

NEVELÉSTÖRTÉNET folyóirat

2005. ÉVFOLYAM - 3-4. 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 Neveléstörténeti Albizottság

MTA Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottság

Neveléstörténeti 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

Alapfokú (általános iskolai) oktatás Székesfehérváron 1945-1948 között

Surányi István

Hazánkban az 1945-ben létrejött új társadalmi struktúra lehetővé tette a demokratikus iskolarendszer kiépítését. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. augusztus 16-án kelt 6650/1945. (VIII. 16.) sz. M. E. rendelete a népiskola I-VIII. és a gimnázium, illetve a polgári iskola I-IV. osztályai helyett életre hívta a "nyolcosztályos általános iskolát". Az iskolák államosítását követően az oktatás és nevelés szelleme a marxizmus-leninizmus, a dialektikus materialista világszemlélet alapján állt. Az oktatás-nevelés tartalmi célkitűzései a közoktatással és közművelődéssel összefüggő párthatározatokra épültek. Ezek megvalósításának helyi programjáról - megyei és városi párthatározatok alapján - a tanácsi testület döntött. A városi tanácshoz tartozó közoktatási és közművelődési intézményhálózat fejlesztése és azok üzemeltetése a tervgazdálkodás által meghatározott programok szerint folyt.

A szovjet csapatok 1944 őszén hazánk keleti részéből kiszorították a nyilas hatalmat támogató német haderőt. A harcok során Magyarország fokozatosan hadműveleti területté, s ezzel együtt – a nemzetközi jog értelmében is – újból megszállt országgá vált. A szovjet hadsereg által felügyelt országrészben, majd 1945 április közepétől hazánk mai határán belül lehetővé vált a helyi, majd – a szövetségesek által jóváhagyott lista alapján – az országos hatalmi szervezetek „megválasztása”.

A közoktatás központi irányítását az Ideiglenes Nemzeti Kormány Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériuma (VKM) látta el.[1] A VKM 1945. február 18-án kelt rendeletében rögzítette a tanügyigazgatás (tankerületek) korábbi szervezetét, majd 1945 júniusában közzétette, hogy a „tanügyigazgatást az ország egész területén átvette”.

A közoktatás fontosságát jelzi, hogy a Magyar Nemzeti Függetlenségi Frontba tömörült pártok, a Nemzeti Bizottságok, a Pedagógusok Szabad Szakszervezete és a szakemberek nagy száma sürgette a hazai iskolarendszer átszervezését, korabeli kifejezéssel élve, a „kulturális földosztást”. E törekvésekben, bár eltérő módon, de közös célként jelent meg az alsó és középfokú oktatás szervezeti és tartalmi korszerűsítése a felnőtt korú dolgozók iskolarendszerű oktatásának megszervezése, továbbá „az oktatás, a nevelést megtisztítása az irredentizmus, a nacionalizmus, a fasiszta szellemiség bármilyen maradványától”. Mindezek megvalósítása érdekében javasolták a pedagógusok „átképzését”, és a tanítás „új szellemre történő áthangoláshoz” a meglévő tankönyvek felülvizsgálatát, illetve újak kiadását.

Hatvan éve, hogy a koalíciós pártok, a társadalmi szervezetek és a pedagógusok javaslatai alapján a

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium – Kovács Máté osztálytanácsos (későbbi államtitkár) irányításával – 1945 nyarára elkészítette a köznevelés reformtervét. Az Országos Köznevelési Tanács (OKT)[2] által megtárgyalt és javasolt program a tankötelezettséget 14 éves korig terjesztette ki, és az egységes 8 osztályos népiskola helyett 4 éves alapfokú és 4 éves középiskola kötelezővé tételét tartalmazta, különálló szervezetben. Csak a későbbiek során döntöttek az egységes szervezetben működő általános iskoláról szóló javaslatról, amelyet a Minisztertanács 1945. augusztus 16-án tartott ülésén elfogadott.

A 6650/1945 ME sz. rendelet (a korábbi gyakorlattól eltérően nem törvény) kimondta, hogy: „az 1940. évi 20-as tc. által megalkotott nyolcosztályos népiskola, az I – VIII. osztályos gimnázium és leánygimnázium, a polgári iskola IV. osztályai helyett általános iskola elnevezéssel új iskolát kell szervezni”. Az 1945/46-os tanévtől életbe lépő rendelet előírta a 6-tól 14 életévig tartó tankötelezettséget és minden gyermek számára ingyenesen (eltörölve a beírási és tandíjat) biztosította az egységes alapműveltséget, valamint az egyenlő esélyt a nyolcosztályos iskolára épülő (alapfokú szakképzés, ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági, középfokú szakoktatás, tanítóképzés, és gimnáziumi oktatás) továbbtanulásra.[3]

Az 1945-ben létrejött nagy társadalmi és politikai változások időszakában az egyre fokozódó „politikai csatározások” a tanügyet is elérték. A baloldali politikai erők, a Magyar Kommunista Párt vezetésével, már 1945-től a „totális hatalom” megszerzésére törekedtek. A Szovjetunió példáját követve végső céljuk a magyar „proletárdiktatúra” létrehozatala volt. A szocialista-kommunista társadalom kiépítését pedig egységes iskola, egységes nevelés megvalósítását biztosító radikális iskolareformban, vagyis „a föld és a gyár után” az iskolák államosításában látták, amit az országgyűlés 1948. június 16-án az 1948. évi 33. sz. törvénnyel elfogadott.

E törvény – a kommunista hatalmi pártpolitika szellemében – kizárt minden iskolafenntartót a demokratikus államformában mindenkit megillető iskolaválasztási szabadságjogból, és kodifikálta az állam egyedüli iskolafenntartói jogát. E döntéssel az 1990-es rendszerváltásig az egypártrendszerre épülő diktatórikus berendezésű állam lett a magyar oktatás-nevelés egyedüli meghatározója.

A jelen tanulmány célja, hogy a Neveléstörténet I. évfolyam 1-es számában megkezdett helyi nevelés- és iskolatörténeti sorozat folytatásaként bemutassa a magyar közoktatás demokratizálása érdekében tett hazai törekvések főbb jellemzőit és ezek tükröződését Székesfehérvár alapfokú (általános iskolai) oktatásának kialakulásában és fejlődésében 1945 és 1948 között.

I. A KÖZPONTI ÉS HELYI TANÜGYIGAZGATÁS ÚJJÁSZERVEZÉSE 1945-1948 között

1. Székesfehérvári Tankerületi Főigazgatóság

Az 1945 tavaszán helyreállított tanügyigazgatás még a háború előtti jogszabályokra épült. A felső szintű irányítás területén újat jelentett, hogy a VKM főhatósága alatt álló mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakoktatási intézmények – a közismereti oktatás felügyeletének meghagyásával – 1945. szeptember 1-től a szakminisztérium (földművelésügyi, kereskedelem- és

közlekedésügyi, illetve iparügyi) főhatósága alá kerültek.[4]

A kultuszminiszter a Székesfehérvári Tankerület Főigazgatóság főigazgatói teendőinek ellátásával dr. Nyirjessy Sándor tanügyi tanácsost bízta meg, majd végleges kinevezést dr. Koch Nándor kapott. Az 1945. július 7-i kimutatás szerint a Tankerületi Főigazgatóság dolgozói voltak: dr. Koch Nándor tankerületi főigazgató, Madocsai Pál gimnáziumi igazgató, tanügyi tanácsos, dr. Nyirjessy Sándor tanügyi tanácsos, dr. Balogh László tanügyi segédtitkár, dr. Szegi Ödön állami tanítóképzői szakelőadó, dr. Kremkó Józsefné állami gyógypedagógiai intézeti tanár, Kovács Ida irodatiszt, Harnicsár Margit irodai segédtszt.[5]

Dr. Koch Nándor nyugdíjba vonulását követően Csaplovics József lett a tankerületi főigazgató. Az új főigazgató vezetésével a tanügyigazgatás feladatait dr. Nyirjessy Sándor tanügyi főtanácsos, nemzetgyűlési képviselő, dr. Szegi Ödön szakelőadó, tanítóképző intézeti tanár, Fekets Gábor szakelőadó, gimnáziumi tanár, dr. Balogh László tanügyi titkár, dr. Orosz Farkas Győző tanügyi titkár, dr. Szilágyi László tanügyi segédtitkár, dr. Herkovics Imre tanügyi segédtitkár, Harnicsár Margit irodai főtszt, Kovács Ida irodatiszt, Újházi Péter irodatiszt, dr. Jámbor Lászlóné irodatiszt, Süveges Ferenc altiszt, Bata János altiszt látták el.[6]

2. Székesfehérvári Tanfelügyelőség

A helyi tanfelügyelőség működése a hadiállapot idején szünetelt. Páncél Ferenc tanfelügyelőségi vezető 1945. december 24-én munkahelyének elhagyásakor a következőket közölte a vallás- és közoktatásügy miniszterrel: „Székesfehérvárról történt eltávozásom előtt az OM irattárat és az OM segédleteket, valamint a bizalmas irattárnak különlegesebb iratait elégettem.” [7]

A háborús viszonyok ellenére Székesfehérvárott maradt Gáspárfalvy Pál állami tanító, aki felügyelt a hivatal vagyonára. Ő mentette meg az irattárat, a hivatal bútorzatát. A harcok alatt a tanfelügyelői hivatal épülete megrongálódott. Helyreállításáig a hivatalt ideiglenesen a Ferenc József Nőnevelő Intézet polgári iskolájában helyezték el.

A hivatali személyek igazolása 1945. december 31-ig befejeződött. Az igazoló-bizottság javaslata értelmében 1945. szeptember 10-től a hivatal élére dr. Zalai Ernő tanügyi titkárt nevezték ki. Munkatársai voltak: dr. Cserdi Ferenc tanügyi segédfogalmazó, dr. Kiss László segédfogalmazó, Gáspárfalvy Pál, Vágó Károly állami tanítók, Bárdos Lajos irodatiszt, Csepregi Emília ügyintéző, Komáromi Gyula altiszt, Hammer Károlyné állami tanító, Domján Emília számadótiszt, állami tanító. [8]

1947. március 1-től a tanfelügyelőség irányítását dr. Kléri János vette át, aki dr. Petrusz Bélával dolgozott együtt. A kapcsolatok erősítése érdekében 1948 szeptember elején a tanfelügyelőség vezetője az iskolák igazgatóinak a következő rendelkezést adta ki: „A jövőben kinevezés, áthelyezés, soron kívüli előlépés, óraadói nevelőtanár, altiszti alkalmazás, rendkívüli segélykérelmek ügyében tett előterjesztéshez csatolja a Pedagógusok Szabad Szakszervezete vármegyei titkárától kért

véleményt, javaslatot.”[9]

3. Székesfehérvári Népi Iskolaszék

Az 1941-ben megválasztott községi iskolaszék mandátuma 1944-ben járt le. A háborús helyzet miatt a testület újjáválasztására, vagy képviseleti megbízás meghosszabbítására intézkedés nem történhetett. Az iskolaszék volt tagjai azonban továbbra is vállalták a testületi megbízatásból eredő feladatokat. 1945 tavaszán részt vettek az iskolaépületekben keletkezett károk felszámolásában, Az oktatás megindítása érdekében rendszeresen tárgyaltak a helyi önkormányzat, a tankerületi főigazgatóság és a tanfelügyelőség vezetőivel.

Székesfehérvár közgyűlése 1945. szeptember 7-én újjáválasztotta a „Népi Iskolaszéket”. [10] Az 1948. június 30-ig megválasztott testület 9 fő hivatalból delegált tagja: dr. Dinnyés Pál tiszti főorvos, Kisteleki István belvárosi plébános, Bilkei Ferenc felsővárosi plébános, dr. Berzsenyi Jenő, Bódás János, Irányi Kamill, Jaksity Iván görögkeleti lelkész; 32 fő választott tagja: Bunfort Pál, dr. Fábrián Béla, Fekete István, Feldmann János, dr. Gáspár János, Gerenday Gyula, Ivánka László, Ketskés Elek, dr. Kopasz Gábor, Kovács Lajos, dr. Kuthy Zoltán, Harza László, Lits Ferenc, Major Péter, Mikó István, Mohai József, dr. Morvai Béla, Neményi Ferenc, Palásthy Sándor, Pávits József, Promper Ferenc, Russ György, Skorka Károly, dr. Surányi Jenő, Szabó Antal, Tőke István, dr. Vincz Antal, Vinkóczy Károly, Wágner József. 3 fő tantestület által választott tagja: Bardon Gyula; Kneifel Ferenc; Kolb Emília községi általános iskolai tanítók.

A városháza nagytermében 1945. szeptember 14-én tartották az iskolaszék alakuló ülését. Az elnöklő dr. Gáspár János polgármester üdvözlő szavait követően ismertette az oktatás sikeres beindítása érdekében tett helyi társadalmi összefogás eredményeit. Bejelentette, hogy a VKM a közoktatásügyi igazgatás megszervezéséről szóló rendelete értelmében a háború előtti tanügyigazgatási irányítást kell helyreállítani. [11]

Megnyitó szavait követően javaslatot tett az értekezlet napirendjére, majd annak elfogadása után felkérte Kneifel Ferenc tanítót a jegyzőkönyv vezetésére. Ezt követően az értekezlet jegyzője ismertette az iskolaszék tagjainak nevét, majd felkérte az elnöklő polgármestert az eskütétel levezetésére.

Az eskütételt követően Vinkóczy Károly, a jelölőbizottság elnöke bejelentette, hogy „...a pártok közötti egyeztetés alapján” az iskolaszék elnökének dr. Morvai Bélát, alelnöknek Pávits Józsefet, jegyzőkönyvvezetőjének Kneifel Ferencet, gondnokának Bardon Gyulát javasolja. Ezt követően a szavazati joggal rendelkező iskolaszéki tagok titkos szavazással a pártok által javasolt személyeket megválasztották. Ezután dr. Morvai Béla iskolaszéki elnök megköszönte a bizalmat, majd elődei, Say Rudolf, Alaghy Dezső, Mátrai Rudolf, Kisteleki István iskolaszéki elnökök tevékenységét méltatta, és kijelentette, hogy az ő munkásságukat folytatja. Ezt követően tájékoztatást adott az 1945/46-os tanév főbb feladatairól.

Dr. Morvai Béla iskolaszéki elnök hirtelen halálát követően 1946. január 1-től Ivánka László iskolaszéki tagot választották a testület elnökévé.[12] Időközben változott az iskolaszékbe delegált tagok személye. 1947 decemberében Kovács Lajos helyett Hornyák György, idős Wágner József helyett pedig Ivánka István került az iskolaszék tagjai közé.

II. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁS MEGSZERVEZÉSE

Az egységes alapfokú oktatás bevezetését kimondó 6655/1945. ME. sz. rendelet az új iskolatípus fokozatos létrehozását és ezzel párhuzamosan az általános iskolai egységes szervezet megteremtést irányozta elő. Ezzel együtt kellett megszüntetni a gimnáziumok és a polgári iskola IV. osztályait. A végrehajtási utasítások az 1945/46-os tanévben az általános iskola I-V. osztályainak megnyitását, az 1946/47-es tanévben az általános iskola I-VII. osztályainak megszervezését írták elő.[13]

Az általános iskola szervezésének megindításakor 4605 felekezeti, 1539 állami, 797 községi és 127 érdekeltségi, magán és társulati néposkola működött hazánkban. A 7068 népiskola közül csupán 813 volt az osztott, 3245 a részben osztott, és 3010 a teljesen osztatlan egy tanerős iskola. A polgári iskolák száma 367 (fiú és leány együtt), a leánygimnáziumoké 45, a fiú gimnáziumoké 128.[14]

Székesfehérvárott az 1944/45-ös tanévben 1 állami, 9 községi, 3 felekezeti elemi népiskola működött. Ugyanekkor – az általános iskola létesítését figyelembe véve – a 3 polgári iskola (1 állami fiú és leány, 1 állami fiú és 1 római katolikus leány), 1 községi leánygimnázium, 1 állami fiúgimnázium és 1 római katolikus gimnázium volt a városban. [15]

Az 1934. évi 11. és az 1935. évi 6. törvény értelmében az iskolák fenntartásában az egyházak továbbra is autonómiával rendelkeztek. Számos hazai településen két vagy három felekezet tartott fenn egymás mellett (osztatlan) népiskolát. Az egyházak, ahol tudták, elsősorban nagyobb településeken és városokban – főként, ahol polgári iskolát és gimnáziumot működtettek –, megszervezték az általános iskolai oktatást. Az autonómiai jog alapján (a minisztérium és az egyes egyházak külön megállapodása esetén) lehetőség nyílt egy-egy településen működő különböző felekezetek kisebb népiskoláinak összevonására is, és így annak állami fenntartásúvá alakítására. A felekezeti általános iskolák fejlesztése érdekében az állam hozzájárult 700 felekezeti tanítói állás szervezéséhez.

Az általános iskola létrejöttének számos akadálya volt. A nehézségek között szerepeltek anyagi természetűek, amelyek egyrészt az iskolák épületét és felszerelését ért háborús károkból, másrészt az általános iskolai oktatás új cél- és feladatrendszeréből adódó új igényekből (tankönyvek, szemléltető eszközök, egyéb berendezések stb.) származtak.[16] Továbbá a nehézségek között szerepelt az oktatás-nevelés új igényeinek megfelelő személyi feltételek (világnézeti „áthangolódás” és a felső tagozaton tanító szaktanárok) hiánya.

A helyi községi iskolaszék elnöke a tanév kezdetén a város polgármesterével az alábbiakat közölte:

„A székesfehérvári állami és községi általános iskolák többsége nincs még a legszükségesebb felszereléssel sem ellátva. Feltétlenül szükséges, hogy legalább minden két osztályra számítva legyen berendezve egy-egy tanterem padokkal, táblával, szekrénnel, tanítói asztallal és székekkel. A tanév kezdetén készült felmérés szerint 1021 iskolapadra, 41 tantermi táblára, 28 szekrényre, 34 tanítói asztalra, 42 székre van szükség.”[17]

A polgármester válaszlevelében többek között a következők olvashatók: „...az általános iskolák berendezéseinek pótlása és a károk kijavítása az anyagi lehetőségek teljes kihasználásával folyamatban van, mert a város vezetősége is pontosan ismeri az elpusztult iskolák hiányosságait, és mindent megtesz, hogy a város iskolakultúrája ismét a régi szintet érje el. Az iskolák szükségletét a tanfelügyelőség most állítja össze, és teszi meg sürgősségi javaslatát, amelyet minden esetben figyelembe fogunk venni.” [18]

Az általános iskolai hálózat országos kiépítésének nehézségeit igazolják a Köznevelés 1946. évi 9. számában közölt következő adatok is, ami szerint az 1945/46-os tanévben a tervezett 1476 általános iskola közül személyi és tárgyi feltételek hiánya miatt csak 816 nyílt meg. Ezek közül állami 286, községi 111, felekezeti 419 iskola. A korabeli statisztikai adatok szerint az 1946/47-es tanévben a 7118 népoktatási intézményből 4090, a következő 1947/48-as tanévben – a körzeti iskolák számát is figyelembe véve – 7493-ból 4843 volt csak általános iskola.[19] Az 1947/48-as tanévben már 4847 általános iskola és 2650 népiskola működött. Nőtt az oktatásban résztvevők száma. 1945-ben a 10-14 éves korosztályból 160 000 tanult, 1947-ben 624 297.[20]

Az ország többi településéhez hasonlóan Székesfehérváron is nagy figyelemmel ki-sérték az első zavartalannak mutatózó 1945/46-os tanév kezdetét. Az új tanév nagy eseményeként a város 4 állami, 3 felekezeti és 5 községi elemi iskolájában, megkezdődött az általános iskolai oktatás.[21]

A polgármester 1946-ban készült jelentésében a város iskoláinak állapotát így jellemezte: „Az iskolákat óriási előfeszítések árán végre sikerült, ha nem is mindenben kielégítő, de a célnak megfelelő otthonhoz juttatnunk.” Az általános iskolai oktatásra történő áttérés első tanévének beiskolázási sikerét a város polgármestere a következőképpen értékelte: „Az általános iskolába ez idén beiratkozott tanulók száma 329-el haladja meg az 1942-ben beiratkozott 4130 fővel állott létszámot. Ez a létszámemelkedés nyilvánvalóan az általános iskolák rendszerére történő áttérés következménye.” [22]

A harcok megszűnésével azonnal megkezdődött a megrongálódott és még használható iskolai berendezések javítása, a hiányok pótlása és az iskolák helyreállítása. A több évig tartó munka első résztvevői a nevelők, a szülők és a tanulók voltak. Részt vettek a romeltakarításban, takarítottak, meszelték, ablakokat üvegeztek, zárat javítottak stb. Mint a későbbiek során (a sorozat következő tanulmányában) látni fogjuk, e támogatás nemcsak átmeneti, hanem az 1990-es rendszerváltásig (a koalíciós pártok, majd a Magyar Szocialista Munkáspárt irányításával a Hazafias Népfront és a szülői munkaközösségek szervezésével) folyamatos volt. Az Építsük, szépítsük iskolánkat, Miénk az iskola,

és a későbbi társadalmi akciók: Egy üzem, egy iskola stb. mind azt mutatták, hogy a szülők az iskola mellé álltak.

Az iskolák háború okozta kárainak helyreállításában – a szülőkkel közösen – tevékenyen részt vettek az üzemek is. Ekkor vette kezdetét a több évtizedig tartó iskolákat támogató „brigádmozgalom”, egy korabeli helyi újságcikk megállapítását idézve: „Megtörtént az iskola és az üzem találkozása.” Többek között például, a székesfehérvári Marx Téri Állami Általános iskolát (II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola) a polgármesteri hivatal pénzügyi osztálya, a katonai parancsnokság és a rendőrség hozta rendbe. A Maroshegyi Állami Általános Iskolát a MÁV, a Selyem Utcai Községi Általános Iskolát a Bőrgyár, a Szent István Központi Általános Iskolát a Felmayer gyár, a Széchenyi Utcai Református Általános Iskolát az MDP és az MNDSZ egyesült erővel hozták rendbe.[23]

Az iskolák államosításáig a községi és felekezeti iskolák helyreállításához a fenntartók, a helyi önkormányzatok, vállalatok, intézmények, társadalmi szervezetek, egyének mellett az államsegélyek útján nyújtottak támogatást. Az állami iskolák helyreállítását pedig a VKM központilag intézte. A kivitelezés munkáira a polgármesteri hivatal közreműködésével helyi cégeket, kisiparosokat stb. bízott meg.

A város polgármestere 1946. december 3-án kelt levelében az újjáépítési miniszterhez fordult az elpusztult iskolák közül leginkább hiányzó Máriavölgyi Községi Elemi Iskola újjáépítése ügyében. Mellékelve a költségvetést, 110 ezer forintot kért a munkák elvégzéséhez. A minisztérium 1947. február 1-jén kelt válaszában közölte, hogy 124 328 Ft-ot biztosít az iskola felújítására, és 25 440 Ft-ot tantermi berendezésekre.

