteur analyse et évalue les problèmes socioculturels et historiques en rapport avec l'éducation des femmes, en partant de l'œuvre intitulée A tanítás tankönyve (Le manuel de l'enseignement). Molnár, dans son manuel, développe entre autres le principe de la nécessité d'avoir des instituteurs féminins dans l'éducation des petits enfants et qu'elles sont par conséquent des personnages importants de l'enseignement national.

Bara Zsuzsanna: La prosopographie « inconnue » - L'auteur expose les éléments conceptuels et la genèse de la notion de la prosopographie, en partant de la définition de Lawrence Stone, qui date de 1971 et qui dit que « la prosopographie est l'examen d'un groupe de personnages historique ayant une base commune et l'étude collective de leur vie d'après leurs caractéristiques communes. » L'auteur définit les domaines des sciences sociales aptes au développement de la prosopographie, et formule les caractéristiques de la relation entre la biographie et la prosopographie. L'article est clos d'une riche bibliographie.

Habók Anita: La conception romantique de l'enfant chez Friedrich Fröbel – Les recherches les plus

récents complètent nos connaissances sur les idées et les pratiques pédagogiques de Fröbel. Il s'agit notamment d'examiner non seulement son œuvre concernant l'éducation à l'école maternelle, mais également sa conception de l'évolution infantine, car elle modifie profondément sa réception dans l'histoire de la pédagogie. Sur la base de cette étude nous pourrions concevoir la conception romantique de l'enfant chez Fröbel découlant de la métaphysique romantique de l'éducation. L'auteur déclare enfin que l'anthropologie de l'enfant conçue par Fröbel dans un paradigme romantique avait une grande influence sur la théorie et la pratique pédagogique.

Vincze Zoltán: La naissance de l'école archéologique de Cluj Napoca (Kolozsvár) – Dans la deuxième moitié du XIXe siècle, en Hongrie et en Transylvanie, se sont multipliées rapidement les différentes associations en vue de la fondation des musées, pour sauvegarder, recueillir, publier et examiner scientifiquement les valeurs de leur région. Béla Posta (1862-1919), un architecte, fondateur d'école, était le chef du département d'archéologie à Cluj Napoca (Kolozsvár). L'auteur présente son travail et celui de ses disciples et l'histoire sommaire de la formation d'archéologues de la ville.

Horánszky Nándor: Une manifestation littéraire de la vocation des professeurs au début du XXe siècle – L'auteur a découvert dans son héritage familial, deux lettres d'Ernö Bászeli (Bánkúty) (1883-1941), professeur de lycée, écrites en 1908 à Lajos Horánszky (1871-1944) écrivain, au sujet de l'édition allemande de la correspondance de János Batsányi et son épouse Gabriella Baumberg. Ces deux lettres sont l'exemple de la dévotion des professeurs de l'enseignement secondaire pour le travail créatif dans leur domaine.

Killyéni András: Entraînements et exercices physiques à Cluj Napoca (Kolozsvár) entre 1868 et 1918 – Avant la première guerre mondiale, la vie sportive était dans son âge d'or à Cluj Napoca (Kolozsvár). Cela est dû grandement aux professeurs des différentes branches sportives. L'auteur présente les origines de l'histoire du sport de la ville à partir du XVIIe siècle, puis il analyse et évalue l'activité sportive sous l'angle des réformes de l'éducation de la deuxième moitié du XIXe siècle en particulier le rôle de Lajos Molnár et de Lajos Felméri.

Commémoration. László Felkai 1920-2007. (par Elemér Kelemen) – En partageant avec le lecteur la mémoire de leur relation personnelle et officielle, l'auteur de ce nécrologue, l'ancien disciple et collègue se souvient de ce personnage éminent de l'enseignement et de l'étude de l'histoire pédagogique hongroise, auteur d'une multitude de livres et articles sur l'histoire pédagogique du XIXe siècle. Ce nécrologue est également une sorte d'adieu des anciens collègues de ce grand chercheur de renommée internationale.

Szabolcs Éva réd.: Politique et pédagogie dans la Hongrie de la deuxième moitié du XXe siècle

Les conférences du troisième colloque commémoratif dédié à Árpád Kiss

Les conférences du quatrième colloque commémoratif dédié à Árpád Kiss

Nádházi Lajos: L'histoire des institutions des pionniers en Hongrie

Le manuel de Mátyás Bél (1684-1749) dans le contexte scientifique de l'époque

Les collections d'histoire pédagogique de la Bibliothèque Nationale de Pédagogie

P. Miklós Tamás réd.: L'Histoire du Centre de jeunesse de Zánka (1975-2005)