A város ezen kívül minisztériumi támogatást kapott a Május 1 téri, az Ezredéves, a Szárazréti községi iskolák, a római katolikus és református általános iskolák felújításához, majd 1948-ban 150 000 forintot a Béke Téri Általános Iskola újjáépítésére és 10 000 forintot az iskola berendezésére. [24]

1948-ban készült kimutatás szerint Fejér megye felekezeti és községi iskolái 267 706 Ft, az állami iskolák pedig 395 401 Ft állami támogatást kaptak felújításukra. A társadalmi úton nyújtott támogatás pedig 870 098 Ft-ot tett ki.[25]

A városi Újjáépítési Bizottság az Aranybulla Utcai Községi Népiskola, és az Izraelita Népiskola (Rákóczi út 13. sz.) újjáépítését gazdaságtalannak ítélte, azokat rommá nyilvánította.[26] Az Izraelita hitközség a bizottság határozata ellen felülvizsgálati kérelmet adott be. Annak indoklásában közölte, hogy „a véghatározatban megjelölt bontási határidőn belül megszerzi a szabályszerű helyreállítási engedélyt, és biztosítja újjáépítésének anyagi fedezetét”. Erre azonban nem került sor. Székesfehérvár szegényebb lett két alsó fokú oktatási intézettel.

II. 1. SZÉKESFEHÉRVÁR ÁLLAMI, KÖZSÉGI ÉS FELEKEZETI ÁLTALÁNOS ISKOLÁI [27]

1. ÁLLAMI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

Az 1945/46-os tanévben 4 állami általános iskola működött a városban: az I., a II., a III. és a IV. Sz. Állami Általános Iskola.

I. Sz. Állami Általános Iskola: az 1943-ban létesített Székesfehérvári Állami Népiskola jogutódja. (Később Béke Téri Általános Iskola.) Az intézmény 1949-ig az ipariskolában működött az 1945/46-os tanévben 170 alsó tagozatos és 43 fő ötödik osztályos tanuló számára. Az 1946/47-es tanévben 416, az 1947/48-os tanévben 479 tanulója volt az iskolának.

Az igazgatói feladatokat 1944-től Zámori Imre állami tanító, az igazgatóhelyettesi munkakört 1945. szeptember 1-től Simai Ernő középiskolai tanár látta el. 1948-ig az iskola nevelői: Bede Lajosné, tanító, Csitkei Ilona, Ernyei Ilona, Fodor József, Greiszler Etel, Hajmási József, dr. Horváth Józsefné, Horváth Sándor, Zsolt Józsefné állami tanítók, Kiss Eleménné óraadó középiskolai tanár, Schleicher Emma polgári iskolai tanár, Solymosi Sándor polgári iskolai tanár. A hitoktatást Bertalan Ilona református, Dávid Kavel római katolikus, dr. Komlós Ottó izraelita, Nagy Tibor evangélikus, Rauch János baptista hittanárok látták el.

II. Sz. Állami Fiú Általános Iskola: az 1922-ben alapított Állami Polgári Fiúiskola jogutódja. (Később Marx téri, majd II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola.) Az iskola 1945. szeptember 1-től – az Állami Polgári Fiúiskola irányításával – a ciszterci gimnáziumban, majd 1946 szeptember 1-től az Ipariskolában működött.

Az Állami Polgári Fiúiskola 1932-ben átadott épületét 1943 tavaszától katonai célra foglalták le, majd a háborús károk megszüntetése után magyar, később orosz katonai kórház volt. Az 1947 tavaszán visszaadott épületben 16 tanterem, szertár, tanári szoba, igazgatói és igazgatóhelyettesi iroda állt az oktatás rendelkezésére. Az iskolához igazgatói és két altiszti lakás is tartozott.

Az 1945/46-os tanévben a polgári iskola első osztálya helyett az általános iskola 5. osztályát hozták létre. A szakrendszerű (szaktanári) tantárgycsoportos oktatást a polgári iskola szaktanárai látták el. A következő, 1946/47-es tanévtől egy-egy alsós osztályt is indítottak az állami népiskolai tanítók bevonásával. E tanévben már hatévfolyamos általános iskolaként működött. A tanulók száma ekkor 215. Az 1947/48-as tanévben 380 fiú tanulója volt az akkor már VII. évfolyamos iskolának. A következő tanévtől összevonták az épületben működő III. sz. Állami Általános Leányiskolával.

Az 1948/49-es tanévig az iskola igazgatója Baranyai Imre polgári iskolai tanár, tanulmányi felügyelő, az igazgatóhelyettes pedig Gervain Mihály polgári iskolai tanár. Az iskola nevelőtestületének tagjai: Baranyai Imréné Simon Margit polgári iskolai tanár, Bohóczky Mária polgáriszkolai tanár, Csukás Andor középiskolai tanár, Fried Andor állami tanító, Haraszty Imre középiskolai tanár, Ivancsó Erzsébet Margit polgári iskolai tanár, Koczka Sándorné Bedics Mária tanító, Pentz Etelka polgári iskolai tanár, Szittyá Félix polgári iskolai tanár, dr. Tamásné Petróczy Anna tanító, Vadányi István polgári iskolai tanár, Vágó Károly tanító. A hitoktatást Bertalan Ibolya

református, Demeter Gyuláné Hány Ilona római katolikus, Nagy Lajos református, Nagy Tibor evangélikus, dr. Szendy József római katolikus hittanárok látták el.

III. Sz. Állami Leány Általános Iskola: az 1943-ban alapított Állami Leány és Fiú Polgári Iskola jogutódja. Az intézmény Lövölde téri épülete a háború folyamán megrongálódott, majd az épület felújítását követően 1947 tavaszáig az orosz katonaság céljaira lefoglalták. Az iskola tanulócsoportjait 1945. szeptember 1-től az Ipariskolában, majd az 1947/48-as tanév kezdetétől a II. Sz. Állami Általános Fiú Iskola (Marx téri Általános Iskola) földszintjén helyezték el.

Az iskolának az 1945/46-os tanévben csak II. III. és IV-es polgári iskolai leány tanulói voltak. Az 1946. szeptember 1-től a polgári iskola III. és IV-es tanulóit a fiú polgári iskola vette át. E tanévtől önálló leány általános iskolaként működött. A tanintézet az 1948-as államosítását követően összevonták a Marx téri általános iskolával.

Az iskola igazgatója 1946. november 22-ig Zámori Imre, majd szakszervezeti tisztségének megválasztásig dr. Seres Jenő, 1947. január 1-től dr. Seres Jenőné polgári iskolai tanár, 1947. szeptember 1-től Kovács József polgári iskolai tanár látta el. 1947/48-as tanévtől az iskola igazgatóhelyettese Komperle Jolán állami tanító. Az iskola nevelőtestületének tagjai: Badár Jolán tanító, Barbély György középiskolai tanár, Horváth Pálné polgári iskolai tanár, Kiss Gáborné tanító, Kiss Elemérné óraadó középiskolai tanár, Kovács Andrásné tanító, Liszi Pálné tanító, Pattantyús Andrásné tanító, dr. Petrusz r. Béláné tanító, dr. Tormanits Ödönné tanító, Villányi Márta tanító. A hitoktatást Bertalan Ibolya református és Demeter Gézáné római katolikus hittanárak látták el.

IV. Sz. Állami Általános Iskola: az 1928-ban állami hozzájárulással létesített és állami támogatással működő Maroshegyi Községi Népiskola jogutódja. A tanulók oktatása 4 saját tanteremben és két bérelt helyiségben folyt. Az 1945/46-os tanévben az I-től V. általános iskolai osztályaiba 308 gyermek iratkozott be. A következő, az 1946/47-es tanévben már 387, majd az 1947/48-as tanévben pedig már 407 tanulója volt az iskolának.

Az iskola vezetését az 1945/46-os tanévben Zavaros Ida tanító megbízott igazgatóként látta el. Az 1946/47-es tanévtől az intézmény igazgatója Turnovdzy Rezső tanító, igazgatóhelyettese pedig Édes Sándor tanító. A iskola nevelőtestületének tagjai: Bodor Mária tanító, Édes Sándorné tanító, Garzó Jolán tanító, Németh Józsefné tanító, Péntek Géza polgári iskolai tanár, Schwerteczky Erzsébet tanító, Schwerteczky Mária tanító, Turnovzky Rezsőné tanító, Újhelyi Livia tanító.

2. FELEKEZETI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

Az 1945/46-os tanévtől 3 felekezeti alsó fokú intézmény: a Szatmári Irgalmas Nővérek Római Katolikus Leány Általános Iskolája, a Ciszterci Rendi Római Katolikus Fiú Általános Iskola és a Széchenyi utcai Református Általános Iskola működött.

A tanév kezdetén Fried Andor izraelita hitoktató a községi iskolaszékhez benyújtott indítványában „a háború után megszűnt izraelita elemi népiskola helyett önálló általános iskola felállítását” javasolta. A hitfelekezet ajánlását az iskolaszék megtárgyalta és azt „támogató javaslatával” a városi önkormányzat elé terjesztette. A városi közgyűlés által is jogosnak és célszerűnek tartott elképzelést, mivel annak „tárgyi feltételei nem teremthetők elő”, elutasította.[28]

Ciszterci Rendi Római Katolikus Fiú Általános Iskola: a város új alapfokú iskolája. (Később Gyakorló Általános Iskola, majd a Vasvári Pál és a későbbi György Oszkár Téri Általános Iskola.) Az 1945/46-os tanévben (a gimnáziummal közös irányítással) egy ötödikes általános iskolai osztálya (66 fő) működött. Az 1946/47-es tanévben 303, az 1947/48-as tanévben 497 fiú iratkozott be az iskola I – VII osztályaiba. Az 1946/47-es tanévben az alsó tagozatos tanulókat a Szatmári Irgalmas Nővérek tanították.

Az iskola igazgatója Pöte Edgár gimnáziumi felekezeti iskolai tanár, igazgatóhelyettes Láng Hugó felekezeti iskolai tanító. Tantestülete: Bence Ilona okleveles felekezeti tanítónő, dr. Cigler Ábel óraadó, középiskolai tanár, Dunkinger Jenő középiskolai tanár, Fehér István középiskolai tanár, dr. Gál János középiskolai tanár, Gonda Keresztyén óraadó, középiskolai tanár, Hódász Erik óraadó, középiskolai tanár, Ince Erika helyettes tanító, dr. Kertész Gothárd óraadó, középiskolai tanár, Kertész Gáspár óraadó, középiskolai tanár, Kósa Ferenc óraadó, középiskolai tanár, Kovács Lajos óraadó, középiskolai tanár, dr. Lakatos Dénes óraadó, középiskolai tanár, Meződi Ilona okleveles felekezeti tanító, Mohai Ádám óraadó, középiskolai tanár, Monostori Béla óraadó, középiskolai tanár, Müller Lipót óraadó, középiskolai tanár, Novák Bonaventúra óraadó, középiskolai tanár, Pallag József középiskolai tanár, Rakonczay Mór óraadó, középiskolai tanár, dr. Sánta Olivér középiskolai tanár.

Szatmári Irgalmas Nővérek Római Katolikus Leány Általános Iskolája: az 1853-ban alapított Ferenc József Nőnevelő Intézet Római Katolikus Leány Népiskolájának és a Római Katolikus Polgári Leányiskolájának jogutódja. (Később Bajcsy – Zsilinszky Téri, majd Petőfi Sándor Általános Iskola.)

Az intézményt az 1945/46-os tanévben fejlesztették általános iskolává. Ekkor a polgári leányiskola I osztályai helyett 118 leánytanulót vettek fel az általános iskola három V.-es osztályába. Az ezt követő 1946/47-es tanévben 628, az 1947/48-as tanévben pedig már 842 leánytanulója volt az iskolának.

A római katolikus egyház fenntartása és felügyelete alá tartozó intézményt a polgári leányiskola igazgatója irányította. Az oktatást a volt elemi népiskola tanítói és a polgári iskola tanári kara végezte. Az iskola igazgatója az 1947/48. tanév végéig Takács M. Laura szerzetes nővér, polgári iskolai felekezeti tanár volt. Az intézet általános iskolája alsó tagozatán tanító (ismert) nevelők (1945–1948): Dornis M. Adolfin szerzetes nővér, okleveles tanító, Dudás M. Tanilia szerzetes nővér, okleveles tanító, Gréti M. Skolasztika szerzetes nővér, okleveles tanító, Gyalnosi M. Janka szerzetes nővér, okleveles tanító, Haraszi Ilona világi óraadó tanító, Horváth M. Jusztina szerzetes nővér, okleveles tanító, Imre M. Alfóna szerzetes nővér, okleveles tanító, Inges M. Domitilla szerzetes

nővér, okleveles tanító, Molnár M. Antonella szerzetes nővér, okleveles tanító, Szentgyörgyi Sándorné Győri Georgina világi tanító.

Széchenyi Utcai Református Általános Iskola: az 1842-ben alapított Református Népiskola jogutódja. (Később Móricz Zsigmond Általános Iskola.) Az 1945/46-os tanévben alsó tagozatos általános iskolaként működött. Az 1946/47-es tanévben szervezték át ötosztályos, majd a következő 1947/48-as tanévben hatosztályos általános iskolává.

Az 1945/46-os tanévben 104 alsó tagozatos tanulója volt az iskolának. Az 1945/47-es tanévben 138, a következő, 1947/48-as tanévben 138 alsó tagozatos, 18 V.-es és 17 VI osztályos tanulója volt az általános iskolának.

Az iskola igazgatója 1944. szeptember 1-jétől Nemes Sándor felekezeti iskolai tanító, igazgatóhelyettese az 1945/46-os tanévtől Németh József felekezeti iskolai tanító. A tantestület tagjai: Bertalan Rózsa óraadó, polgári iskolai tanár, Inokai Béla polgári iskolai tanár, Karsai János óraadó, polgári iskolai tanár, Nemes Sándorné tanító, Német József tanító, Oláh József óraadó, középiskolai iskolai tanár, Tarr Tamás református hitoktató, Varga Gabriella felekezeti iskolai tanító.

3. KÖZSÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁK

A helyi községi iskolaszék úgy döntött, hogy az 1945/46-os tanévben a szaktárgyi oktatás biztosítása érdekében egy helyen, a Ferenc József Nőnevelő Intézetben hozza létre a községi általános iskolák V.-es osztályait. A tanfelügyelőség egy tanévre engedélyezte az ún. községi központi általános iskola működését. Az általános iskola új óraterve szerinti tantárgyak oktatására Fejes István, a Szent István Községi Általános Iskola igazgatójának vezetésével Borbély Zoltán, Kovács Tibor, Kneifel Ferenc, Zavaros Ida községi iskolai tanítók kaptak megbízást. A távollévő Barbély Zoltánt ideiglenesen Badányi Klára helyettesítette.

Az 1945/46-os tanévben a Boldog Margit Leánygimnázium két I. osztálya (104 fő) az általános iskola V. osztályának tanterve szerint tanult. A következő tanévben a tanulókat a iskolakörzetükhöz tartozó általános iskolákhoz osztották be.

Az 1945/46-os tanév kezdetén a községi népiskolák tanítói állományából sokan hiányoztak. A községi iskolaszék kimutatása szerint:

- A katonaságtól még nem tértek vissza: Borbély Zoltán, vitéz. Bendi Gyula, Mészáros Ferenc, Orbán Kálmán, Péntek József, Varga Ferenc, Varga István tanítók.
- A menekülésből még nem tértek vissza: Fister Mária, Illés Béláné, Ince Erika, Sápnyi Józsefné, Villányi Imre tanítók. Nyugdíjazásukat kérték Herder István, Vinkovics Lajos, Sárkány Ferencné tanítók.

- Huzamosabb ideig betegszabadságon voltak: Joachim József és Sass Mihály tanítók.
- A pedagógus szakszervezet szervezése miatt a tanítás alól felmentést kapott: Fúzy Árpád. Városi tanácsossá Vinkovics Károlyt, a Városi Múzeum vezetőjévé pedig Joachim Józsefet nevezték ki. Az év folyamán elhunyt Tót Lászlóné és Villányi Imre.

A hiányzó nevelők pótlására Jeszenszky Erzsébet, Német Katalin, Auer Katalin, Bakcsi Rózsa, Barbély Lujza, Badányi Klára, Fied Andor, Kiss Gáspárné Piros Ilona, Vas Katalin tanítók helyettesítő beosztást kaptak.

1945 júliusáig Fejér vármegye központi és székesfehérvári járási igazoló bizottsága az 1080/1945. M. E. sz. rendelet értelmében elvégezte feladatát. E munkában a városi szakszervezeti csoport részéről Cseh Antal gimnáziumi tanár vett részt. Az igazoló bizottság határozatai megfeddéstől az állásvesztésig marasztaltak el pedagógusokat is. Természetesen a többségük igazolt lett. A pedagógusi munkakörre alkalmasnak tartott átvilágítottak részére igazoló határozatot adott ki és azok névsorát a tanfelügyelőségnek is megküldte.[29]

Ezredéves Községi Általános Iskola: az 1899. szeptember 1-től működő Ezredéves Községi Népiskola jogutódja. Az 1945/46-os tanévben 353, az 1946/47-esben 332, a következő, 1947/48-asban 304 tanulója volt az iskolának.

Az igazgatói feladatokat Várhegyi István tanító, az igazgatóhelyettesi munkát Molnár Antal községi tanító látta el. Az iskola tantestületének tagjai: Illés Béláné, Zavaros Margit, Világosi Károlyné, Geiszt Júlia, Bartha József, Szegvári Rábai Rózsa tanító, Pokornyiné Csabai Erzsébet polgári iskolai tanár.

Selyem Utcai Községi Általános Iskola: az 1888-ban alapított Selyem Utcai Községi Népiskola jogutódja. (Később Bartók Béla Általános Iskola.) Az 1945/46-os tanévben 327, az 1946/47-esben 385, az 1947/48-asban pedig 381 tanulója volt az iskolának.

Az iskola igazgatója Bartal Károly állami általános iskolai tanító, igazgatóhelyettese (1946. szeptember 1-jétől) Hartyányi Katalin községi általános iskolai tanító. Az iskola tantestülete: Barbély Zoltán, Gáspárfalvy Pálné, Koller Gyuláné, Kövessy Mária, Perczel István, Sárkány Anna, Szarka Jenő tanítók, Szentesi Istvánné középiskolai tanár, Teleki Ilona tanító.

Szent István Községi Általános Iskola: a Szent István Községi Népiskola jogutódja. (Később Május 1 Téri Általános Iskola, majd Május 1 Általános Iskola.) Az intézmény 1938-ban létesített épülete a háború alatt 70%-os károkat szenvedett. Az iskola tanulóinak oktatása az 1945/46-os tanévben az Ipariskolában, a Rákóczi utcai és az Olaj utcai volt községi iskolák tantermeiben folyt. Az épület felújítását követően, 1946 októberében költöztek vissza az eredeti, 23 tantermes modern iskolába.

Az 1945/46-os tanévben az iskola alsó tagozata az általános iskola tanterve szerint tanult. E tanévben 494 tanulója volt az iskolának. Az 1946/47-es tanévben I-től a VI. osztályba 427, majd a

következő 1947/48-as tanévben a már hétévfolyamos általános iskolába 451 tanuló iratkozott be. Az iskolában megszervezték 37 VIII.-os elemi iskolai tanuló tanfolyamát.

Az iskola igazgatója 1945. szeptember 1-től Fejes István községi iskolai tanító, igazgatóhelyettese Bardon Gyula községi tanító volt. Az iskola tantestületének tagjai: Fejes Magdolna, Herceg Pálné, Herder Istvánné, Horváth Miklósné, Kammer Lászlóné, Kovács Franciska, Mihályi Gyuláné, Nikkel Istvánné, Nyéki Ilona, Selley Kornélia, Vági Róbert, Vándor Ferencné, Zavaros Ida községi általános iskolai tanítók.

Szárazréti Községi Általános Iskola: az 1928-ban alapított Szárazréti Községi Népiskola jogutódja, a későbbi Vörösmarty Mihály Általános Iskola. A város belterületétől 3,5 km-re lévő községi iskola két tantermét, a tanítói lakást és melléképületeit 1946. április 2-ig orosz katonaság használta. A tanítás az iskolához közel lévő kultúrházban folyt. A főbb épületkarbantartási munkák befejezését követően az 1947/48-as tanévet már az eredeti iskolaépületben kezdték.

Az intézmény az 1945/46-os tanévtől I-IV osztályos általános iskolaként működött. A Szárazréti iskolakörzethez tartozó felső tagozatos tanulókat az Ezredéves iskolába osztották be. Az 1945/46-os tanévben 85, az 1946/47-es tanévben 115, az 1947/48-as tanévben pedig 122 tanulója volt az iskolának.

A vizsgált időszakban az iskola igazgatója Hornyák György, a nevelőtestület tagjai: Gombolay Lászlóné, Pirovics Anna és Tomanoczi László községi iskolai tanítók.

Szőlőhegyi Községi Általános Iskola: az 1920-tól működő Máriavölgyi és az 1931-ben létesített Szőlőhegyi Községi Népiskolák jogutódja. Az előbbieken már említettük, hogy a „Székesfehérvár-Szőlőhegy” külterületi iskolakörzet iskolaépületei a háborút követően használhatatlanná váltak. Az oktatást nagyban gátolta, hogy nagy távolságra szétszórva (Fiskális úti óvoda melléképülete, a Karl-villa, a volt Seregélyes úti gyermekkórház, a Pozsonyi úti Pap-vendéglő, a Széchenyi Gépipari Középiskola, a Szent István Községi Általános Iskola, a Mezősi-féle vendéglő) járt egy-egy osztály.

Székesfehérvár legrosszabb körülmények között lévő iskolájának tanulócsoportjait még az 1947/48-as tanévben is két helyen, a gyermekkórházban (7 tanulócsoport) és a Karl-villában (3 tanulócsoport) kialakított tantermekben helyezték el. Az 1945/46-os tanévben 306, és a hatosztályos elemi iskolai osztályba 44 tanuló iratkozott be. Az 1946/47-es tanévben 480, az 1947/48-as tanévben pedig már 543 tanulója volt az iskolának.

Az 1945/46-os tanévtől az iskola igazgatója Potyondi József községi iskolai tanító, majd az 1947/48-as tanévtől Mészáros Ferenc, az igazgatóhelyettes pedig Sumszky Lajos községi iskolai tanító.

Az iskola nevelőtestületének tagjai: Adonyi Jenőné tanító, Auer Karolina, Bárdos Lajosné, Fehérvári Dezsőné, Fúzy Árpád, Jávor Nándor, Jeszenszky Erzsébet, Juhász Kiss Józsefné, Kneifel Ferenc, Sass Mihály, Szabó Gabriella tanítók.

A vizsgált időszak alatt fokozatosan javult a szakrendszerű oktatás. A korabeli statisztikai kimutatások szerint:[30]

- Az 1947/48-as tanévben 43 kinevezett tanár, 96 kinevezett tanító, 17 óraadó tanár, 9 óraadó tanító, 15 főhivatású és 15 óraadó hitoktató dolgozott a város alsó fokú oktatási intézeteiben. A felső tagozat szaktárgyainak oktatását 43 kinevezett és 19 óraadó tanár látta el.
- A négy állami iskolában 96 %-os, a községi iskolákban 23 %-os, a két római katolikus általános iskolában 100%-os, a református általános iskolában 85 %-os volt a szakos ellátottság.

1946 őszén a város állami és községi általános iskoláinak tantestületei titkos szavazással megválasztották az iskolák igazgatóit és a szakszervezet városi csoportjának egyeztetése után tettek javaslatot azok kinevezésére. Az iskolák igazgatói teendőit 4 tanár és 8 tanító látta el. A 10 igazgatóhelyettes közül 2 rendelkezett tanári és 8 tanítói végzettséggel.

II. 2. A NEVELŐK FELKÉSZÍTÉSE AZ ÚJ OKTATÁSI CÉLKITŰZÉSEK VÉGREHAJTÁSÁRA

A demokratikus átalakulás az iskoláktól új nevelési célkitűzések megfogalmazását várta. A korabeli pedagógiai dokumentumokból idézve: „elsődleges nevelési feladat lett minden iskola számára a demokratikus szellemű világnézeti átnevelés”. A világnézeti áthangolódás és áthangolás, mivel a rendelet csak általános elveket fogalmazott meg, a pedagógusoktól önállóságot követelt. Az önállóság meghagyása mellett a tankönyvek revíziójával, majd újak kiadásával párhuzamosan kiemelt szerepet kapott a nevelők ideológiai átképzése és szakmai továbbképzése.[31]

Még jóformán hallani lehetett a háború zaját, de már 1945 tavaszán országsszerte megkezdődött az oktatásügy reformjával összefüggő feladatok ismertetése. Már az 1944/45-ös tanév szabályozásáról szóló utasítás a témával kapcsolatban meghagyta, hogy a nevelők értekezleteken minél gyakrabban vitassák meg a napi gondokat, mert az „egyöntetű nevelői eljárás” csak így biztosítható.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1945. évi július 2-án kelt 8328/1945. sz. rendeletével kötelezővé tette az ún. átképző tanfolyamok folyamatos szervezését. Az Országos Köznevelési Tanács a pedagógusok által írt, A demokrácia és köznevelés című könyv kiadásával segítette a tanfolyamok résztvevőinek és a helyi tantestületi tanácskozások előadóinak felkészülését.[32]

A Köznevelés 1945. évi nyári átképző tanfolyamaival kapcsolatos szerkesztői cikk az előadások tárgykörével kapcsolatban a következőket írta: „A tanfolyam célja nem továbbképzés, hanem átforgalmazás és irányítás. Ennek megfelelően csak a kifejezetten világnézeti állásfoglalásra és szociális magatartásra készítő anyagrészek kiemeléséről lehet szó. Ezeket a hangsúlyozott részeket azonban a középpontba helyezett két tantárgynál, a történelem és a magyar irodalomnál az iskolai tananyag egészének vázlatos keretébe kell helyezni.”[33]

1946 áprilisában a Székesfehérvárott tartott átképző tanfolyam meghívójában Csaplovics József tankerületi főigazgató a következőket közölte: „Fejér megye középfokú és szakiskoláiban, az

általános iskola V. osztályában tanítók részére átképző tanfolyamot szervezek azoknak a szellemi irányzatoknak a megismerése céljából, amelyek a jelennek és a jövőnek eszmei, gazdasági és politikai sorsát irányítják”.

E fentebb említett miniszteri rendeletre hivatkozva felkérte az iskolák igazgatóit, hogy valamennyi tanár számára tegye lehetővé a továbbképzésen való részvételt.[34] A háromnapos tanfolyam programja:

1946. április 8. (hétfőn de. 8 órakor):

1. Csaplovics József tankerületi főigazgató: Megnyitó
2. Kovács Lajos: A magyar klasszikusok mai tanulságai
3. Szemlér Ferenc: A magyar társadalom fejlődése Szent István és a feudalizmus korában
4. Ivánka László: Műalkotás, művész és nevelő viszonya

1946. április 9. (kedden du. 3 órakor):

1. Kovács Rózsa: A felvilágosodás és irodalmunk irodalmi törekvései
2. Dr. Puka Tibor: Egy negyedévszázad nevelésügyi mérlege
3. Fekets Gábor: Reformkor és kiegyezés
4. Dr. Kolozsvári János: Ady

1946. április 10. (kedden du. 3 órakor)

1. Dr. Cseh Antal: A legújabb magyar líra
2. Dr. Tárlós József: A Kárpát-medence képe

Székesfehérvár iskoláiban a havonta tartott tantestületi értekezleteken is rendszeresen foglalkoztak az oktatás megújításával összefüggő ideológiai és szakmai feladatokkal.[35]A Szent István Községi Általános Iskola 1946. január 18-án tartott havi tantestületi értekezletén Horvát Miklósné tanító Nevelésünk új vonása címmel tartott vitaindító előadásában a demokratikus nevelés három fő területével: a munkára, a közösségi életre és az önállóságra neveléssel foglalkozott.

Ugyanebben az iskolában 1946. november 22-én rendezett havi tantestületi tanácskozáson Vági Róbert I. osztályban tartott (Ritmusgyakorlatok témakörrel foglalkozó) bemutató énekóráját értékelték. Vági vezető tanár korreferátumában többek között a következőket mondta: „Az volt a céloom, hogy ízelítőt adjak az énektanítás új módszereiből. Arra törekedtem, hogy a ritmusképzés minél több változatát bemutassam, és egyben érzékeltessem azt, hogy a ritmussal való foglalkozás milyen fontos a későbbi énektanítás szempontjából. Felhívtam a figyelmet az éneklés szépségére és annak nevelő hatására.”

Az I. Sz. Állami Általános Iskola 1945. szeptember 13-án tartott alakuló tantestületi értekezletén Zámori Imre igazgató A demokratikus iskola pedagógusa című előadásában az oktatási rendszer megújításának főbb célkitűzéseit ismertette. Tájékoztatást adott a város iskoláinak tárgyi és személyi helyzetéről. Az általános iskolai oktatás beindításával kapcsolatos feladatok felsorolásakor hangsúlyozta, hogy „az általános iskolai oktatás olyan új pedagógiai munkát vár tőlük, amelyben a demokratikus nevelés követelményeinek megfelelően az értelmi, az erkölcsi, a testi és cselekvő embert jellemző gyakorlati nevelés egységet alkot”. Vitaindítóját a következőkkel zárta: „Legyen a mi munkánk önzetlen és becsületos, olyan amilyent az Isten és a haza ügye tőlünk, a sokat szenvedett magyar tanítóktól megkíván.”

A IV. Sz. Állami Általános Iskola tantestülete 1946. január 26-án tartott értekezletén Rábai Béla igazgató Mi a szerepe a tanítónak az országépítés munkájában című előadásában a következőket hangsúlyozta: „Nemzetünknek lélektanilag kell megújulnia, gondolatilag kell helyre állnia, és a kultúrában kell felemelkednie. Vagyis másoknak: józanabb, igazabb, tisztánlátóbb, befolyásolhatatlan és szabad magyaroknak kell lennünk. Elsőként nekünk tanítóknak kell megújulnunk, mert az újkor sokat vár tőlünk. Nagy munka vár ránk és hisszük, hogy az áldozatkész munkákat a demokratikus Magyarország méltóan megbecsüli.”

Az említetteken túl – a teljesség igényének mellőzésével – az iskola testületi jegyzőkönyvei az alábbi téma tárgyalását említik: A közösségi életre nevelés; A magyar irodalom európai szerepe; A kapitalizmus és a munkásosztály történeti hivatása; A faszizmus lelki gyökerei; A sovinizmus; A magyar zeneélet és az iskola; A műalkotás, művész és a szemlélő viszonya stb.

A II. Sz. Állami Általános Iskola tantestülete 1948-ig tartott értekezletein többek között: A nevelők, neveltek és szülők szerepe az iskolaközösségek kialakításában; Képességvizsgálat szerepe az iskolában; A faszizmus és nemzeti-szocializmus ideológiájának bírálata c. témákkal foglalkozott.

A város pedagógusai részére központi tanácskozásokat is szerveztek. 1946. március 18-án a községi általános iskolák összevont módszertani értekezletén dr. Zalai Ernő tanfelügyelő a következőkben válaszolt fel a pedagógus közösségek feladatait: A mi kötelességünk az ifjúságot bevezetni az új magyar közösségbe. Első feladatunk a nevelés, amely után jöhet az ismeretnyújtás. Majd felhívta a figyelmet a következőkre: „Az általános iskolából ne csináljunk középiskolát. Bár a szaktanításnál szükséges az elméleti elmélyedés, de az elemi iskolai beszélgető módszert tartsuk meg, mert a

gyakorlati életre való felkészülés legegészségesebb módja.” Ezt követően az önállóságra nevelésnek fontos eszközét, az önképzőköri munka szerepét ismertette.

1946. június 3-án tartott városi tantestületi értekezleten a Családi és iskolai nevelés összehangolása című témát tárgyalták. Fejes István igazgató vitaindítójának bevezetőjében a családlátogatások városi tapasztalatairól beszélt. Legnagyobb gondnak a „szociális gondokkal küzdő családok” helyzetét tartotta, ami 1945 előtt is és ma is legnagyobb gátja volt a tankötelezettségi törvény végrehajtásának. A nevelés fékezőjének tartotta azt is, hogy a „... háború az emberi és anyagi veszteségek mellett sokat rontott az emberek lelkületében is. Nagyon sok családban pesszimista hangulat uralkodik, ami növeli a közönyt. Ez pedig negatívan hat a gyermekek otthoni nevelésekor.” Mit kell tennünk? – teszi fel a kérdést. Az előadó válasza: „Össze kell hangolni a családi és az iskolai nevelést!” Ennek megvalósulását pedig abban látja, „Ha nem elégszünk meg csupán az iskolai nevelőmunkával, hanem felkeresünk otthonokat is, vagyis nevelni és tanítani kell mindenkit.”

Előadásának záró részében a nevelő hivatásáról beszélt. „Missió hivatás ma tanítónak lenni! Tanítsuk meg gyermekeinket s azok gondviselőit is új magyar utakon járni. Feladataink meghatározáskor ne utánozzunk senkit. Neveljük őket a magyar hit és erkölcs útjain, drága nemzeti hagyományaink alapján, mert máskülönben elveszünk a népek tengerében!”

A rendelkezésre álló jegyzőkönyvek – a teljesség igénye nélkül –, a következő témák tárgyalásáról adnak tájékoztatást: Az iskolaközösségek formái és szerepük a nevelőmunkában; A magyar irodalom szerepe a korszerű köznevelésben; Az őskommunizmus; A Kárpát-medence földrajzi képe.

A tanfelügyelőség 1946 szeptemberében tájékoztatta a város iskoláit a Kultuszminisztérium nevelésügyi osztályának továbbképzési terveiről. Az előadó elmondta, hogy a VKM a nevelők továbbképzésének három típusát kívánja szervezni.[36] Ezek:

I. 1-4 hétig tartó világnézeti és szakmai átképző tanfolyamok. Ezeket a fővárosban, a megyei székhelyeken és nagyobb városokban szervezik, főként az általános iskolák felső tagozataiban tanítók részére.

II. Havonta egy alkalommal politikai és világnézeti átképző tanfolyamok. Ezt a továbbképzést a fővárostól, megyei székhelyektől és nagyobb városoktól távol eső települések – több községet összevonva – pedagógusai részére szervezik egy előre meghatározott témában. E nap tanítási szünetnek számít. A foglalkozásokon való részvétel kötelező.

III. A nevelők továbbképzésének hároméves továbbképzése. Formája: előadások, írásbeli közlések, de leginkább közös megbeszélések és viták.

Az előadó ismertette a tanfolyamok szervezésével kapcsolatos igazgatói feladatokat. Bejelentette, hogy a tanfolyamok előadóinak neves személyiségeket, a pedagógus szakszervezet országos és megyei vezetőit, a nemzeti bizottságok képviselőit fogják felkérni. A tanfolyamok segédanyaga a már sokak által jól ismert Továbbképzés és demokrácia c. könyv.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter javaslatára a kormány 8930/1947. sz. rendeletével szabályozta az általános iskolai tanítók központi továbbképzését. A rendelet értelmében 1947 nyaratól az iskolai szünetben tartották a hathetes tanfolyamokat. A két szemeszterből álló tanfolyamot záróvizsga követte, és erről végbizonyítványt kaptak. Ez a bizonyítvány a választott szakcsoport tárgyainak általános iskolában történő tanítására képesített és szaktanítói besorolást biztosított. A szaktanítói továbbképzés indításakor a város általános iskoláiból 14 nevelőt iskoláztak be, majd az 1948-ban indított I. szemeszteren már 27-en vettek részt.

III. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN FOLYÓ NEVELŐ – OKTATÓ MUNKA TARTALMI VÁLTOZÁSAI

Az előzőekben már többször szoltunk arról, hogy a Nemzeti Függetlenségi Front pártjai eltérő módon értelmezték a kormányprogramban megfogalmazott demokratikus iskolareform megvalósulásának kereteit, tartalmát és ütemét. A koalíciós partnerek között főként a „neveléspolitikai kérdésében” mutatkoztak nézeteltérések. A baloldali pártok már kezdettől fogva a köznevelés demokratikus reformját sürgetve a „fizikai újjáépítés mellé a szellemi újjáépítést” is szorgalmazták. Ugyanakkor a polgári pártok és a kultuszminisztérium irányelvei a polgári liberalizmus eszméjét kívánták a nevelés gyakorlatába átültetni. Ennek megfelelően a „tisza demokráciáról”, az „egyenlő esélyek” biztosításáról, a „demokratikus köznevelésről” vallott nézetek eltérően jelentek meg a pedagógiai szaksajtóban.

A vizsgált korszak elvi dokumentumai, ha tértől és időtől néha el is vonatkoztatva, humanista, polgári demokratikus célból kiindulva fogalmazták meg a nevelés követelményeit. Az Országos Közoktatási Tanács elnöke, Szent-Györgyi Albert Nobel-díjas tudós a kor eszményét, a nevelés célját így fogalmazta meg, így válaszolt arra a kérdésre, hogy milyen embereket neveljünk: „Egészséges testű, akaraterős, jó ítéletű, értelmes, tette kész, szépet célokért hevülő és áldozó embereket, akik maguk meg tudják érteni és élni a szép és nagyot minden téren, akik az életüket ki tudják tölteni tartalommal, akik megértik a dolgok összefüggéseit, akik átérzik azt, hogy emberi közösségben élnek, amely csak a kölcsönösségen, méltányosságon és jóakaraton épülhet.”

A korabeli közoktatás elméleti és gyakorlati szakemberei az „új formálódó” oktatás-nevelés tartalmi kérdéseivel párhuzamosan arra is keresték a választ, hogy „milyen legyen az oktatás az új iskolában”. A számos válasz mellett az alapkérdésekben közös volt az elképzelés. Az Országos Közoktatási Tanács 1945-ös alakuló ülése a tanítással szemben a következő követelményeket támasztotta: „Tanításunk ne üres adatokból álljon, hanem egészítse ki a gyermekek természetes kívánságát, tudni és érteni akarását. A lényegét tanítsuk, szépen, egyszerűen és világosan, mert a lényeg mindig szép, egyszerű, világos és gyönyörűsége a szellemnek. Tanításunk ne csak az emlékezetet terhelje, de tanítson egyben gondolkodni, megérteni. Költse fel az önálló gondolkodás, vizsgálódás és cselekvés vágyát. Tanítsuk gyermekeinket a szellemi életet élvezni, a szépre, a

nagyot, az érdekest meglátni és szeretni. És mindez ne nehézkesen, nagyképűen, hanem játszva, könnyeden, mosolyogva. Vessük el végre azt az előítéletet, hogy csak az a munka, ami verejtékkal jár, amit nehezen, kedvtelenül végzünk. Dolgozni kedvvel kell, csak az az igazán jól végzett munka, amit kedvvel végzünk. Igyekezetünk ne az legyen, hogy munkára kényszerítsük a gyermekeket, hanem, hogy belé kedvet és érdeklődést öntsünk.”

III. 1. AZ OKTATÁS DOKUMENTUMAINAK FELÜLVIZSGÁLATA

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány programja a művelődésügy számára előírta, hogy „A sajtóból, az oktatásból, a kultúrából, a közéletből ki kell küszöbölni a fasiszta mételyt, a népellenes szellemet, a faji és a nemzeti gyűlöletet”. A kormány az 1945. január hó 20-án Moszkvában megkötött fegyverszüneti egyezményben is vállalta, hogy gondoskodik a könyvnyomdák, a könyvkereskedés, az iskolai stb. könyvtárak, valamint a magánszemélyek birtokában lévő minden fasiszta szellemű, szovjetellenes és antidemokratikus sajtótermék forgalomból történő kivonásáról.

1945 tavaszán elkezdődött az iskolákban használt, elsősorban történeti, irodalmi, földrajzi, gazdasági és társadalomismereti, valamint a közgazdasági könyvek országos felülvizsgálata. A VKM 1883/1945. számú rendelete a tankönyvek felülvizsgálatával kapcsolatban már részletesebb útmutatást adott. Ezek a következők: „A történeti könyvekből el kell távolítani azokat a részeket, amelyekben az 1914-18. évi világháborút követő kort tárgyalják; azokat az eltávolított részeket összegyűjtve, zár alatt az iskolában kell megőrizni. Más tankönyvekben is külön gonddal kell megvizsgálni azokat a részeket, amelyek a Szocialista Szovjet Köztársaságok Uniójára, az ezzel szövetséges hatalmakra, a marxista szocializmusra, és az úgynevezett imperialista törekvésekre vonatkoznak. Az utóbbi törekvéseknek a magyar és külföldi vonatkozásait egyaránt el kell ítélni. A tankönyvekben alkalmazkodni kell ahhoz a tényhez, hogy jogilag Magyarország határait azok a földrajzi vonalak szabják meg, amelyeket az ún. trianoni szerződés és a szövetséges hatalmakkal kötött fegyverszüneti megállapodás kijelölt. A tankönyvekben is ki kell fejezni, hogy ezeken a határokon belül kell az ország belső újjáépítéséhez fogni, és nem az elvesztett területek visszaszerzésére törekedni. Gondoskodni kell arról, hogy az elmúlt negyedszázad alatt Németországban, Olaszországban, vagy akár nálunk is szocialista és nemzeti jelszavak alatt tett intézkedések kellő megvilágításba kerüljenek, ahol a jelszavak mögött a tömegek érdekeivel ellentétes törekvések húzódtak meg, ezekre is rá kell mutatni. Fel kell tárni azokat az okokat, amelyek a nemzetet érdekei ellenére háborús pusztításba sodorták. Rá kell mutatni arra, hogy a marxista szocializmus, a Szocialista Szovjet Köztársaságok Uniója és a szövetséges hatalmak demokráciája a történelem építő erői.”[37]

A város oktatási intézményeiben 1945 májusában folytatták le a tananyag- és tankönyvrevíziót. Az iskolák igazgatói által megbízott – két szaktanárból (vagy tanítóból) és a szakszervezet delegáltjából álló – háromtagú bizottság tantárgyanként tett javaslatot egyes tananyagrészek teljes elhagyására,

módosítására vagy kiegészítésére.

A bizottság javaslata a tantestületi vitát követően a szolgálati út betartásával – igazgató, tanfelügyelőség, tankerületi főigazgatóság – jutott el a VKM-hez. Az iskolai könyvtárakból a fentiek figyelembevételével kivont könyveket, azok katalógusát és a felülvizsgálatot végző bizottság jegyzőkönyvét az iskolában tárolták, majd a polgármesteri hivatalnak szolgáltatották be.[38]

Az Országos Köznevelési Tanács által 1945. július 17-re összehívott tankönyvkiadói konferencia döntött a tantestületek által felülbírált tankönyvek sorsáról. E testület határozata értelmében teljesen új tankönyvek jelentek meg történelemből, magyar irodalomból, földrajzból, gazdaságtanból és a társadalomismeretből. A többi tantárgy tankönyvét két csoportra osztották: az egyik csoportba a változás nélkül engedélyezhető szakjellegű könyvek tartoztak, a másik csoportba pedig azokat a könyveket sorolták, amelyek csak átdolgozott kiadásban jelenhettek meg. A VKM az 1945/46-os tanévtől minden forgalomban maradó és kiadásra újonnan engedélyezett tankönyvet új kiadói számmal látott el, és szigorúan megtiltotta más, a revízió alá nem vont tankönyv és egyéb oktatási dokumentum használatát.

Az 1945-től 1948-ig tartó könyvkiadás éveiben a fő cél „a tankönyvekben található elavult nézetek és megfogalmazások kiküszöbölése, valamint a tankönyvek demokratikus szellemben való megtöltése volt”. Ennek megfelelően csak bizonyos javításokra, kisebb módosításokra, átdolgozásokra kerülhetett sor. Az akkori társadalmi összefogás, a Szikra Nyomda dolgozói önkéntes felajánlásának eredményeként alig félév alatt, 1945 őszén új történelmi könyvsorozat jelent meg Feuer Klára és Kosáry Domokos szerkesztésében. Elkészült 3 közgazdaságtan tankönyv. Volt olyan is, amikor az átdolgozás a lapok kitépését és új szöveg beírását jelentette.

Az Országos Közművelődési Tanács már 1945 októberében javaslatot tett az állami könyvkiadás megszervezésére.[39] A VKM a Gazdasági Tanácshoz 1946. június 1-jén kelt átiratában a következőket közölte: „A tanulóifjúságnak és az iskolai könyvtáraknak kellő szellemi színvonalú korszerű pedagógiai eredményeket felhasználó, a magyar demokratikus köznevelés követelményeit érvényre juttató, jó kivitelű és olcsó tankönyvek és hasonló kiadványok céljából állami tankönyvkiadó vállalatot kívánunk létrehozni.” A Gazdasági Főtanács – tekintettel a hihetetlen mérvű inflációra –, elutasító határozatot hozott.

A pénzügyi stabilizáció után újból napirendre került e fontos kérdés. A koalíciós pártok 1947. március 6-án tartott pártközi értekezlete, majd a Minisztertanács is elfogadta az állami tankönyvkiadás megszervezésére tett javaslatot.

A VKM 1947. április 23-án kelt megállapítása szerint 1947. szeptember 1-ig – az általános iskola I - VII. osztályai számára – 56 féle könyv 4,5 millió példányban való megjelentetésére van szükség. Ortutay Gyula kultuszminiszter ehhez kért anyagi támogatást a Minisztertanácstól. 1947. május 17-én a tankönyvkiadás lebonyolításával az Egyetemi Nyomdát bízták meg. 1947. december 12-én rendelkezett a Minisztertanács arról, hogy a tankönyv megírására vonatkozó szerződéseket a nevelési

főosztály vezetője köti meg a szerzőkkel.[40]

Folyamatosan napvilágot láttak az alsó tagozati új könyvek: „Első könyvünk” és a „Második Könyvünk” 1947-ben, a „Harmadik könyvünk” és a „Negyedik könyvünk” 1948-ban külön a falusi és külön a városi iskolák számára. 1947 szeptemberére készült el az első orosz tankönyv (szerzője Ihász János) az általános iskolák V. osztálya számára. Ugyanekkor az általános iskolák V-VIII. osztályai számára új történelmi szöveggyűjteményt adtak ki, majd az 1948/49-es tanévre új történelemkönyvek jelentek meg, amelyeknek a szerzői 1949-ben Kossuth-díj kitüntetésben részesültek. Énekből, számtanból, fizikából, természetrajzból szintén új vagy átdolgozott tankönyveket adtak ki. A Kodály-Ádám összeállításban készült I., II. osztályos énekeskönyvet az 1948-ban Stockholmban rendezett nemzetközi tankönyvkiállításon I. díjjal tüntették ki.

A VKM 4340/1947. sz. rendelete előírta, hogy az 1947/48-as tanévtől az egyházi hatóság alatt álló iskolák kivételével valamennyi általános iskolában (népiskolában), polgári iskolában, gimnáziumban, líceumban, tanítóképző intézetben és gyógyítva nevelő iskolában csak a vallás- és közoktatásügyi miniszter kiadásában megjelent tankönyveket lehet használni.[41] A korabeli tanfelügyelőségi jelentések és az iskolaszék jegyzőkönyvei Székesfehérvár általános iskoláinak tankönyvellátottságát megfelelőnek ítélték.

III. 2. AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI OKTATÁS ELSŐ TANÉVE

A VKM az 1945/46-os tanév feladatait megjelölő rendeletében kinyilvánította azt a törekvését, hogy „az ország újjáépítésének nagy munkájában a népiskolát is olyan mértékben kívánják beépíteni, ahogy azt a demokrácián alapuló köznevelés előírja”. A miniszteri utasítás egyértelműen megfogalmazta azt is, hogy: „Az iskola az új feladatoknak maradéktalanul csak akkor felel meg, hogyha az oktatás és nevelés mind belső, mind külső feltételeit mélyítik, kiszélesítik, és intézményesen biztosítják.”[42]

Az iskolai munka belső feltételeinek (tartalmi kérdéseknek) átgondolása az új tanterv kidolgozása során már 1945 nyarán megkezdődött. A külső feltételek biztosítása szervezeti feladatot jelentett. A VKM ezért elhatározta, hogy megfelelő lépéseket tesz az egyes iskolák között évtizedek óta fennálló egyenlenségek (osztatlan egytanítós iskola, egy tanítóra eső aránytalanul magas tanulólétszám stb.) gyors megszüntetésére.

A demokratikus iskolafejlesztési programnak megfelelően az egy tanerős nem állami iskoláknak két-tanerőssé való fejlesztését a miniszteri rendelkezések több esetben hangsúlyozták. Előírták azt is, hogy egy-egy új tanítói állás költségeinek 20%-át az iskolafenntartónak kell vállalnia, és ezeket az álláshelyeket meghívás esetén „...csak az érdekelt, vagy más iskolához beosztott menekült, állami vagy nem állami tanítót lehet beosztani”. E rendelkezések értelmében Fejér megye tanfelügyelőségének javaslatára a VKM engedélyezte az 50 főn felüli létszámmal rendelkező iskolák

részére új állások létesítését.[43]

Az alsó fokú oktatás tartalmi reformjának fő célkitűzése az volt, hogy az általános iskola szélesebb alpműveltséget nyújtson, mint a régi nyolcosztályos népiskola és a polgári iskola; ugyanakkor vegye figyelembe az iskola kötelező jellegét, és azt a tényt is, hogy tanulmányaik befejezését követően a tanulók egy kisebb része tovább tanul középiskolában.

Az 1945/46-os tanévben szervezett V. osztályos általános iskolai tanulók oktatásánál előtérbe került az életre való nevelés elve. Új tantárgyként bevezették a társadalmi ismeretek című tantárgy tanítását, valamint a nemzeti életünkben végbemenő demokratikus átalakulást tárgyaló mindennapi kérdések osztályfőnöki óra keretében történő oktatását.[44] A legnagyobb óratervi változást az ún. 5 órás „szabadfoglalkozások” bevezetése jelentette. E tárgykörhöz sorolták az élő idegen nyelvet (angol, francia, orosz, olasz, német), továbbá a latint.

1945. augusztus 23-án tartották a városi tanévnyitó tantestületi értekezletet. Az elnöklő Fejes István iskolaigazgató megnyitójában a következőket fogalmazta meg: „A sok gátló körülmény, rossz állagú iskolaépületek, felszerelés hiánya, és ki tudja, hogy még mennyi gond fogja nehezíteni munkánkat. Soha nem állt magyar tanító elhagyatottabban, tanácstalanul hervatag arccal, ennyi ruha és táplálék hiánya miatt szenvedő tanítvány előtt. De lelkesít bennünket az a tudat, hogy egy új világ van kibontakozóban, melyet csak új lelkű, hazájukat szerető emberek tudnak felépíteni. Hiszem, hogy mi is ezek közé tartozunk. Bízom abban, hogy a magyarok Istene ad erőt az előttünk álló nemes feladatok végrehajtásához.”

Az elnök köszöntő szavait követően dr. Zalai Ernő, a helyi tanfelügyelőségi előadó (a későbbi vezető) adott tájékoztatást az 1945/46-os tanév főbb feladatairól. Részletesen szólt az általános iskola V. osztályának heti órabeosztásáról. (Lásd az alábbi táblázatot.) Felhívta a figyelmet a tanévnyitó miniszteri utasításban is szereplő követelményre, ami szerint „...egyöntetűvé kell tenni a népiskola felső tagozatában, a polgári iskolában és a gimnázium alsó tagozatában folyó nevelést”. Tájékoztatta a városi tantestületet arról is, hogy központi intézkedés történt a tanulók tanulmányi előmenetelének (osztályozás) egységes elbírálásával kapcsolatban is. Az e témában megjelenő miniszteri rendelet értelmében „Az általános iskola első és ötödik osztályában, függetlenül attól, hogy ezek az osztályok a népiskola, polgári iskola vagy gimnázium keretében működnek, a tanulókat átmenetileg a polgári iskolai Rendtartás 101. §-a szerint négy érdemjeggyel kell osztályozni. A nevezett osztályok tantestületi értekezleteire is a polgári iskolai Rendtartás 97. és 98. §-a alkalmazandók.”[45]

Az általános iskola V. osztályainak heti órabeosztása
1945/46-os tanév

Tantárgyak megnevezése	Heti óraszám
Hittan	2
Magyar nyelv és irodalom	6
Föld- és néprajz	3
Társadalmi ismeretek	3
Számтан	4
Rajz	2
Testgyakorlás	2
Ének	2
Mindennapi kérdések	1
Szabadfoglalkozás (mezőgazdasági, kertészeti, ipari gyakorlatok, élő idegen nyelv, lati nyelv, zene)	5
Összesen:	30

Közölte azt is, hogy a tanévnyitó miniszteri utasítás szabályozta a kialakított általános iskolai osztályok felügyeletét is. Az általános iskola és a népiskola keretében működő V. osztály a tanfelügyelőség, a polgári iskola és a gimnázium keretében működő V. osztályok pedig a tankerületi főigazgató felügyeleti hatósága alá tartoznak. Az utasítás azonban lehetővé teszi, hogy tanulmányozási célból a tanfelügyelő is meglátogassa a polgári iskolai és a gimnáziumi keretben működő általános iskola V. osztályait.

Az 1945/46-os tanévben Székesfehérvárott – számolva a téli időszakban felmerülő fűtőanyag hiányával –, az alsó és felső tagozatban egységesen szeptember elején kezdődött el az oktatás. A tanév munkáját meghatározó miniszteri rendelet az iskolák igazgatóit felhatalmazta, hogy „a mezei munkák végzésére indokolt esetben a nagyobb gyermekek részére távolmaradást engedélyezzenek”.

A tanítás mellett megkezdődött a télre való felkészülés is. A tanulók a tantermek fűtésére fát gyűjtöttek az erdőkből. A szülők tüzelőt vagy pénzt ajánlottak fel e célra. Üzemek, vállalkozók, iparosok és magánszemélyek szintén adományaikkal támogatták az iskolák „tüzelőakcióit”.

Megkezdődött a szegény családok gyermekeinek szociális támogatása. A város szociális alapja „állandó közsegélyben” részesített 158 személyt, támogatásban 79 sokgyermekes családot 575 családtaggal, továbbá 46 olyan családot, amelyek a háborúban elvesztették eltartójukat.[46]

Az egyházak karitatív szervei, a megalakult Magyar Nők Demokratikus Szövetségének Városi Szervezete ruha- és lábbeli-gyűjtést szervezett, és iskolánként adta át az arra rászoruló gyermekeknek. A Weisz és Tull Bőrgyár a tél folyamán 25 pár gyermekcipőt, 200 pár féltalpat adományozott. A város szociális felügyelőségének közreműködésével megkezdték a külföldi élelmiszeradomány kiosztását.

A megyei tisztviselő orvos 1945. november 27-én kelt levelében megkereste a tankerületi főigazgatót, hogy „...a városban, mind a megye községeiben élő iskoláskorú gyermekek között igen sok hurutos megbetegedés van, amelyek hűlés eredetűek. Ezek a megbetegedések a fejlődő fiatal gyermekeknek nagyon hajlamosak arra, hogy gümőkóros jelleget vegyenek fel, tekintettel a nagyszámú gümőkóros fertőzésekre.” Arra kérte a főigazgatót, hogy vegye fontolóra, nem volna-e indokolt az iskolák

mielőbbi bezárása? A főigazgató válaszlevelében közölte, hogy a téli tanításról szóló VKM 49100/1945. sz. körlevelét az iskolák igazgatóinak megküldte. Ebben nem szerepel az iskolák bezárásának lehetősége. A rendelkezés azonban módot ad arra, hogy azokban az iskolákban, ahol csak részben biztosítható a tüzelőkészlet, ott a helyi körülményeket figyelembe véve kell megszervezni az oktatást.

A miniszteri utasítás értelmében a téli szünet a tüzelőanyag hiánya és a karácsonyi vakáció miatt 1945. december 15-től 1946. január 4-ig tartott. A tanfelügyelőség minisztériumhoz küldött jelentésében az áll, hogy: „Január második felében a nagy hideg miatt a délutáni tanítást általában elhagytuk, a tanulók minden második nap mennek iskolába.” Székesfehérvár iskoláiban a januári hónap volt a legkritikusabb. A kétnaponként tartott iskolai foglalkozás ellenére, különösen a külterületi iskolákban, nagyon magas volt a hiányzók száma.

Csaplovics József székesfehérvári tankerületi főigazgató az általános iskola V. osztályának működéséről szóló jelentésben a többek között a következők olvashatók: „Az általános iskola V. osztályának megnyitása rendben, előírt keretekben történt meg. A népiskola felső tagozatában, a polgári iskolában és a gimnázium alsó tagozatában ezzel megindult a tanítás és nevelés egyöntetűvé tétele...Az iskolák irányításának egyöntetűségét gátolta az a körülmény, hogy az eddig azt nem használó iskoláknak nehezen lehetett hozzájutniuk polgári iskolai rendtartáshoz. A tankönyvek beszerzésnek nehézségei és drágasága viszont a tanulmányi eredmény színvonalára hatott hátrányosan. Ennek ellenére általában megnyugtatónak mondhatók az eredmények. Az előírt anyagot – figyelembe véve a sokféle hátráltató körülményt (tüzelőanyag iskolai felszerelés hiánya, valamint a tanulók előző évi fogyatékosága) –, kielégítő mértékben feldolgozták. A rendeletben megadott tantervi célkiűzések s az egyes tantárgyak megállapított anyaga megfelelően kapcsolódnak az ily korú gyermekek lelkeségéhez, érdeklődési irányához.”

A tankerületi főigazgatói jelentését a következő gondolatokkal zárta: „A tanerők zöme teljesen még ki sem alakult értékítélettel áll a változott keretek között. Rendkívüli gazdasági elesettségében is megőrizte az igazi nevelő emelkedett szellemiségét. Felkészültségének különböző állagából demokratikus érzékkel, jó szándékkal és változó eredménnyel juttatta el az ismereteket ebben az osztályban is tanítványaihoz: kinek-kinek képességei és igényei szerint. Mindenek előtt pedig teljesítette legszebb hivatását: nevelt. Ebben a vonatkozásban az általános iskola V. osztálya saját iskolája többi osztályainak életéhez simult, azok helyzetében általában mindenben osztozott.”[47]

III. 3. AZ 1946-OS TANTERV FŐBB JELLEMZŐI

1946. július 14-én látott napvilágot az általános iskola teljes tanterve,[48] majd valamennyi tárgyra a részletes Útmutatások is megjelentek.[49] Az új tanterv szerint „Az általános iskola feladata, hogy a tanulót egysége, alapvető, nemzeti műveltséghez jutassa, mindenirányú továbbnevelésre és

önnevelésre képessé tegye, és közösségi életünk tudatos és erkölcsös tagjává nevelje.” A VKM a tanterv megjelenését követően az Országos Köznevelési Tanács útján azonnal kiírta az új tankönyvekre a pályázatot.[50]

Az új tanterv egyik legjellemzőbb vonása, hogy az eddigi hagyományoktól (népiskolai, a polgári iskolai és a gimnázium I-V. évfolyamainak volt tantervei) eltérően a természettudományos tárgyak oktatását és azok gyakorlatát (heti 14 órával) kiemelte az eddigi másodszerepéből. Az általános iskola V-VIII. osztályaiban megkezdődött a rendszeres fizika, kémia és biológia tantárgyak oktatása (az ember élete, természetrajz, természettan, vegytan elnevezéssel). Ez a változtatás azonban nemcsak az óraszámok arányainak megváltozását jelentette, hanem az iskolai művelődés tartalmának modernizálását is.

Az általános iskola 1946-os óraterve

A tantárgyak neve	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Hít- és erkölcsstan	2	2	2	2	2	2	2	2
Magyar nyelv és irodalom	10	11	13	14	6	6	5	5
Történelem	-	-	-	-	2	2	2	2
Földrajz és néprajz	-	-	-	-	3	3	2	2
Az ember élete	-	-	-	-	-	-	2	2
Természetrajz	-	-	-	-	2	2	-	-
Természettan	-	-	-	-	-	-	3	-
Vegytan	-	-	-	-	-	-	-	3
Számolás és mérés	5	5	5	5	3	3	3	3
Rajzolás	-	2	2	2	2	2	2	2
Ének	2	2	2	2	2	2	2	2
Testnevelés	2	2	2	2	2	2	2	2
Szabad beszélgetés	-	-	-	-	1	1	1	1
A közös tárgyak óraszám:	21	24	26	27	25	25	26	26
A választható tárgyak óraszám:	-	-	-	-	6	6	6	6
Heti óraszámok	-	-	-	-	3	3	3	3
Választható tantárgyak és gyakorlatok								
Gazdasági gyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Műhelygyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Kereskedelmi gyakorlatok, gyorsírás	-	-	-	-	3	3	3	3
Háztartási gyakorlatok	-	-	-	-	3	3	3	3
Élő idegen nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz)	-	-	-	-	3	3	3	3
Latin nyelv*	-	-	-	-	3	3	3	3
Társas ének és zene	-	-	-	-	3	3	3	3
Mértani rajz	-	-	-	-	2	2	2	2

* A 6300/1947 VKM. sz. rendelet az ötödik osztályban a választható tárgyak sorából az 1947/48-as tanévtől törölte a latin tantárgy tanítását.

A számtan és mértan, kémia, biológia tanításában a tárgyi ismeretek bővítése mellett előtérbe került a gyakorlatiasság megszerzése is. A választható tárgyak beiktatásával – az alpműveltség bővítése mellett – az egyéni hajlamok és képességek kimunkálását, s ezzel a gyakorlati életre való nevelést és a pályaválasztásra való előkészítést kívánták biztosítani.

A választható tárgyak tanulása ugyan mindenkire nézve kötelező volt, de azok osztályzata az

előrehaladás szempontjából nem volt döntő. [51] A 75000/1946. VKM számú rendelet ezért kimondta: „Ennek a hitnek elosztására mindent el kell követni, annál inkább, mert a köznevelési reform során a gimnázium humanisztikus tagozata mellett a gimnázium és élő nyelvi tagozata is fokozatosan megnyílik.” [52]

Székesfehérvár elemi iskolái az 1946/47-es tanévben tértek rá a nyolcosztályos általános iskolai tanterv szerinti oktatásra. A négy állami általános iskolába 195 V. és 194 VI. osztályos tanuló iratkozott be. Megszüntették a községi központi általános iskola működését. Az öt községi általános iskolában ekkor már 251 V. osztályos és 193 VI. osztályos általános iskolás tanult. A három felekezeti általános iskolának pedig 431 V. és VI. osztályos tanulója volt.

Az általános iskolát továbbfejlesztő 90000/1947. VKM sz. rendelet különösen az egy helységben lévő különféle jellegű iskolák együttműködését, a csonka általános iskolák alsó tagozatának kiépítését, az egy helységben működő azonos jellegű általános iskolákban tanító tanárok arányos elosztását hangsúlyozta. Az útmutatás 11. pontja szabályozta a testi (érzéki), érzelmi és erkölcsi fogyatékosokban szenvedő gyermekekkel való külön foglalkozást.

IV. AZ ISKOLÁK ÁLLAMOSÍTÁSA

A baloldali politika erősödésével harc indult a vallásos nevelés ellen. 1947. február 28-án Ortutay Gyula a Független Kisgazdapárt képviselője, pártja politikai ülésén bejelentette a „fakultatív hitoktatás” tervét.[53] Alig két héttel később, az 1947. március 5-én tartott pártközi értekezletükön a koalíciós pártok elhatározták, hogy törvényjavaslatot terjesztenek az országgyűlés elé az iskolákban bevezetendő fakultatív hitoktatás tárgyában. A terv mellett megszervezett széleskörű országos propaganda ellenére a közvélemény ellenállása miatt a tervet 1947 május elején elvetették.

1947. december 12-i beszédében Révai József, 1948. január 10-én pedig Rákosi Mátyás a „hatalom teljes birtokába jutott politikai erők nevében” már jelezték a felekezeti iskolák államosításának „általuk vélt” szükségességét. 1948 áprilisának végén a Független Kisgazdapárt nagyválasztmányi gyűlésén Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter bejelentette, hogy „törvényjavaslatot kíván az országgyűlés elé terjeszteni a nem állami iskolák államosításáról, s ebben megegyezett a baloldali pártok vezetésével”.

A kormány javaslatára a protestáns egyházak és az izraelita hitfelekezet a megegyezést „választva” kerülte a számukra eleve eredménytelennek ítélt vitákat, és a „kényszerű megegyezést” választotta. [54] Mindszenty József bíboros, hercegprímás, esztergomi érsek Ortutay Gyula miniszternek „az egyházak és az állam között felmerülő kérdések tisztázására” (1948. május 19-én kelt) javaslatára[55] a következőket válaszolta: „A tárgyalásokra elvileg készek vagyunk, és amint ennek komoly előfeltételei meglesznek, megbízottainkat megnevezni nem késünk. A most egy éve folyt

vatikáni érdeklődés, valamint a Miniszter Úr f. évi febr. 14-i esztergomi megbeszélésén csak a régi sérelmek orvoslása szerepelt, még iskoláink államosításáról szó sem esett. –Mivel nekünk biztonságban kell lennünk a tárgyalások célirányossága felől, másrészt tekintettel kell lennünk az említett, előzetes megbeszélések óta történt egyoldalú változásokra: a tárgyalásoknak legalább ezekhez az előfeltételeihez ragaszkodnunk kell. – Kormány-nyilatkozattal vétessék le napirendről iskoláink államosításának ügye. – A feloszlatott katolikus egyesületek felújítása biztosítsák vagyonunk visszaadásával. – A pártok feletti katolikus napilap engedélyezését kívánjuk az aug. havi miniszterelnöki ígéret szerint. Biztosítás a cenzúra béklyóival szemben, valamint a papírellátás terén a többi napilappal azonos kezelés.”[56]

Az egyházi iskolák elleni harc egyre fokozódott. 1948 tavaszán az állami intézmények, baloldali pártok, szakszervezetek „népnevelői” összehangolt propagandát fejtettek ki az iskolák államosításának szükségességéről. A katolikus szülők és diákok a miniszternek írt levelekkel, tiltakozó gyűlésekkel demonstrálták ellenállásukat, a katolikus egyház vezetése pedig a tiltakozás mellett az egyházból való kiközösítéssel fenyegetette az államosítás támogatóit. A másik oldal pedig hatalmi nyomásra a helyi nemzeti bizottságok, a községek képviselő testületei nagy többségben állást foglaltak az államosítás mellett.[57]

A MKP és az SZDP egyesülési kongresszusát (1948. június 12–14) követő programnyilatkozatban az akkor már Magyar Dolgozók Pártja (MDP) néven a demokratikus nevelés biztosítása érdekében követelte „az egységes állami tankönyvek bevezetését valamennyi iskolában, valamennyi fokozatban; a tanügyigazgatás egységesítését és korszerű reformját, az egyházi iskolák államosítását, az egyház hitoktatási jogának és a papnevelő iskolák egyházi jellegének csorbítása nélkül.”[58]

Ugyanebben az időpontban (1948. június 12.) „az államosításra kerülő egyházi iskolák tanszemélyzetének állami szolgálatba való állásáról” szóló körlevélben Mindszenty József hercegprímás megtiltotta az egyházi személyek részvételét az állami iskolák munkájában.[59]

Ortutay Gyula kultuszminiszter az államosításra vonatkozó törvényjavaslatot 1948. június 15-én terjesztette az Országgyűlés Közoktatásügyi Bizottsága elé, majd a magyar Országgyűlés Nagy Imre elnökletével június 16-án tárgyalta az iskolák államosításáról szóló törvényjavaslatot. Bognár József, (FKGP) az Országgyűlés Közoktatásügyi Bizottságának elnöke előadói beszédében többek között kifejtette, hogy „A magyar demokrácia az elmúlt három esztendő alatt politikai, gazdasági és társadalmi élet területén számos egymással összefüggő reformot hozott, amelyek a politikai hatalom elosztását, a tulajdoni viszonyainkat és gazdasági életünk egész struktúráját megváltoztatta. Ezek a reformok, amelyeket hoztunk, csak akkor válnak teljes értékűvé, ha a három év fejlődésének tempója mögött lemaradt magyar közoktatás, közművelődés területén is új utakat tudunk törni. A törvény célja éppen az – mondta a miniszter –, hogy pótolva az elmúlt idők mulasztásait, új utakon tudjuk elindítani a magyar közművelődés és köznevelés annyira fontos ügyét...Az állam és az iskolák tisztességes, művelt, az élet és a történelem problémáiban jártas, az iskolai önkormányzaton belül

fejlődő, jó magyar demokratákat fognak nevelni, akiknek a szülői ház, a továbbra is kötelező hitoktatás és vallásgyakorlatokat teljes szabadsága megadja a módot arra, hogy jó hívei legyenek az egyháznak.”

A továbbiakban az egyházak és az állam kapcsolatáról szólva kifejtette: „Nekünk az a meggyőződésünk, hogy a népi demokrácia minden lehetőséget megadott az egyházaknak arra, hogy a lelkekben lévő birtokállományukat változatlanul megtartsák, és a szegény papság és a szegény püspöki kar hívek előtti hitelében bizonyára nyer a földbirtok reform által akkor, ha magatartása félreérthetetlenül bizonyítja azt, hogy semmi összefonódottság nincs az elmúlt társadalmi berendezkedéssel...Minden józanítéletű ember meg fogja látni, hogy a törvényjavaslatban nincs semmi, ami az egyházakat igazi hivatásuk teljességében gátolná. Mélységesen meg vagyok győződve arról, hogy a törvényjavaslatban nincs semmi, ami az egyházakat igazi hivatásuk teljességében gátolná.” Előadói beszédét a következő gondolatokkal zárta: „Mélységesen meg vagyok győződve arról, hogy ezt a törvényjavaslatot igaz örömmel fogadja bármely hitfelekezethez tartozó hívő ember és az ország népe is, mert ezen a javaslaton keresztül a népi demokrácia, az egységes magyar nemzet fog megerősödni. és a magyar gyermekek lelkében új társadalmi igazságok bevehetetlen sziklavára fog megerősödni.”

A miniszter beszédét követően pártjaik képviselője nevében elmondta véleményét Barankovics István, Katona Jenő, Parrag György, Bóka László, Slachta Margit, Erdei Ferenc. Az országgyűlési vitában történeti, filozófiai, politikai és pedagógiai érvek csaptak össze. A felszólalások többsége az „államosítás évszázados igényét” hangsúlyozta. Az ellenzék, az egyházi iskolák történelmi hagyományait emelték ki, és a valláserkölcsi nevelést biztosító egyházi fenntartású iskolák mellett érveltek. A vita befejezésekképpen Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter vitázó beszédében többek között a következőket mondta: „A kérdés, melynek megoldása a törvényjavaslatban foglaltatik, a magyar közoktatásügy évszázados problémája. Joggal állíthatom, hogy ilyen horderejű köznevelési törvényjavaslatunk, mint ez, még nem volt. Azt szeretném hangsúlyozni, – mondta a miniszter, – hogy a magyar demokrácia iskolapolitikája nem jelent vallásellenes harcot, nem jelenti a Magyar Köztársaságnak a vallásszabadság kérdésében eddig elfogadott, s a törvényben rögzített elvi álláspontja megváltoztatását. Akik a kérdésből vallási kérdést koholnak, valóban politikai támadást akarnak intézni a magyar demokrácia, a Magyar Köztársaság ellen. Ezt az álláspontot el kell utasítanunk.”

A kultuszminiszter ezután történeti érvekkel, Eötvös József szavaival támasztotta alá a törvényjavaslat érveit, felidézte Tessedik Sámuel tevékenységét és az 1848-as eseményeket, majd Nyugat-Európa, Anglia, Egyesült Államok példáját. Ezt követően az államosítás „parancsoló szükségességéről” beszélt. „A törvényjavaslat célja: – mondta a miniszter – az egységes nemzeti műveltség kialakítása...A köznevelés egységesítése nem hirtelen született vágya a magyar közoktatás kormányának. A magyar nevelés legnagyobb gondolkodóinak, Schnellernek, Imre Sándornak, Nagy Lászlónak, és nemrégiben elhunyt Kemény Gábornak munkásságában fejeződik ki

ez az egész köznevelési gondolkodás és irányzat.” A miniszter szólt a falusi „felekezeti törpeiskolák” problémáiról, a felekezeti tankönyvek kérdéséről, a tanítóság anyagi gondjairól. Beszédét a következő gondolatokkal zárta: „A magyar kormány bízik abban, hogy az iskolaállamosítás lehetővé teszi jelenlegi nagy nevelésügyi feladataink megoldását, és szilárd biztosítéka a magyar demokrácia jövődjének is. Demokráciánk eljövendő iskoláink szellemében, Kossuth, Eötvös, Petőfi szellemében kérem a törvény elfogadását.”

A közoktatásügyi miniszter beszéde után Bodnár József előadó válaszolt a felszólalásokra, majd Nagy Imre elnök névszerinti szavazást rendelt el.[60] 1948. június 16-án a képviselők többsége (a Demokrata Néppárt, az ún. Barankovics Párt ellenében) megszavazta az 1948. évi 33. tc.-et „A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában”. A törvény (később: T.), végrehajtásától szóló a 8000/1948. VKM sz. (1948. június 26-án aláírt) utasítás (később: VKM utasítás) a következők szerint rendelkezett.

A VKM utasítás 1. §-a értelmében állami kezelésbe került a vallás-és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt álló vallásfelekezeti, községi, társulati (egyesületi), érdekeltségi és magán jogakadémia, polgári iskola, tanítóképző főiskola, gimnázium, tanítóképző intézet, tanítónőképző intézet, líceum, óvónőképző intézet, polgári iskola, általános iskola, valamint gyógypedagógiai intézet, hacsak a kormány a T. I. §. (2) alapján reánézve kivételt nem állapított meg. Továbbá államosítás hatály alá esik az a tanulóotthon, amely az általános, vagy középiskolával összefügg, vagyis amelyben a tanulók többsége általános vagy középiskolába jár.

A VKM utasítás 2. §-a az állam által át nem vett intézeteket jelölte meg. Ezek: 1. Kizárólag egyházi célokat szolgáló: hittudományi főiskola, államérvényes bizonyítványt ki nem adó egyházi tanítóképző főiskola, lelkészképző-intézet felső tagozata, hitoktató-nőképző főiskola, baptista szeminárium, diakónus- és diakonisszaképző-intézet, egyházi énekiskola, misszionáriusképző-intézet, keresztyény felebaráti nevelőintézet, árvaház, szeretetotthon és keresztyény szeretet gyakorlására létesített más intézmény. 2. Továbbá az állam nem vette át a törvény 1.§. (I) bekezdése alá eső tanulóotthonoknak azt a részét, amelybe rendtagok, papnövendékek vagy lelkészi szolgálatra készülő növendékek vannak elhelyezve.

A VKM utasítás továbbá rendelkezett az igazgatási ügyekről (3. §); a nem állami alkalmazottak átvételéről (4.§); az állami szolgálatba átvett tanítók helyi javadalmairól (földjavadalom és egyéb juttatások, szolgálati lakás, lakbér hozzájárulás, segélyek stb.) (5.§); nyugdíj (szolgálati időbeszámítás, nyugdíjazás stb.) kérdésről; (6. §); a folyamatban lévő fegyelmi ügyek további intézéséről (7.§); az állami tulajdonba kerülő ingatlanokról (8. §); az állami tulajdonba kerülő egyéb vagyontárgyakról; (9. §.) A törvényt 1948. június 16-tól visszamenően kellett alkalmazni (10.§). [61]

Az iskolák államosításáról szóló törvény végrehajtása során 6505 egyházi iskola került állami

tulajdonba; köztük 5437 általános és népiskola, 98 tanítóképző és líceum, 113 gimnázium. Továbbá 18 ezer tanárt és tanítót vett át az állam és 639 335 felekezeti általános és népiskolai tanuló került állami iskolába.[62]

1948 második felében a magyar tanügyi kormányzat tárgyalásokat folytatott több hazai egyházzal: a reformátusokkal (1948. október 8.), az evangélikusokkal (1948. december 14.) és az izraelitákkal (1948. december 10.). Ennek eredményeképpen hivatalos megállapodásban rögzítették: további fenntartóik birtokában hagynak 2 evangélikus gimnáziumot, 3 református tanítóképzőt, 6 református gimnáziumot és 2 izraelita gimnáziumot az 1948-ban tett kormányígéretnek megfelelően. (Közülük 1952-től korábbi fenntartóik birtokában maradt egy református és egy izraelita gimnázium; a többit az egyházak, (a korabeli hivatalos jelentések szavait idézve) „önként felajánlották” az államnak.

Az országos helyzethez hasonlóan a baloldali pártok támogatásával 1948 tavaszán fokozódott az „iskolák államosításának igénye” Fejér megyében és Székesfehérvárott is. E törekvések szószólója a Szakszervezetek Szakmaközi Bizottsága és a Pedagógusok Szabad Szakszervezete volt. A Székesfehérvári Szakmaközi Bizottság 1948. május 21-én tartott ülésén „egyhangúan követelte az iskolák államosítását”. A Székesfehérvári Nemzeti Bizottság 1948. május 26-án állást foglalt az államosítás mellett, majd júniusban a pedagógusok megyei és városi szakszervezete is.[63]

1948 júniusában (államosításkor) 8 óvoda, 11 általános iskola, 7 középiskola, 8 diákotthon és 1 szakmunkásképző iskola működött a városban. A 11 általános iskola közül 3 felekezeti, 5 községi és 4 állami fenntartású volt. A felekezeti iskolák államosítását végrehajtó bizottság tagjai: dr. Koszmály László tanügyi titkár a VKM IV. főosztály részéről, dr. Borbély Gyula tanügyi titkár a VKM V. osztálya részéről, dr. Somogyi Béla bírósági titkár, telekkönyvi szakértő; dr. Kléri János tanfelügyelő, az egyházak képviselői és az iskolákat átadó és átvevő igazgatók. [64]

A Ferenc József Nőnevelő Intézethez tartozó Római Katolikus Leány Általános Iskola tanárainak 1948. június 30-ig kellett dönteniük – a világi tanerővé – történő átminősítésükről. A szerzetes tanárok a felszólítására egyöntetűen nemet mondtak. Takács M. Laurát, az iskola igazgatóját dr. Kléri János tanfelügyelő a következőkben közölt ügyiratával bízta meg az állami iskola igazgatásával: „Az 1948. évi 30. tc. alapján azonnali hatállyal megbízom a székesfehérvári Bajcsy-Zsilinszky téri Állami Általános iskola (volt Ferenc József Nőnevelő Intézet Római Katolikus Általános Népiskolája) vezetésével. Felhívom, hogy működését ebben a minőségben azonnal kezdje meg. Az iskola ingó és ingatlan vagyonát haladéktalanul vegye számba és leltározza.”[65] A szerzetes tanárokhoz hasonlóan Takács M. Laura a felkérésre nemet mondott, amit a következőkkel indokolt: „Tisztelettel köszönöm az igazgatói megbízást, de azt nincs módomban elfogadni. Mint szerzetes csak a püspöki karnál vállalhatok el beosztást.”[66]

Az államosítása után az iskola neve Bajcsy-Zsilinszky Téri Általános Iskola (a későbbi Petőfi Sándor Általános Iskola) lett, mivel a háború után az akkori Vörös Hadsereg út és Lenin út (ma Budai út és Prohászka út) keresztezésében kialakított kis teret Bajcsy-Zsilinszky Endréről nevezték el. A

tanfelügyelőség az iskola igazgatásával Opolczer Oszkár-nét bízta meg.

A Római Katolikus Fiú Általános Iskola a gimnázium épületét és berendezéseit használta. Önálló ingatlannal és ingó vagyonnal nem rendelkezett. 1948. szeptember 1-től, az Állami Pedagógiai Gimnázium gyakorló iskolájaként működött.

A Református Általános Népiskola államosításakor csak a tantermek, mellékhelységek és az iskolai épületben lévő tanítói lakás került állami kezelésbe. A parókia és a hozzá tartozó kert az egyház tulajdonában maradt. Az iskola neve Széchenyi Utcai Állami Általános Iskola (a későbbi Móricz Zsigmond Általános Iskola) lett. Az igazgatói feladatok ellátására Nemes Sándor tanító kapott megbízást.[67]

A községi iskolák államosítását végző bizottság tagjai: Eiterer Ferenc tanügyi főtanácsos, a tankerületi főigazgató helyettese, Szabó Kálmán a Pákozdi Állami Általános Iskola igazgatója, a város, mint tulajdonos részéről Glócz Ferenc városi jegyző, az MDP székesfehérvári városi szervezete részéről Nemes László, és az iskolát leltár szerint átvevő iskolaigazgató.

1948. szeptember 1-jével került állami tulajdonba, az Ezredéves Községi Általános Iskola, a Selyem Utcai Községi Általános Iskola, a Szent István Községi Általános Iskola a Szőlőhegyi Községi Általános Iskola és a Szárazréti Községi Általános Iskola.

Az iskolák államosításával a hazai oktatásügy új korszaka, az 1990-ig tartó szocialista nevelés vette kezdetét. A négy évtizeden át győzelemként hangoztatott erőszakos államosítás azt jelentette, hogy az egyházi iskolák kárpótlás nélkül kerültek állami tulajdonba; az egyházi iskolákban tanító világi pedagógusokat az állam alkalmazta, az egyháziakat a katolikus egyház eltiltotta ettől. Az intézkedés sok kitűnő tanártól fosztotta meg az iskolákat. Így a nagy hagyományokkal rendelkező oktatási intézményben színvonalbeli visszaesés következett be, továbbá az államosítással vallásos emberek nagy tömegének demokratikus iskolaválasztási lehetősége szenvedett sérelmet.

* * *

Hazánkban az 1945-ben létrejött új társadalmi struktúra lehetővé tette a demokratikus iskolarendszer kiépítését. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. augusztus 16-án kelt 6650/1945. (VIII. 16.) sz. M. E. rendelete a népiskola I-VIII. és a gimnázium, illetve a polgári iskola I-IV. osztályai helyett életre hívta a „nyolcosztályos általános iskolát”. Az iskolák államosítását követően az oktatás és nevelés szelleme a marxizmus-leninizmus, a dialektikus materialista világszemlélet alapján állt. Az oktatás-nevelés tartalmi célkitűzései a közoktatással és közművelődéssel összefüggő párthatározatokra épültek. Ezek megvalósításának helyi programjáról – megyei és városi párthatározatok alapján – a tanácsi testület döntött. A városi tanácshoz tartozó közoktatási és közművelődési intézményhálózat fejlesztése és azok üzemeltetése a tervgazdálkodás által meghatározott programok szerint folyt.[68]

JEGYZETEK

- [1] A demokratikus pártok koalíciója meghatározta a kormány összetételét. Megegyezésük értelmében 1945 és 1948 között az egymást követő kultuszminiszter polgári pártnak volt a tagja. Vallás-és Közoktatásügyi miniszterek (1945–1948): Teleki Géza (PDP) 1945. november 12-ig, utóda Keresztury Dezső (NPP), 1946. december 6-ig volt miniszter, őt követte Ortutay Gyula (FKGP) 1948. 12. 10-ig.
- [2] Az Országos Köznevelési Tanács az ideiglenes nemzeti kormány 1140/1845. M. E. sz. rendeletével (az Országos Közoktatási Tanács és az Országos Felsőoktatási Tanács összevonásával) 1945. február 18-án alakult meg. Köznevelés, 1945. 5. sz. 15. p.)
- [3] Magyar Közlöny 1945. 105. sz.
- [4] Részletesen lásd: 4050/1945. (VII. 1.) ME sz., 5140/1945. (VII. 22.) ME sz. 5800/1945. (VIII. 5.) ME sz. rendeletek.
- [5] Tankerületi Főigazgatóság iratai. 1945. FML.
- [6] Részletesebben lásd: Surányi István: Az alapfokú oktatás Székesfehérváron 2000-ig. Fejér Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet. Szfv. 2001. (Továbbiakban: Surányi I.: Alapfokú oktatás... Szfv. 2000.)
- [7] Idézi: Gulyás Antal: Fejér megye népoktatása 1945-től 1948-ig. Ma és Holnap. 1979. 1-2. sz. 97. p.
- [8] Tankerületi Főigazgatóság iratai. 1945. FML
- [9] Viszt Zoltán (1982): A pedagógus szakszervezet megalakulása és tevékenysége Fejér megyében 1945 – 1948. Szfv. 22. p. (Továbbiakban: Viszt Z.: PSZ 1945 – 1948.)
- [10] Iskolaszék újjáalakítása IX. 7. Kgy. 71- 4571/1945. SzVL.
- [11] A közoktatásügyi igazgatás megszervezéséről szóló 56000/1945. (II. 10.) VKM sz. rendelet.
- [12] Székesfehérvár. Kgy. 128-8470/1945. XII. 29. SzVL.
- [13] Részletesen lásd: 37000/1945. VKM, 70000/1946. VKM, 90000/1947. VKM és 92000/1948 VKM számú rendeletek.
- [14] Simon Gyula (1965): A köznevelésügy fejlődésének néhány sajátossága. Nevelésügyünk húsz éve 1945 – 1964. Bp. 28. p.
- [15] Az iskolák történetét részletesen lásd Surányi István: Székesfehérvár nevelés- és iskolatörténetének enciklopédiája 1930 – 1948. Szfv. 2004. Kézirat. SzVL.

- [16] Részletesen lásd Elekes Dezső: Mai Magyarország. A második világháború és a párizsi békeszerződés következménye. Hungária-Lloyd Kiadó Bp. 136. p.
- [17] Uo. SzVL
- [18] Polgármester írtai. 15093/1946. sz. válaszlevél. SzVL
- [19] Az adatokat közli: Források a magyar demokrácia történetéhez III. K. Bp. Kossuth Könyvkiadó 1979. 36. p.
- [20] Statisztikai adatgyűjtemény, 1947/48. Művelődésügyi. Minisztérium Statisztikai Osztály.
- [21] Neveléstörténet, 1., 2., 3., 4. sz. Szfv. 2004. Kodolányi János Főiskola.
- [22] Székesfehérvár város Törvényhatósági Bizottságának közgyűlési jegyzőkönyve, 311-24181/1946. sz. SzVL.
- [23] Községi Iskolaszék iratai. 1945. SzVL
- [24] 6200/1948. sz. 1948. május 14-én kelt VKM sz. levél. SzVL.
- [25] Részletesen lásd Élő – Farkas: Források: II. A népoktatási és közművelődési viszonyokat tükröző írások. 159 – 180. p.
- [26] 1945. november 22-én kelt 8062/1946. sz. rommá nyilvánítási véghatározat. SzVL.
- [27] Részletesebben lásd Surányi I.: Alapfokú oktatás...Szfv. 2000. 140 – 150. p.
- [28] Székesfehérvári közgyűlés iratai. 1945. SzVL
- [29] Kimutatás 1-79. sorszámig a Fejér megyei központi és járási igazoló-bizottság által hozott ítéletekről. FML.
- [30] Részletesebben lásd Surányi István: Az alapfokú oktatás Székesfehérváron 2000-ig. Adattár, Fejér Megyei pedagógiai Szolgáltató Intézet, Szfv. 2001. 53 – 58. p.
- [31] A Függetlenségi Frontba tömörült pártok beadványa a pedagógusok demokratikus szellemű átképzéséről. Bp., 1945. július 23.
- [32] Demokrácia és Köznevelés. Kiadásáért felelős: Kiss Árpád, Országos Köznevelési Tanács Bp. 1945.
- [33] Részletesen lásd Köznevelés, 1945. 1-2. sz.
- [34] 271/a/1945/45. sz. tankerületi főigazgatói körlevél. FML.
- [35] A tantestületi értekezletekről készült jegyzőkönyv egy példányát a tanfelügyelőségre, 1

példányát a Községi Iskolaszéknek küldték meg. Lásd: FML és SzVL.

[36] Kardos József - Kornidesz Mihály: Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. (Későbbiekben: Kardos - Kornidesz: Dokumentumok) Bp. 1990. 135-139. p.

[37] 1883/1945. sz. VKM rendelet. Magyar Közlöny, 1945. 31. sz.

[38] A VKM 20 793/1945. sz. rendelete a tankönyvek központi felülvizsgálatáról. Bp., 1945.

[39] A nevelésügyi szakosztály feljegyzése az állami tankönyvkiadás megszervezéséről. Bp., 1945. november 21.

[40] Kardos - Kornidesz: Dokumentumok... Bp. 1990. 125. p.

[41] Magyar Közlöny, 1947. évi 139. sz.

[42] 37 000/1945. VKM sz. rendelet az általános iskola fokozatos kiépítésére.

[43] Gulyás Antal: Fejér megye népoktatása 1945-48 között. Ma és Holnap, 1978. 2. sz. 193. p.

[44] Köznevelés. 1945. 3. sz. 14. p.

[45] 82893/1945. VKM. sz. rendelet.

[46] Községi Iskolaszék iratai. SzVL

[47] A székesfehérvári tankerületi főigazgató jelentése. Szfv. 1946. április 30. FML.

[48] Tanterv az általános iskolák számára. Köznevelés, 1946. 14-15. sz. 10-16. p.

[49] 75 000/1946. VKM sz. rendelet az általános iskola tanterve, 13000/1946. VKM III. ü. o. sz. rendelet az általános iskola tantervének részletes utasítására.

[50] Köznevelés, 1946. 21. sz. 5. p.

[51] 84111/1936. VKM sz. rendelet. Köznevelés, 1947. 1-2. sz. 5. p.

[52] Köznevelés, 1946. 14-15. sz. 20. p.

[53] Ortutay Gyula 1945. óta a Magyar Kommunista Párt tükös tagja volt. Részletesen lásd Lénárd Ödön: Erő az erőtlenségben. Bp. 1994, Márton Áron Kiadó. 263. p.

[54] Dokumentumok a Magyar Köztársaság reformjáról 1945-1948. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1979. (Későbbiekben: Dokumentumok... 1945 - 1948.) 748- 752. p. és 753 - 754. p.

[55] Uo. 756. p.

[56] Uo. 757. p.

[57] Uo. 760 - 786. p.

[58] A MKP és a SZDP határozatai. 1944 – 1948. Kossuth Könyvkiadó 1947. 586 – 604. p.

[59] Dokumentumok... 1945–1948. 772 - 773. p.

[60] Köznevelés, 1948. 12. szám (Melléklet)

[61] 8000/1948. VKM sz. rendelet.

[62] Orbán Sándor: Az egységes állami iskola megteremtése. Tanulmányok a magyar népi demokrácia történetéből. Akadémia Kiadó. 1955. 579. p.

[63] Viszt Z.: A Pedagógus Szakszervezet ...1945–1948. 27 – 31. p. és Kopasz G.: A népi dem...118 – 120. p.

[64] 9248/1948. VKM sz. rendelet.

[65] 1930/1948. sz. tanfelügyelői levél. Tanfelügyelő iratai. FML.

[66] Iskolaszéki iratok 1948. SzVL.

[67] 1948. augusztus 11-én kelt jegyzőkönyv. Tanfelügyelő iratai. FML.

[68] Részletesen lásd: Székesfehérvár alapfokú oktatását bemutató tanulmánysorozat V. része 1948 –1990-es időszak.

Tanulmányok

Az ír iskolarendszer rövid története

Apáti Anna Zita

Írországról gyönyörű tájak, emberléptékű városok, barátságos emberek jutnak eszünkbe. Az életteli ország, talán az alacsony lélekszám miatt, mely ma kb. 4 millió, derűs hangulatot áraszt. A lakosság fiatal, az emberek korán alapítanak családot, magas a születések száma. A gyermeknevelés, a család központi helyet foglal el az írek életében. Ebben döntő befolyása van a katolikus egyháznak, mely a keresztény értékrend fontos közvetítője. Az ország ma a béke szigete, de nem volt ez mindig így. Az írek évszázadokig éltek angol fennhatóság alatt. A vigaszt, az erőt az állandó újrakezdéshez a katolikus vallás nyújtotta számukra, így lett az ír ember vallásossága mélyebb és több, mint máshol. Egyet jelent a hazaszeretettel, a függetlenséggel. Az ír kultúra reneszánszát éli Európában. Írók, költők, filmrendezők, zenekarok sora közvetíti felénk azt az optimizmust, melyből itt Közép-Európában hiányt szenvedünk. Az íreknek megvan az okuk az öröme. Makacs ragaszkodásuk, hitük a jobb élet reményében megtanította őket nevetni és átlépni saját problémáikon. Lehet, hogy nevelés kérdése az egész? Ahogy egykor ők a magyarokról, most mi vehetünk róluk példát.

A középkori ír iskolák

Az első kelta törzsek, melyektől az ír nép származtatja magát, az V. században érkeztek a szigetre. A kereszténység felvétele, mely szintén erre az időszakra tehető, Szent Patrick nevéhez fűződik. Patrick misszionáriusként érkezett a szigetre, ahol több olyan kolostort alapított, melyek fontos vallási és oktatási központokká váltak.[1] A leghíresebb kolostorok egyike, melyet Szent Enda alapított az Aran-szigeteken ma is látható. Az itt élő szerzetesek az aszkétikus életforma hirdetőjévé váltak, a böjt, a kemény munka, az imádkozás jellemezte mindennapjaikat. Szent Kolumbán Ionai kolostorában a Biblia tanulmányozásával egészítették ki a szigorú rendszabályokat, és az arra érdemesek írni is megtanulhattak. Az írás tanítása főleg a kódexkészítő, -másoló helyeken vált általánossá. A latin nyelvű Biblia mellett tanulmányozták római, görög szerzők műveit. A szerzetesek a kívülről megtanult részleteket felhasználták prédikációik során. Nagyon fontos jellemzője volt a kornak a szájhagyomány útján történő ismeretátadás.

A VII. századtól elterjedtek a világi iskolák, s ezek tanulói élőszóban, ír nyelven sajátították el ismereteiket. A fiatalok egy-egy bölcs köré gyűltek össze, akik járatosak voltak a költészetben, jogban, orvoslásban. A tanítók fejből tudták a törvényeket, nemzetségek családfáit, a királyok névsorát. Műveltségük őrzője az emlékezet volt. Ezekből az iskolákból kerültek ki az ország költői, a filik, akik nagy tiszteletnek örvendtek a nép körében. Ők adták át nemzedékről nemzedékre az ősi ír legendákat, melyek nagy erejű vitézekről, tündérekéről szóló tanulságos énekek voltak.[2]

A világi és az egyházi iskolák működése hatott egymásra. A szerzetesi iskolákban működött egy belső iskola a leendő szerzetesek számára és egy külső, ahol tanulhattak olyan fiatalok is, akik később nem léptek be a közösségbe, hanem világi hivatalokat töltöttek be. A tudósok ismereteit pedig gyakran használták fel a szerzetesek vitás kérdésekben vagy gyógyítás során. Az ír és latin kultúra keveredése nyomon követhető a művészetekben is. A mesterek az egyházi épületeken, az ötvösök a dísz tárgyakon gyakran használtak kelta motívumokat. A legjellegzetesebb példája az összefonódásnak az ún. kelta kereszt, mely máig Írország egyik jelképe, és a Book of Kells.[3]

* * *

A IX. században a sziget keleti területein megjelentek a vikingek, egyre nyugatabbra szorítva a kelta királyságokat. A csaknem száz évig tartó szakadatlan háborúzás a kultúra hanyatlását idézte elő. A kolostorok nagy részét kirabolták, lakóik elmenekültek. A szerzetesek egy része a kontinensen keresett menedéket. Az oktatási központok megszűntek, elszigetelődtek. Az emberek mindennapi életét a létért folytatott küzdelem töltötte ki. Az íreknek vikingeket végül két csatában: 976-ban, majd 981-ben sikerült megverniük. A legyőzöttek egyik része elmenekült, másik része Írországra telepedett le. 999-ben Brian Boru, Munster tartomány királya egyesítette Írországot és megkezdődött az újjáépítés.[4] A győzelem után a király még tizenhat évig uralkodott. Casheli udvara a kultúra központja lett. Támogatta az egyházi iskolákat, segítette a városfejlődést. Utódai folytatták munkáját, a béke kétszáz éve az ír kultúra aranykora volt. Míg a kontinensen a népvándorlás az írásbeliség hanyatlását vonta maga után, Írországra több kézirat és kódex maradt meg, melyek legendákat őriznek, de készültek ír nyelvkönyvek is a kolostori iskolák számára.

Az ír egyház felvette a kapcsolatot Rómával, vezetője az armaghi püspök lett. Az országot harminchat egyházmegyére osztották fel, amelyek központjaiban újra indult az oktatás. A reformok következtében csökkent a szerzetesség szerepe, az aszkétikus életmódot Isten cselekvő szolgálata váltotta fel.

A kontinensről érkező szellemi változások következményeként a leendő papok olvasni, írni, énekelni tanultak. A változást az is jelezte, hogy világiakat nem vettek fel iskoláikba. Az elhivatott növendékekből papok lettek, akik részt vettek a lakosság oktatásában. A fiatalok elsősorban olvasni és zsoltárokat énekelni tanultak meg. Az ír egyház a középkor végéig megőrizte vezető szerepét az oktatásban.

Világi „iskolák” a fejedelmi udvarokban jöttek létre. Működésük elsősorban az előkelők gyermekeinek nevelésére irányult, és a középkori lovagi erényeket oktatták. A tanuló jártas lett a harcművészetekben és az olvasásban annyira, amennyire érdekei megkívánták. A hősi énekeket általában hallás után tanulták meg, és írástudókat fogadtak, ha ügyeik intézése ezt szükségessé tette.

Építkezések folytak szerte az országban. A viking támadások nyomán elpusztult fából készült

kolostorokat, várakat kőépületek váltották fel. Nevezetes központjai lettek a kornak: Trim, Cashel, Clonmacnoise, Kilkea. Az udvarházak mellett apró falvak létesültek, melyek lakói szoros kapcsolatban álltak szomszédaikkal. Együtt dolgoztak a földeken és az építkezéseken, kereskedtek, és szellemi útravalóval is ellátták egymást.[5]

A békés kétszáz év kedvezett Írország fejlődésének. A kultúra exportcikk lett: Nagy Károly többek között ír tudósokat is hívott udvarába, hogy részt vegyenek a szellemi élet irányításába. A palota iskolája minta lett a kolostori iskolák számára. A szentgalleni könyvtár több értékes darabját ír szerzetesek készítették vagy menekítették oda.[6]

A hódítók hatása a nevelésre

A XII. századtól angol-normann hódító hadjáratok vették kezdetüket, melynek eredményeként az 1175-ös windsori egyezmény kimondta Írország egyesítését a brit koronával. Írország több mint 700 évig volt angol fennhatóság alatt. Az idő és a hódítók szigora megtette hatását. Mielőtt megindulhatott volna az asszimiláció, az 1366-os kilkeny rendeletben a britek kikötötték, hogy „Az angolok nem tarthatnak fenn kapcsolatot írekkel, nem léphetnek velük rokonságba, nem hordhatnak ír öltözetet. Az ír nyelv használata tilos az ír családoknál is.”[7]

A rendeletnek köszönhetően csaknem kihaltak az ír nyelvet beszélők. A helyzetet súlyosbította, hogy az elnéptelenedett északi, keleti területekre angol telepesek érkeztek. Az angol kolóniák új rendszert honosítottak meg a közigazgatásban, átalakították a társadalom szerkezetét, kulturális szokásait. A változások a XVI. századtól váltak leginkább érezhetővé, amikor a reformáció hatására a telepesek áttértek az új vallásra. A Tudorok idején önállósult angol egyház az ír katolikusokra is rákényszerítette akarátát. VIII. Henrik nekilátott a szerzetesrendek felosztatásának. Az írek ismét Rómához fordultak támogatásért. A bezárt kolostorok szerzeteseit a kontinensre küldték tanulni, akik közül kevesen tértek vissza. Ez a folyamat egyben a nemzeti oktatás visszaesését is eredményezte. [8]

A keleti part fejlődő városai, Dublin, Wateford élénk kereskedelmi központokká váltak, meghonosodott a céhes ipar, ahol a fiatalok egy-egy szakma fogásait tanulhatták meg a mestertől. Általános szokás volt, hogy egy-egy tekintélyes szakember mellé adták tanulni gyermekeiket a szülők. Az inas- és legény-évek után a vándorútról visszatérve mestervizsgát tettek a tanulók. A legmegbecsültebb szakmák közé a kovács, a pék, az ács tartoztak.

A lányok nemigen kerültek be az iskolarendszerbe, otthon nevelkedtek. A cél istenfélő, jó háziasszony nevelése volt. Gazdagok és szegények hasonló sorsokat teljesítettek be a középkor folyamán. Hamar férjhez adták őket, feladatuk a gyermekszülés és a háztartás vezetése volt. A férjek gyakran voltak távol háború vagy a munka miatt, az otthoni teendők, a család ellátása élelemmel, ruházattal kitöltötte a nők napjait. Kevesen tanultak meg olvasni. Magasabb ismeretekhez a gazdagabbak lányok juthattak szüleik engedélyével, illetve ha apácának vonultak be. A lányok, asszonyok szerepének megítélése egészen a XX. századig nem változott.

A városokban 1537-től működtek felekezeti alapfokú iskolák, ahová a protestáns fiatalok jártak. A katolikusok eleinte nem járták oda gyermekeiket, később nem is járathatták. Az olvasás, írás, éneklés és latin mellett a tehetségesebb és módosabb tanulók betekintést nyerhettek a számtan, földrajz, csillagászat világába. A tanulók tudásuk alapján kerültek egy csoportba. A nagyobb diákok gyakran segítették az oktató munkáját. Általában 6-10 éves korban jártak iskolába a fiúk. A szegényebb szülők gyermekei ezután otthon, a földeken vagy a műhelyben segítettek. A tehetősebbek és tehetségesebbek magántanárnál vagy egyetemen bővíthették ismereteiket.

A felsőfokú képzésre egészen 1592-ig, a Trinity College megalapításáig, kellett várni.[9] A fiatalok addig Cambridge-be és Oxfordba mentek tanulni. A katolikusok, ha tehették Párizsba, Rómába küldték gyermekeiket.

Az ország középső és nyugati területének földbirtokosai ragaszkodni kezdtek az ír hagyományokhoz. Váraik kulturális központokká váltak. Támogatták a költőket, az ír nyelvű könyvek megjelentetését, ír ruhákban jártak. A környék lakóinak iskolákat szerveztek, ahol hősi korról, királyaikról és szentekről szóló történeteken tanultak meg olvasni a fiatalok. Egy-egy földbirtokos érdeklődése speciális intézményeket is létre hozott pl. Dlavorensben jogi, Castledermotban orvosi, csillagászati iskola működött. Sajnos, ezek elszigetelt központok maradtak, és csak hosszabb- rövidebb ideig működtek az állandó háborúk miatt.

A viking, normann, majd az angol hódításnak az lett az eredménye, hogy a beszélt nyelv folyamatosan változott, az ír csaknem kiszorult saját országából. A kulturális élet minden területén átvette a helyét az angol, így az oktatásban is.

A hanyatlás századai

A XVII-XVIII. századokat a protestáns előretörés és ezzel párhuzamosan a katolikus emancipációs mozgalmak jellemezték. Az írek nem voltak hajlandóak áttérni, így a hatalom fenntartása érdekében protestánsokat telepítettek be az angolok. A jövevények gazdasági és adókedvezményeket kaptak, ami az ír termékek versenyképességét csökkentette, a lakosság eladósodását eredményezte.

Az angol polgári forradalom, majd a Stuart-restauráció zavaros évei sem kedveztek a kultúrának. Az íreket többször lázadással vádolták, hol jogosan, hol oktanul, és ezen a címen büntetőtörvényeket vezettek be ellenük. A katolikusok másodosztályú állampolgárokká váltak. Megtiltották számukra többek között a hivatali tisztségek betöltését a jog, a közigazgatás és az oktatás területén. Gazdaságilag megfosztották őket legfontosabb bevételi forrásaiktól és tilos volt vallásuk gyakorlása. Mivel nem lehettek tisztviselők, nem volt szükség tanult ír polgárookra, nem volt lehetőségük iskolák működtetésére. A nemzeti oktatás szinte teljesen megszűnt.[10]

Az ír társadalom vezető rétege kényszerűségből áttért, erre azért is szükség volt, mert az írországi parlament tagjai is csak protestánsok lehettek. Nem sokkal később bevezették, hogy a londoni

parlament is törvényeket hozhatott az írek számára. A hátrányos intézkedések sora nőtt. Ezek csaknem tönkretették az ország gazdaságát. Az ír földbérlet sokasága ment tönkre. Az elszegényedett emberek tömegesen a városokba vándoroltak, ahol a nagy részük nyomorgott, elterjedté vált az olcsó gyermekmunka. Aki a családban egészséges volt és mozgott, annak dolgoznia kellett, hogy eltartsa a többieket.[11] A tanulás a gazdagok és a betegek kiváltsága lett.

1800-ban életbe lépett az uniós törvény. Ennek értelmében megszűnt a dublini képviselőház és az írek a londoni parlament alsóházába küldhették képviselőiket. Itt viszont kisebbségben voltak, így az országot érintő kérdésekről továbbra is az angolok döntöttek.

A nevelésügy helyzete a XIX. században

Az előrelépésre 1829-ig kellett várni, amikor a Daniel O'Connell[12] vezette mozgalom elérte, hogy eltörölték a megkülönböztető törvények nagy részét. Ennek köszönhető, hogy egyházi vagy közösségi kezdeményezésre egyre több katolikus iskola alakulhatott. Oktatási intézmények általában megyéspüspöki székhelyen vagy nagyobb városokban jöttek létre, és az alapfokú képzésre irányultak. Az iskolák elterjedését gátolták az anyagi, társadalmi lehetőségek.[13]

Ebben a helyzetben érte Írországot történelmének legnagyobb természeti katasztrófája, amely a Nagy éhínség néven vált ismertté. 1846-49 között tönkrement a burgonyatermés, mely alapvető élelmiszernek számított. Az éhínség, a járványok és a kilátástalan helyzet elől a kivándorlást választók miatt az ír lakosság létszáma a felére, 4,4 millióra csökkent.[14]

A XIX. század végére az anyaországi írek az emigránsoktól támogatva követelni kezdték, hogy belügyeikről, így a nevelésügyről is, önállóan dönthessenek. A Home Rule szellemében William Butler Yeats[15] vezetésével megalakult a Kelta Liga, mely a nemzeti kultúra felelevenítését tűzte ki célul. Tevékenységéhez fűződik, hogy az iskolai foglalkozások után önképzőkörök keretében ír nyelvtanfolyamra vagy tánccsoportba járhattak az érdeklődők. Programjaik mindenki számára nyitottak voltak, sokan felnőtt fejjel itt tanultak meg olvasni, itt ismerték meg az ír történelmet a balladákon keresztül. A Liga népszerűségét mutatja, hogy szerte az országban mintegy 600 helyi szervezetük működött. 1903-ra elérték, hogy az alapfokú nemzeti iskolákban bevezették az ír nyelv tanítását.

Nemzeti iskolák az ország minden területén működtek, ahol a Kelta Liga megjelent. Alapfokú intézmények voltak, melyeket a szülők, a kivándorolt írek, a helyi előkelőségek adománya tartott fenn. Nemzeti és vallási ismereteket tanítottak angol nyelven. Az ír nyelv annyira feledésbe merült, hogy külön tantárgyként tanítják ma is az iskolákban. A hétköznapi emberek ma is angolul beszélnek. Írországnak két hivatalos nyelve van, az ír és az angol.

1878-ban megalakult a Középfokú Oktatási Iroda azzal a céllal, hogy ír alapítású középiskolák is működjenek. Addig ugyanis középszinten csak brit iskolákban tanulhattak a diákok, melyek célja a birodalomhoz hű állampolgárok nevelése volt. A tananyag foglalkozott a brit birodalommal,

Angliával, de saját országukról szinte semmit sem tanítottak az íreknek.

Az oktatás legfőbb irányelveit Arthur Griffith[16] a következőkben foglalta össze: az ír nemzeti hagyományok ápolása, az ír nyelv és irodalom tanítása, a fiatalok nemzeti szellemű nevelése, szociális segélyhálózatok kiépítése.

A griffithi elveket valósította meg kísérleti iskolájában Patrick Pearse[17]. A Szt. Endáról elnevezett intézmény a fővárosban, Dublinban működött és a tanítványokon keresztül a szülőket is megszólította. A hazafias szellemű nevelés jegyében az iskola foglalkozott az ír nyelv, az ír hagyományok oktatásával, régi, feledésbe merült kézműves mesterségek felelevenítésével.

Az angolok is érezték a változás szükségességét, és az 1908-as év jelentős dátuma lett az ír oktatás történetének. Az állami alapfokú iskolákban tanított birodalmi ismeretek kibővíthetőek lettek Írországra vonatkozó földrajzi, történelmi adatokkal. A felsőfokú oktatásban a Nemzeti Egyetem megalakítása hozott változást. A királyi engedéllyel működő dublini, corki, galwayi karokon az ír kultúra addig feltárt ismereteit oktatták a birodalmi ismeretek mellett.

Önálló alapokon az oktatás

Írország 1922-től szabad állam státuszt nyert a brit birodalmon belül. Ez azt jelentette, hogy önállóan intézhette belügyeit, a gazdaság, a kultúra területén, így az oktatásügy formálisan is ír kézbe került. Az intézményes nevelés helyzete a függetlenség ellenére nehéz volt. A függetlenségi harcokban az ország anyagilag teljesen kimerült. A költségvetés szűkös anyagi keretet biztosított az oktatás számára. A lehetőség és a lelkesedés azonban sok mindent pótol. Az első lépések közé tartozott az alapfokú állami iskolarendszer kiépítése és természetesen az ír nyelv és kultúra tantárgyként való bevezetése. A nevelés alapjait részletesen az ország függetlenségét 1937-ben deklaráló alkotmányban fektették le.

Az 1937-ben meghirdetett alaptörvény néhány módosítással a mai napig érvényes.[18] Ez az oktatást nemzeti alapokra helyezte. Az állam legfontosabb feladatává tette, hogy a szülők biztosítani tudják gyermekeik számára a megfelelő vallási, erkölcsi, szellemi nevelést. Az első helyen a vallási nevelés áll, nem véletlenül. Az alaptörvény bevezetőjében magát az országot is Istennek ajánlotta. A római katolikus vallás tisztelete azonban nem csak a mély hitet, hanem az összetartozást is jelképezi, amely erőt adott az ország népének az ellenállásra az idegen elnyomás alatt.

A lelkiismereti szabadság biztosítása lehetővé tette a szabad vallásgyakorlatot. Az oktatásban lehetővé vált, hogy felekezeti hovatartozásuknak megfelelő iskolába járhassanak a gyerekek. Az állam nem jelölheti ki az iskolát, egyformán támogatja a magán és állami iskolákat, nem szól bele azt ott folyó hitoktatásba. Nem kötelezheti a szülőt arra, hogy az általa kijelölt iskolába írassa be gyermekét, vagy olyan helyre küldje tanulni, amelynek szellemisége nem egyeztethető össze a lelkiismeretével. Ez az alapvető jog azért volt különösen jelentős, mert az évszázadokon át tartó brit fennhatóság alatt erre a szülőknek nem volt lehetőségük.[19] Az alkotmányt többször is

módosították, de a nevelésről szóló fejezetek nem változtak. Az alaptörvény két nyelven íródott, minthogy Írországnak két hivatalos nyelve van. Speciális helyzet, hogy itt nem a nagy létszámú kisebbség miatt vált hivatalos nyelvvé az angol, hanem a beszélt nyelv miatt.

Írország 1973-ban lépett be az Európai Unióba,[20] melynek gazdasági, társadalmi hatása a kilencvenes évektől vált érezhetővé. A támogatásokat a humán erőforrások fejlesztésére fordították. A foglalkoztatottság, az oktatás és a szakképzés fejlesztésével, a hátrányos helyzetűek felemelésével elérték a munkanélküliség és a kivándorlás csökkentését, az éves gazdasági növekedés 2-4 %-os szinten tartását.

Az oktatás és képzés irányításáért az oktatási miniszter a felelős, a gyakorlatban azonban az 1992-ben felállított Oktatási Intézet dolgozza ki a feladatokat az alapfokú és a középiskolák számára. Többek között meghatározza az általános tantervi és vizsgaszabályzatot, a működési feltételeket, az iskolai szervezetek összetételét, gyakorolja az ellenőrzési jogokat.

Az oktatás és képzés központi szerepet tölt be az ír politikai életben. Két irányzat bontakozott ki, az egyik nagyobb autonómiát kíván adni az intézmények kezébe, a másik a központi vezetés jelentőségét hangsúlyozza. Együttműködés jött létre a közös cél érdekében a két irányzat hívei között, a fő cél az, hogy kétnyelvűvé tegyék az országot, valamint az, hogy egyenlő esélyt kapjon mindenki a képzésben való részvételre szociális, anyagi, mentális helyzetétől függetlenül.

A huszadik század elején nagyon kevés középiskola működött, ezek nagy része brit vezetés alatt állt, vagy magániskola volt, melyek nem voltak nyitottak mindenki számára. A legnagyobb fenntartók, az egyházak pedig vonakodtak attól, hogy az állammal együttműködve végezzék munkájukat. A nyolcvanas évek hozták meg az áttörést, amikor kísérlet történt a tananyag és a vizsgarendszer összehangolására, illetve egyre több állami iskola nyílt.

Fontos feladatnak tekintik az írek a képzés európai rendszerekkel történő összehangolását. Az átjárhatóság kedvéért, a képzések színesebbé tételéért a tapasztalatok bővítése miatt az uniós irányelvekhez igyekeznek alkalmazkodni a képzési rendszer alakításában.

Az ír iskolarendszer ma

4	Felsőfokú képzés: egyetemi képzés 6 év, főiskolai képzés 3 év		Felnőtt oktatás (tanfo- lyamok, progra- mok)
3			
2			
1	középszintű műszaki képzés 3 év		
0			
9			
8	Középfokú képzés: gimnáziumi vagy szakközépiskolai vagy általános középiskolai vagy közösségi iskolai képzés 2 év	Ifjúság fejlesztési program	
7			
6	Átmeneti képzés 1 év		
5	Általános középiskolai képzés 3 év		Spec. képzés 12 év
4			
3			
2	Alapfokú képzés (általános képzés 6-8 év)		
1			
0			
	Iskolai előkészítő 1-2 év		
Életkor	Iskolák²¹		

A tankötelezettség Írországban 9 teljes iskolaévet foglal magába, amely 6 éves kortól 15 éves korig tart. (Esetenként 16 éves korig meghosszabbítható.) A tankötelezettség ideje alatt az oktatás a nemzeti iskolákban ingyenes. Az alapfokú képzés 4-12 éves kor között zajlik. Bár a tankötelezettség 6 éves kortól kezdődik, lehetőség van arra, hogy 4 éves kortól a kicsik ún. előkészítő foglalkozáson vegyenek részt. Ezek az osztályok fél- vagy egésznapos rendszerben működnek, és céljuk a tanulás tanítása. Fontos szerepet töltenek be a vallási órák heti három alkalommal, felekezetüknek megfelelően.[22] Lehetőség van mozgó iskolák igénybevételére, ahol szükség van erre. Az iskolák többségében vegyes csoportok tanulnak, de jelentős számban működnek külön fiú és lányiskolák. Az állami támogatású, ún. nemzeti iskolai oktatásban vesz részt a gyermekek 98%-a. A magániskolákat az állam nem támogatja, az ott tanulóknak tandíjat kell fizetniük.

Az ír középfokú képzés – mint fentebb kifejtettük –, alig százéves múltra tekint vissza. 1930-tól indult igazán fejlődésnek a Szakképzési Bizottság megalakulásával, mely életrehívta az első szakképző központokat. A képzés, mely a hatvanas évektől emelkedett középiskolai szintre, folyamatos változáson megy át.

Az ír középiskolákat négy csoportba lehet sorolni:

1. gimnázium (secondary)
2. szakközépiskola (vocational)
3. általános középiskola (comprehensive)

4. közösségi iskola (community)

A rendszer 3+1+2 éves. Az első három évben a diákok minden iskolatípusban általános képzéssel gyarapíthatják elméleti és gyakorlati ismereteiket. A negyedik évben részt vesznek egy interdiszciplináris programban, melynek keretében eldönthetik, hogy befejezik tanulmányaikat, vagy továbbtanulnak a kiválasztott középfokú intézményben. Ha az utóbbit választják, a tanulók még két évig vesznek részt a képzésben, megszerelve azt a bizonyítványt, mely belépő a felsőfokú oktatásba.

A felsőfokú oktatás három nagy részre oszlik: egyetemek, tanárképzők, műszaki és egyéb főiskolák. Ezek nagy része állami támogatású, de egyre több magániskola alakul ezen a szinten is. Az ország legnagyobb intézménye az Ír Nemzeti Egyetem, melynek a fővároson kívül Corkban és Galwayben is vannak intézményei.

A felsőfokú oktatás népszerűsége a hetvenes években kezdődött, amikor az újonnan alapított középiskolákból egyre többen jelentkeztek a hazai főiskolákra. Addig, akiknek lehetőségük volt, külföldre mentek tanulni, főleg Nagy-Britanniába és az Egyesült Államokba. A fiatalság kivándorlását csökkentette, hogy új karok alakultak, új szakok indultak, például művészeti, kereskedelmi, műszaki.

A főiskolákra a bejutáshoz középfokú vég bizonyítványra van szükség, valamint jelentkezési lapot kell benyújtani a Központi Felvételi Irodához, amely a helyek ismeretében, valamint a jelentkező által megjelölt intézmények sorrendjében dönt a felvételtől. Vannak olyan intézmények, melyek sajátos felvételi követelményeket vezettek be, így külön felvételi vizsgát kell tenni. A felsőfokú oktatás tandíj köteles.

Felhasznált irodalom:

Arnold, Bruce (1995): Irish Art. Singapore

Brown, Terence (1990): Ireland a Social and Cultural History 1922-1985. London.

Egedy Gergely (1998): Nagy- Britannia története. Budapest.

Forgács András (2003): Az Európai Unió és az oktatás. Budapest.

Halász Gábor (2000): Az oktatás jövője. Budapest.

Keogh Dermot (1994): Twentieth-century Ireland. Dublin.

Macduff, Olivier (1985): Irish Culture and Nationalism. London.

McRedmond, Louis (1998): Modern Irish Lives. Dublin.

Magyar Péter (2000): Az Európai Unió története. Budapest.

Pukánszky Béla – Németh András (1998): Neveléstörténet. Budapest.

Strukturen der Allgemeinen und beruflichen bildung, Europäische kommission, Brussels 2000.

Sullivan, Karen (1997): The Celts. London.

Vajó Péter (1989): A kötelező oktatás az EGK országaiban. Budapest.

Képek jegyzéke:

I. Krisztus a trónon. Részlet a Kells-kódexből. Forrás: K. Sullivan: The Celts. London, 1997.

II. A dublini Trinity College főbejárata. Forrás: B. Arnold: Irish Art. Singapore. 1995.

III. Mulready: A Késő. Forrás: B. Arnold: Irish Art. Singapore. 1995.

IV. O'Sullivan: Patrick Pearse portréja. Forrás: Moody- Martin: The Course of Irish History. Dublin, 1995.

V. Arthur Griffith fotója. Forrás: The Two Leaders. Dublin, 1996.

JEGYZETEK:

1 Szent Patrick a Római Birodalom területén, Britannia provinciában született. Ír portyázók hurcolták a zöld szigetre, ahonnan hat évnyi fogság után sikerült megszöknie. Hazatérve Isten szolgálatának szentelte életét és misszionáriusként ment Írországba. Tevékenységének nagy szerepe volt abban, hogy az írek áttértek a keresztény vallásra. Névnepját, március 17-ét, az írek szerte a világon megünneplik ma is. Írország védőszentjeként tisztelik.

2 Dömötör Tekla (1995): Germán, kelta regék. 10.p.

3 A Book of Kells (Kells Kódex) az ionai kolostorban készült. Ma Dublinban, a Trinity College Régi Könyvtárában látható. Az evangéliumokat tartalmazó, miniatúrákkal díszített könyv a keresztény szimbólumok és a kelta díszítőelemek keveredésének egyik legszebb példája. (Lásd az 1. sz képen)

4 Kéki Béla (2002): Az írás története. 83-84.p.

5 A forgalmas utakhoz közel álló birtok területén gyakran alakultak ki kisebb városok. Az iskolákat általában a föld tulajdonosa, az egyház, a nemesség vagy a király támogatta. A tanítás helyét a templomban, a magtárban vagy a szabadban jelölték ki.

6 Szerb Antal(1989): A világirodalom története. 176-179.p.

7 Michael Barg (19529: Cromwell és kora. 121.p.

8Az angol hódítással, majd a reformációval kezdődően a felekezeti hovatartozás sok mindent elárult képviselőjéről. A protestáns: hódító, gazdag és általában angol volt; a katolikus: leigázott, szegény és ír. A kiváltságaitól fokozatosan megfosztott ír vezető rétegből sokan áttértek az új vallásra az érvényesülés reményében.

9 A dublini Trinity College a mai napig működő, a legnagyobb tekintélyű egyetem Írországban. Központi épületének arculata megőrizte késő középkori homlokzatát. Lásd a 2. sz. képen

10 William Mulready (1786-1863): A Késő c. képe jól illusztrálja az oktatás helyzetét, a festő életútja pedig a kitörés lehetőségét. Módos polgár gyermekeként született Ennisben. A család áttért, így lehetősége nyílt a gyermekeknek a tanulásra. Mulready angol iskolákban sajátította el tudását, így vált belőle kiváló művész. Lásd 3. sz. képet

11. Erre az elkészerítő helyzetre mutat rá Jonathan Swift (1667-1713): Szerény javaslat című groteszkje, mely az éhenhalás elkerülésére azt ajánlotta, hogy egyék meg a kisgyermeket.

12 Daniel O'Connell (1775-1847) kisbirtokos, ügyvéd. Megalakítja a Katolikus Szövetséget, melynek célja a teljes emancipáció és a függetlenség elérése.

13 A különféle jótékonyági szervezetek iskolákat hoztak létre a szegény réteg gyermekei számára. Elterjedésük nem volt általános, de működésük lehetőséget nyújtott ahhoz, hogy a gyári munkások, valamint a földművesek gyermekeinek egy része megtanuljon olvasni, írni, számolni. A fiataloknak nem kellett tandíjat fizetni és gyakran a tanítók sem kaptak fizetést. A tanárok általában nem voltak szakképzettek, az alapítvány tagjai is gyakran vállaltak oktatást. Az „iskola” lehetett a plébánián, vagy háznál is folyhatott a tanítás, ha volt elegendő hely. Később ebből a mozgalmából fejlődtek ki a nemzeti iskolák.

14 Verzár István (1987): Írország 35.p. (A kivándorlók nagy része Észak-Amerikában telepedett le.)

15 William Butler Yeats (1869-1939) költő, az Ír Nemzeti Színház megalapítója. Verseiben, drámáiban az ír hőskor elevenedik meg, nem pusztán ismeretterjesztő jelleggel. Misztikus történetei, melyekben a boldogságot keresi, az ír ember lelkét szólították meg. Műveiben reményt, szebb jövőt jósolt.

16 Arthur Griffith (1872-1922) újságíró, politikus. 1905-ben jelenik meg a Sinn Fein /Mi magunk/ című munkája, melyben Széchenyi István munkásságát, a Deák Ferenc vezette passzív ellenállási mozgalmat állította példaként országa elé. Az ír függetlenségi csoport mérsékelt irányzatának vezetője, 1922-ben az Ír Szabad Állam első elnöke volt. Lásd 4. sz. képet.

17 Patrick Pearse (1879-1916) költő, pedagógus. Testvérével alapította meg a St. Enda iskolát. Az ír

függetlenség elkötelezett híve. Az 1916-os Húsvéti Felkelésben való részvételéért az angolok kivégezték. Lásd az 5. .sz. képet

18 Az 1937-es alkotmány Eamonn de Valera nevéhez fűződik, aki 1932-től töltötte be a miniszterelnöki posztot. Az ír függetlenség radikális híve volt. Egyoldalúan jelentette be az ország függetlenségét, vámot vezetett be az angol árukra. Az angolokat akkor lekötötte az európai politika, majd a második világháború. Az írek elszakadását így csak tíz évvel később ismerték el.

19 Brian Farell (1998): De Valera's constitution and ours. Dublin.

20 Akkori nevén Európai Gazdasági Közösség.

21 Structure and system of education and training in European Unionm European Committee, 2000.

22 A hátrányos helyzetű gyerekek számára az Egészségügyi Minisztérium tart fenn néhány napközti különböző programok keretében. Az ír „travellers” (utazók) kifejezést azokra a családokra alkalmazzák, akik lakókocsiban élnek és azzal járják az országot, életmódjuk miatt a romákhoz lehetne hasonlítani őket.

Tanulmányok

A számítógéppel támogatott tanulástól az e-learningig - A számítógéppel támogatott tanulás rövid története

Hoffmann Orsolya

Kezdetben a számítógépek felhasználása az oktatás területén csupán egy szakasznak tűnt az oktatástechnológiai eszközök fejlődésének történetéből, s Magyarországon az 1990-es évek kezdetéig szinte minden pedagógus az oktatástechnológia legújabb "hardver"[1]-ét látta benne, azaz, egy olyan új eszközt, amely az oktatás gépesítésével annak hatékonyságát hivatott növelni. Napjainkban a számítógépre, a különböző oktatóprogramokra és az internetnek az iskolák mindennapi életébe, az oktatásba való bekapcsolásával sokkal inkább mint oktatástechnológia "szoftverre"[2] tekintünk. Didaktikai szempontból elsősorban nem avval foglalkozunk tehát, hogy milyen informatikai-számítástechnikai ismeretek szükségesek a számítógépek alkalmazásához, hanem sokkal inkább azokkal a módszerekkel, amelyek ezek hatékony, optimális kihasználását teszik lehetővé az egyén vagy a közösség tanulási folyamatainak segítése céljából.

Arra a kérdésre, hogy minek köszönheti a számítógép az utóbbi évtizedekben bekövetkezett robbanásszerű terjedését az oktatás területén, a válasz abban kereshető, hogy az osztályteremben történő eseményeket sosem szabad a külső környezettől függetlenül, mintegy vákumban szemlélnünk, „minden ami a tanteremben történik, az szorosan összefügg az otthonnal, a társadalommal és annak intézményeivel”. (Husén, T., 1994) Az információs vagy más névvel a posztindusztriális társadalomnak szinte minden részlete át van szöve az információs és kommunikációs technológiákra (IKT-ra) épülő elemekkel: a magánélet, a szórakozás, a közszolgálati és a hivatali munka, vagy a bankrendszer működése, és egyre inkább a tanulás is a számítógép használatához kötődik. Nemcsak a felnőtt népesség kényszerül a számítógép használatára, hanem evvel párhuzamosan ma már olyan nemzedékek felnövekedésének is tanúi lehetünk, amelyek életformája lett a hálón való szörfözés, ismerkedés, vásárlás, adatcsere. Nyíri Kristóf szerint e tekintetben legalábbis megszűnik a gyermek és a felnőtt népesség közötti éles határ: „A közeg, amelyben a gyermekek játszanak, kommunikálnak és tanulnak, egyre inkább azonossá lesz azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, üzletelnek és szórakoznak.” (Nyíri, K. 2000)

A különféle számítógépes hálózatok, beleértve ebbe az internetet is, napjainkban egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert, mint a tanulási folyamat virtuális környezete, amely egyaránt tartalmazhatja az elsajátítandó ismereteket, a különféle interakciókra lehetőséget nyújtó kommunikációs eszközöket, valamint a tanulási folyamatot irányító egyéb lehetőségeket. Az 1970-es

évektől elterjedt, egész életen át tartó tanulás[3] (lifelong learning) ideológiájának és a világháló biztosította tanulási perspektívák egymásra találásából vezethető le az a gondolatsor, miszerint ez a médium lesz az egyén önképzésének legfőbb eszköze. Az intézményes keretek között folyó tanulás kötött paramétereire helyett az internetes tanulási környezet a térbeli és időbeli korlátok kitégítését jelenti. Az újabb, kognitivistá, konstruktivistá tanuláselméletek alapján az intézményi korlátok kitégítését nemcsak időben tudjuk értelmezni (lifelong learning), hanem egy másik dimenzió mentén is, az élet minden területére, különféle élethelyzetekre, szituációkra vonatkoztatva is (life wide learning). Az egész életen át tartó tanulás optimális körülményeinek biztosítása fogalmazódik meg legfőbb szempontként a tanulás egyik legújabb formájának az e-learning, azaz, szó szerinti fordításban az elektronikus tanulás fogalmának meghatározásakor is. Az e-learning, (online learning, web-based learning, open and distance learning, e-tanulás, elektronikus tanulás, web-alapú tanulás, nyitott vagy távtanulás), mint a téma kapcsán leggyakrabban olvasható kifejezések sokfélesége kapcsán megállapítható, hogy a legtöbb a tanulás egy új, elektronikus formában történő voltára utal, azonban annak más és más elemét tekintik hangsúlyosnak. Ez a sokféleség a fogalomhasználatban egyúttal érzékelteti a fogalom pontos meghatározásának a nehézségét is. A szakirodalomban jelenleg még nem áll rendelkezésre az elektronikus tanulás (e-learning) fogalmának egységes, általánosan elfogadott, a komplexitásra törekvő definíciója. A pontos fogalom meghatározás előtt emiatt is célszerűnek látszik a számítógéppel támogatott tanulás történetének tanuláselméleti szempontból történő áttekintése, hiszen az egyes időszakok kísérleteinek tanulságai kivétel nélkül hatással voltak a mai e-learning-definíciók, a számítógéppel támogatott tanítási-tanulási programok kialakulására.

Bár, mint azt már az oktatással kapcsolatban említettük, csak az 1980-as, Magyarországon a 90-es évektől terjedtek el a személyi számítógépek (PC-k). A tanulás és a számítógépek kapcsolatának vizsgálata azonban ennél régebbre vezethető vissza. A legújabb szakirodalomban szerint a számítógépes tanulásnak, elsősorban technikai szempontú csoportosítása alapján, négy korszaka különböztethető meg egymástól: (Kruse, K. 2002; Garrison, D. R., Anderson, T., 2003)

1. A programozott tanulás ILT (Instructor-Led-Training) (az 1950-es évektől az 1970-es évekig).
2. Multimédia, multimédiás programok terjedésének időszaka (CBT, computerbased learning), a mesterséges intelligencia kutatás időszaka (az 1980-as évek elejétől az 1990-es évek elejéig).
3. Az e-learning (WBT, webbased learning) programok első hulláma (1994-1999).
4. Az e-learning programok második hulláma (2000-2005).

A programozott tanulás ILT (Instructor-Led-Training) időszaka

Az első, a programozott tanulás (ILT) időszakára tanuláselméleti szempontból a behaviorizmus egyik meghatározó személyiségének, Skinnernek a tanulásról megfogalmazott nézetei jellemzők, amely

szerint a tanulás olyan reakciók sorozataként fogható fel, amelyet a személy bizonyos ingerek és az erre adott válaszok, elvárt viselkedésformák megerősítésén keresztül sajátít el. „Ha mindenáron metaforával akarjuk jellemezni a tanítást, akkor az instrukció (vagy az inkább rokon jelentésű konstrukció) szót használjuk. Ebben az értelemben mondjuk, hogy a tanító informálja a tanulót, amennyiben viselkedésének formát vagy alakot ad. ...a tanuló viselkedése nagyon valóságos értelemben is alakítható (konstruálható).” (Skinner, 1973)

A behaviorista szemlélet követői nem szenteltek különösebben nagy figyelmet a tanuló személy belső folyamatainak. Szerintük a tanuló sokkal inkább a megfelelő teljesítmény jutalmazásán keresztül irányítható, tehát a folyamatban passzív (befogadó) szerepet játszik. A folyamat irányítója a tanár, aki adott esetben mind a tanulás tartalmát, mind pedig az elsajátítás lépéseit meghatározza. (Blumstengel, 1998) Emiatt a behavioristák a komplexebb feladatokat kisebb elsajátítási egységekre bontották, amelyet a megtanulhatóság szempontjából optimális sorrendben kínáltak fel elsajátításra. A tananyag Skinner javaslata alapján ún. elemi tudásegységeket tartalmazó kisebb információs egységekből állt. Az elemi egységek lineárisan, nehézségi fokukat tekintve növekvő sorrendben épültek egymásra. Fontos volt, hogy a feladatmegfogalmazás egyszerű és egyértelmű legyen, így a tanuló saját bár tempójában, de egy előre meghatározott útvonalon haladhatott. Az egyes részek, tanulási egységek végén azonnali visszajelzést kapott teljesítményéről, általában egyszerű típusú teszt kitöltését követően. Ezeknél az egyszerű oktatóprogramoknál megfigyelhető, hogy a fejlesztők úgy építették be az ingereket és az utasításokat, hogy a megfelelő eredmény felé vigyék a tanulót. „Ez a technika tehát lehetővé tett egyfajta merev, kétoldalú kommunikációt” (Husén, T., 1994) gép és ember között, bizonyos tekintetben függetlenítette az oktatást a tanár személyétől. A behaviorista szellemben készített tanulási programoknál általában csak a helyes válasz esetén vált a tanuló számára hozzáférhetővé a következő elsajátítási egység. A tanári-tanulói interakció teljesen kiküszöbölhetővé vált, a rendszer az előre programozott utasítások mentén vezette végig a tanulót a tudás elsajátítás útján, s ebből adódóan az ilyen típusú oktatási programok leginkább egy, a számítógép által vezérelt tankönyvre hasonlítottak.

Az ILT típusú programok elterjedésének nehézsége egyrészt abban rejlett, hogy a „hőskorban” a számítógépek hatalmas méretűek voltak, leginkább kutatóintézetek rendelkeztek vele, s az emberrel csak szakembereken keresztül tudtak kommunikálni.

(kep01)

Számítógép a hőskorban

Forrás: www.feltalaloink.hu/kep/kep_edvac.gif

Másrészt, ezek az oktatási rendszerek nagyfokú rugalmatlanságuk mellett, két alapvető nehézséggel küzdöttek. A számítógépes programok nem voltak képesek az emberi nyelv kezelésére, csak előre programozott válaszalmazzal dolgoztak, emiatt a feleletválasztós teszt-típusú kérdések kerültek előtérbe a tudás ellenőrzése céljából, s nem volt lehetőség a kreativitást igénylő, gondolkodtató

feladatok beépítésére. A másik problémát az elemi tudásegységek meghatározása és ezek egymáshoz való viszonyának modellezése jelentette. A behaviorista oktatóprogramokról elmondható, hogy a tömegoktatás hatékonyságának növelése szempontjából ugyan tettek kísérletet a tanárok munkájának megkönnyítésére, a tömeges, mégis bizonyos szempontból személyre szabott képzésre azonban ezt a hatékonyságnövekedést empirikus kutatásokkal nem tudták alátámasztani. (Bruillard, E. 1997)

A hetvenes években a számítástechnika fejlődésével a géppel való együttműködés egyre rugalmasabbá vált, a monitorok fejlődése pedig egyre bonyolultabb grafikai megjelenítéseket tett lehetővé. A kognitív pszichológiai kutatások kapcsán különösen nagy reményeket fűztek a mesterséges intelligencia kutatásához. Kezdetben azt feltételezték, hogy a gépek nemcsak modellezhetik az emberi gondolkodást, de fel is válthatják azt. A számítógépes programokat olyan szempontok szerint próbálták megalkotni, hogy a tanulóól kapott válaszok alapján feltérképezhesse, komplex módon elemezze annak tudását, és a számára megfelelő módon adjon visszacsatolást a hiányosságokról. 1977-1978-ban folytak Papert első kísérletei az általa megalkotott programnyelv, a LOGO segítségével készített oktatási programokkal, amellyekkel problémákat és a problémák megoldására irányuló válaszokat lehetett szimulálni. (Papert, S., 1976)



Seymour Papert, a LOGO programnyelv megalkotója

Forrás: <http://www.stager.org/homepageimages/garypapertandkids.jpg>

Ezekkel a kísérletekkel tulajdonképpen már az a konstruktivista felfogás jelenik meg számítógépes eszközökkel kapcsolatban, hogy az ember önmaga építi fel a tudását, s az igazi kihívást a megfelelő képességek fejlesztése jelenti, valójában tehát a helyzetfüggő gondolkodáson és a problémamegoldó képességen van a hangsúly. (Jonassen, D. 1991)

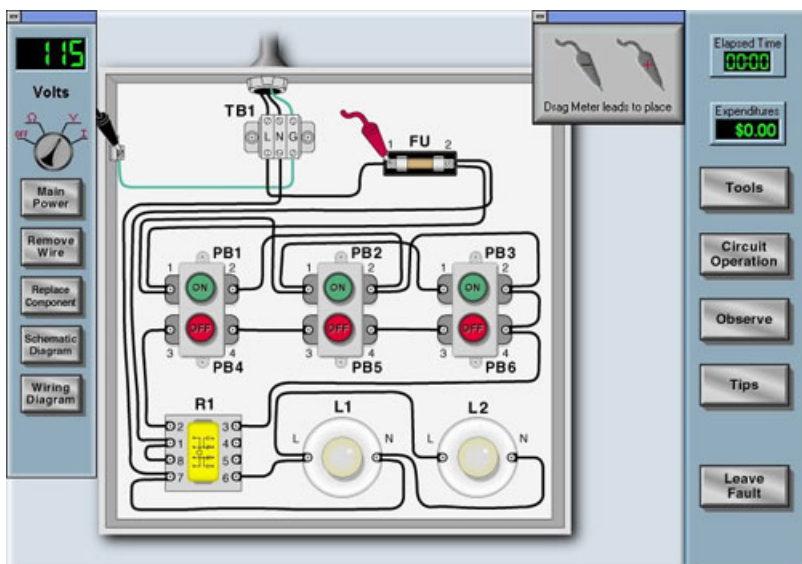
Az eddig bemutatott számítógépes rendszerekről, oktatóprogramokról elmondható, hogy viszonylag könnyen adaptálhatók e-learninges környezetbe, s egyes elemei ma is megtalálhatók az e-learning-es programokban.

Multimédia, a multimédiás programok terjedésének időszaka (CBT, computerbased

learning)

A következő, a kognitív tanulási modell által meghatározott időszakban, a tanulást magát alapvetően az információfeldolgozás folyamatának tekintik (Klimsa, P. 1993., Baumgartner, P., Payr, S. 1994), és a számítógépes rendszerek analógiája alapján abból indulnak ki, hogy az emberi agy beérkező információkat dolgoz fel, és ennek eredményeképpen különböző kimeneti impulzusokat generál. Az ismert kommunikációs modell szerint (küldő – üzenet – az üzenetet közvetítő médium – befogadó), a számítógépes oktatási rendszer a következőképpen épül fel: a tanár a program fejlesztői segítségével információkat közvetít, amelyek az adott médium segítségével egy – vagy többféle módon kódoltak. A befogadó vagy a tanuló dekódolja a kapott információkat és feldolgozza ezeket. A feldolgozás eredményeképpen kerül sor a mentális sémák vagy modellek kialakítására. Éppen az információfeldolgozás folyamatának megértése az egyik magyarázata annak, hogy a kognitív pszichológusok egy része nagy jelentőséget tulajdonít a mesterséges intelligencia kutatásának, amely fogalom alatt az emberi viselkedés technikai eszköz segítségével történő szimulálását értik. A számítógépes oktatás történetében, felismerve az egyénekből adódó eltérések jelentőségét, az ún. adaptív rendszerek, különösen az intelligens tutoriális rendszerek (ITS) kerültek előtérbe ebben az időszakban. Ezek képesek arra, hogy a mindenkor felhasználóhoz idomuljanak, hasonlóan ahhoz a tanárhoz, aki a tanítási módszereit individualizálni tudja, tehát a tanuló személyiségének megfelelően alakítja ezeket. A kognitív tanulási elméletek egy másik irányzata, a felfedezésen alapuló tanulás (entdeckendes Lernen, exploratory learning) számítógépes oktatási rendszerekre kivetített hatása elsősorban abban nyilvánult meg, hogy az előbbieknél sokoldalúbb tanulási környezetek kerültek kifejlesztésre, és ezekben a tanuló számára lehetőség nyílt az egyéni utak bejárására is.

Az egyre bonyolultabb grafikai megjelenítést lehetővé tévő monitorok, a Windows 3.1, a Macintosh, a CD-Rom-ok jellemzik leginkább a további technikai fejlődést az 1980-as évek elején, a multimédiás tananyagok, programok (CBT, computerbased learning) elterjedésének időszakában. A computerbased training (CBT), vagy számítógép alapú tanulás alatt a tanulás olyan aktív, önálló formáját értjük, amely egy számítógépes (oktatási) szoftver használatán alapul. A fejlesztők olyan tananyagok készítésére tesznek kísérletet, amelyek vizuális megjelenésüket tekintve sokkal jobban szemléltetettek, mint az előző időszakokban. Az oktatási palettán megjelennek az első multimédiás számítógépes programok, szimulációk is. A multimédia, mint technológia, összetett médiarendszer használatát jelenti, lehetővé teszi a vizuális (szöveg, kép, mozgóképek) és az auditív (beszéd, zene, egyéb hangeffektusok) médiumok integrált megjelenítését. Médiapedagógiai szempontból jelentősége leginkább abban rejlik, hogy az egyén számára „multiszenzorikus élményt jelent, akár szórakozásra, akár tanulásra használja”. (Forgó, S., Kis-Tóth, L., Hauser, Z. 2001) Ezen elemek használatának jelentősége az oktatás területén a többcsatornás szemléltetés mellett leginkább abban rejlik, hogy a magyarázó ábrák dinamikusan, meghatározott paraméterek mentén változhatnak, lehetővé téve akár összetettebb problémáknak is a valósághoz közelítő ábrázolását, megjelenítését.



Számítógépes szimuláció képernyőképe

Forrás: <http://www.feedforward.com.au/electrical-circuit.jpg>

A 80-as években hozzáférhető tananyagok és számítógép alapú oktatási programok már jóval költségkímélőbbek, ennek megfelelően rengeteg, a legkülönbözőbb minőségű oktatóprogram készül. A tanuló a tanulás tartalmát és kereteit tekintve térben és időben függetlenné válik az oktatási intézménytől, nem áll közvetlen kapcsolatban az oktatóval és a tanuló társakkal sem. A különféle fejlesztői kísérletek leginkább arra irányulnak, hogy a tanulót kiszakítsák az eddigi gépiesített tanulás (ILT) nyomasztó világából, s a tanuló aktív részvételére számítva a tevékenység során megszerezhető tapasztalatokra kerüljön át a hangsúly.

Összefoglalva a legfontosabb újdonságokat, a számítógéppel támogatott tanulás az ILT időszakához képest a következő lehetőségekkel bővül:

multimédiás eszközökkel szemléltetett tananyagok jelenléte (képek, animációk, kisebb szimulációk) az interaktivitás lehetőségének bővülése, elsősorban még mindig a tanuló és a rendszer között, a szövegek hipertext formátuma a tananyag feldolgozásában lehetővé teszi a nem lineáris tanulást, az egyéni döntéseket.

A számítógéppel támogatott (CBT) tanulás nehézsége azonban éppen abban rejlik, hogy ezek az oktatóprogramok közvetlenül nem teszik lehetővé a tanár-tanuló, valamint a tanuló-tanuló interakciót, ezért könnyen előfordul, hogy a személyes jelenlét hiánya miatt a tanuló veszít motiváltságából, munkakedvéből, vagy eltéved a rendszer szövevényében és feladja a munkát. Ettől az időszaktól kezdve lehetünk igazán tanúi a tanári szerep átalakulásának. Míg az oktatóprogramok lehetővé teszik a tanuló számára a tananyagok, a tanulási útvonalak kiválasztását, addig a tanár feladata, hogy támogassa, vezesse a tanulásban, segítse az önértékelésben és nem utolsósorban, azoknak a stratégiáknak az elsajátításában, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára a hatékony, önálló munkát.

Az e-learning (WBT, web-based learning) programok első hulláma (1994-1999)

A számítógéppel támogatott tanulás harmadik szakaszát 1990-től az internet és a web alapú alkalmazások fejlődésének kezdetétől számítjuk. Az informatikai szakemberek és fejlesztők, egyre inkább arra az álláspontra helyezkedtek, hogy ez az az eszköz, amely az oktatás számára is új távlatokat nyithat. A weben megjelenő multimédiális, szöveg alapú tartalmak, a hipertextek[4] a befogadó központúságot sugallják, lehetővé téve a befogadó számára alternatív útvonalak bejárását már a szövegalkotás területén is. Oktatási szempontból leginkább az az érdekes, hogy minden felhasználó saját tapasztalati és élményvilágával, érdeklődésével közelít a hipertexthez, amely rugalmasan idomul ehhez a helyzethez. A hálózatba kapcsolt hipertextek másik fontos előnye, hogy lehetővé teszik a szövegek, a szövegek közötti kapcsolatok megosztását és az ezekben foglalt tudás közös rendszerezését.

Erre az időszakra jellemző a webes böngésző programok elterjedése, a különféle honlapok megjelenése, az interneten tárolt adatmennyiség robbanásszerű növekedése: a letölthető audio- és videofájlok, a különféle médiumok (kép, hang, mozgókép) integrált megjelenítése a webes felületeken, a médialejátszó programok megjelenése, valamint a telekommunikáció rendkívüli mértékű fejlődése, az olyan mobiltelefonos szolgáltatások megjelenése, mint az SMS-küldés vagy az internet-alapú kommunikáció különféle formáinak: elektronikus levelezés (e-mail), chat terjedése. Bővülnek tehát a tanulói, tanári interakció lehetőségei, a különféle szinkron és aszinkron kommunikációs eszközök segítségével lehetővé válik az e-mailben és egyéb kommunikációs eszközökön (chat, videokonferencia, telefon) keresztül történő mentorálás. A CD-Rom-alapú oktatási programokkal szemben a web-es felületeken elhelyezett oktatási tartalmak könnyebben, gyorsabban aktualizálhatók.

Az internet és a World Wide Web oktatási alkalmazásának első szakaszában azonban az alacsony sávszélesség, az emiatt lassan letölthető oktatási anyagok, a kisszámú internetes hozzáférés, valamint a magas költségek erősen befolyásolták a web-alapú oktatási programok sikerességét.

Az e-learning programok második hulláma (2000-2005)

Az e-learning programok második hullámának (2000-2005) időszakát technológiai szempontból a különféle JAVA-alkalmazások, a hálózati megoldások, a nagy sávszélességű internetes hozzáférés (ISDN, ADSL), az előfizetések számának növekedése, valamint a web-desing fejlődése jellemzi. Ennek következménye, hogy napjainkban a weben olyan több dimenziójú tanulási környezet hozható létre, amely különféle tanulói szolgáltatásokat, magas színvonalú tanulási tartalmakat, valamint valósídejű vagy aszinkron mentorálási, tutorálási és egyéb kommunikációs lehetőséget is magába foglal. (NETgLearning, 2005)[5]

kep05

Kommunikációs csatornák a KJF távoktatási rendszerében

Forrás: <http://tavokt.kodolanyi.hu/coedu>

Ha a technikai lehetőségek fejlődése mellett a számítógép alapú tanulás változását tanuláseméleti szempontok szerint vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy a már az előzőekben tárgyalt kognitív tanulás felfogás mellett egyre nagyobb jelentőséget kap a számítógép-alapú, web-alapú tanulásban az a konstruktivista felfogás, miszerint az egyén tudása különféle tudáskonstruáló folyamatok eredménye, s emiatt a tudás jellege erősen függ az egyén érzékelésétől, interpretációjától. A tanulás, mint információfeldolgozó folyamat hangsúlyozásával szemben a konstruktivista tanuláseméletek szerint döntő szerepet játszik a tanuló előismereteinek halmaza, hiszen az új tudás erre épülve alakul ki. A konstruktivista elméletekben ugyancsak előtérbe került szituatív tanulás fogalma is jól meghatároz néhány, a mesterséges tanulási környezetre is vonatkoztatható jellemzőt:

Kiemelt szerepet játszik az autentikus tanulási környezet, amely elegendő és megfelelően komplex, a valóságos világhoz jól kapcsolható tanulási szituációt kínál, hogy a tanulók a tudás elsajátításával párhuzamosan az ismeretek hasznosítását is elsajátíthassák.

Fontos, hogy az átadandó ismeretek olyan tanulási szituációkhoz kötődjenek, amelyek, ellentétben az autentikus tanulási környezet komplexitási kritériumával, a valóságot nem feltétlenül a maga teljes bonyolultságában kell, hogy visszadják, hanem elsősorban jól behatárolható ismeretrendszert közvetítsenek. Az egyes szituációhoz kapcsolódó tudásegységek között az absztrakció egy további fokán alakíthatók ki a kapcsolódási pontok.

A tanulási kontextus legyen sokoldalú, valamint az elsajátított ismeretek a lehető legtöbb szempontból kerüljenek begyakorlásra. Így könnyebbé válik az elsajátítás szűkebb kontextusából kiszakított ismeretek más szituációban való felhasználása. Az elsajátításra kínált tananyag lehető legtöbb perspektívából történő megközelítése elősegíti az olyan jellegű kritikus szemléletű magatartás kialakítását a tanulóban a tananyaggal szemben, amely konstruktivista szempontból a tanulási folyamatban elengedhetetlen. Ideális esetben ezek a tanulási környezetek lehetőséget biztosítanak az önálló, individuális tanulásra is.

A mesterséges tanulási környezetben is elengedhetetlen bizonyos szociális kapcsolatok megléte, az interakció lehetősége a tanárral és a tanulótársakkal. Ezeknek a rendszereknek is biztosítani kell az alapvető kommunikációs lehetőségeket a tanulók és tanáraik számára. (Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Prenzl, M. 1994)

További szerzők két újabb jellemzővel egészítik ki a szituatív tanulási környezettel szemben támasztott elvárásokat: A sikeres, felfedezésen alapuló tanulás elengedhetetlen feltétele a komplex probléma, vagy megoldásra váró feladat, amely jelentős szerepet játszik a belső (intrinsic) motiváció fenntartásában, valamint, hogy a megszerzendő tudás megfelelőképpen megfogalmazásra kerüljön, s a tanulónak lehetősége nyíljon az önreflexióra, azaz, az elsajátított ismeretek és készségek használatkor a megfelelő visszacsatolásra a tanulási folyamat pontjaira. Mindkét lehetőség fontos az egyén metakognitív folyamatainak fenntartása szempontjából, azaz, lehetőség arra, hogy saját tanulási, gondolkodási folyamatait, ezek optimális működtetését tudatosíthassa magában. (Mandl, H., Gruber, H., Renkl, A. 1997)

A konstruktivista szemléleten alapuló számítógépes tanulási környezetek két igazán reprezentáns példáját az Anchored Instruction- és a Cognitive Apprenticeship- típusú alkalmazások jelentik. (Bransford, J.D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kinzer, C.K., Williams, S.M. 1990) Az Anchored Instruction elnevezésű problémamegoldáson alapuló számítógépes tanulási környezet a Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (CTGV) került először kifejlesztésre és bemutatásra. A modell alapja az ún. „anchor” horog vagy kapocs, amely egy jól körülhatárolt és leírt feladat vagy probléma, amely célja, hogy felébressze a tanuló érdeklődését, irányítsa érzékelési és megértési folyamatait, elősegítse a belső motivációs folyamatok működését. Fontos, hogy a probléma és maga a feladat megfogalmazása is lehetővé tegye a tanuló számára a szituáció pontos megértését, ezáltal a megfelelő megoldási stratégiák megválasztását. Az „anchor”-nak és a hozzá kapcsolódó tanulási szituációnak azonban egyszerre megfelelő komplexitással és autentizással kell rendelkeznie, hogy kellőképpen motiváló legyen a tanuló számára. Az Anchored Instruction- típusú oktatás egyik tipikus jellemzője a kiinduló probléma legtöbbször multimédiás eszközökkel történő bemutatása (prezentációja), akár video- vagy számítógépes prezentáció, szimuláció formájában. Első lépésben a tanuló feladata a bemutatóban látott információk közül a számára és a megoldandó feladat számára egyaránt releváns információk kiválasztása, következő lépésként pedig a probléma megoldásához a megfelelő stratégia kialakítása, a részfeladatok kidolgozása. A módszer alkalmazóinak célkitűzései közé tartozik a probléma megoldásához szükséges különféle területekhez kapcsolódó tudás integrált felhasználása.

A másik, a Cognitive Apprenticeship elnevezésű problémamegoldó feladattípusok leginkább a szakmunkásképzés területén kerültek bevezetésre, s főképpen Németországban terjedtek el. (Simons, P.R.-J. 1991) Legfontosabb jellemzője, hogy a tanulás folyamata a tanárok és a tanulók együttműködésén alapul: tanári (szakértői) segítséggel a tanulók azonnal valódi termék előállításán kezdenek el dolgozni. A felhasználni és fejleszteni kívánt tudástartalmakat a konkrét szituáció határozza meg, átnyúlva evvel a klasszikusan az egyes szakterületekhez kapcsolódó ismeretek határain. A tanárok vezetésével fokozatosan növekszik az egyes feladatok nehézségi foka. Követői megpróbálták a Cognitive Apprenticeship munkamódszerét a manuális tevékenységek területéről az elméleti problémák kezelésére is alkalmazni, pl. szövegértési, matematikai feladatok megoldása. Gyakorlati módszere a következő: legelőször a tanuló számára a tanár modellértékű megoldási javaslatot mutat be, majd ennek adaptálása következik az adott problémára, s egyúttal a tanuló saját megoldási elképzeléseire is. E szakaszban fontos szerephez jut a megfigyelés, majd a megfigyelt modell leképezése. A számítógépes rendszer visszajelzéseket, bizonyos ponton segítséget is nyújt, vagy akár részfeladatok megoldását is átveheti a tanulótól. Fontos elvárás az ilyen típusú rendszerekkel szemben, hogy az együttműködéshez szükséges szociális kontextust is megteremtse a tanárok és a diákok között. Végezetül a tanuló oktatói előtt bemutatja és meg is indokolja cselekvésének módját, okait és következményeit. Ez a folyamat elősegíti a megszerzett ismeretek gyakorlati felhasználását. A számítógépes szimuláció segítségével az egyénnek lehetősége nyílik saját döntéseit más megoldási lehetőségekkel összehasonlítani.

Több kutató szerint a konstruktív tanulási környezetek kezdő, tapasztalatlan felhasználóiknak túlságosan is nagy kihívást jelentenek, s a komplex rendszerekben történő tanulást egy, a tanulás magasabb szinten megjelenő alternatívájának tartják (Jonassen, D.H., Mayes, T., McAleese, R. 1991), különösen, ha a tanulónak implicit vagy akár szimplifikált gondolkodási modelleket kell új tapasztalatokkal összevetnie és kibővítenie. De ez túlságosan is nagy kihívást jelenthet. A komplex, individuális módon működtethető tanulási környezetben a tananyag kiválasztásának és a tanulás sorrendjének felelőssége egyre inkább a tanulóra tevődik át, s ez önszabályozó, önirányító kompetenciák működését feltételezi. Fontos szempont lehet az időráfordítás. A felfedezésen alapuló tanulás nagy időráfordítást igényel az egyéntől, de ez az idő megfelelő tanári koordinálással és útmutatással lerövidíthető. Újabb álláspontok szerint nem szabad a tanulási környezetet kizárólag konstruktivista szempontok szerint felépíteni, a moderált (vezetett) konstruktív tanulás, a megfelelő instrukciók az individuális tanulási folyamatok során nemcsak ésszerűek, hanem az intézményes oktatás kötött keretei miatt szükségszerűek is. (Gräsel, C., Prenzel, M., Mandl, H. 1993; Entwistle, N., Entwistle, A., Tait, H. 1991) Dubs megkérdőjelezi a konstruktivista tanulási környezetek csoportos tanulás során történő felhasználását, és azt állítja, hogy csak az egyéni tanulás folyamatában alkalmazhatók ilyen rendszerek. (Dubs, R. 1993)

Végül Mandl, H., Gruber, H., Renkl, A. (1997) néhány sikeres kísérletről számolnak be, azonban kutatásaik azt mutatják, hogy a konstruktívizmuson alapuló mesterséges tanulási környezetek fejlesztési költségei, összehasonlítva a hagyományossal, rendkívül magasak. Ezek a modellek teljes mértékben sosem lesznek autentikusak, de mindenképpen jobban képeznek le bizonyos szituációkat, mint a hagyományos tanulási formák. Tanulói szempontból pedig megállapítják, hogy nem minden tanuló képes szituatív tanulási környezetben tanulni. Leginkább azoknak a tanulóknak ajánlottak ezek a mesterséges, szituatív tanulási környezetek, akik képesek nagy mértékben azonosulni a konstruktivista szemléletű tanulásfelfogással, valamint általában magasabb színvonalú szakmai és tanulási készségekkel rendelkeznek, felkészültek az önálló tanulásra.

* * *

Áttekintésünkben egyrészt láthattuk, hogy a számítógép oktatásban való adaptációja és az elmúlt mintegy ötven év tanuláselméleti irányzatai ma is szorosan összefüggtek, összefüggenek egymással. Másrészt a teljesség igénye nélkül felsoroltunk néhány olyan nyilvánvaló összefüggést, amelyek kétségtelenül szerepet játszottak és játszanak ma is a számítógép, a számítógépes oktatási környezet felhasználásán alapuló oktatási programok, térhódításában. Nem foglalkoztunk olyan, az oktatási rendszereket ért hatásokkal, mint a tömeges oktatás megjelenése, s ezzel párhuzamosan az oktatásban résztvevőknek, a tanulóknak, az oktatási intézmények döntéshozóinak és tanárainak igénye a tömegoktatás hatékony, ugyanakkor személyre szabható módszerei iránt, amelyek továbbra is meghatározzák az e-learning alapú oktatási programok fejlesztésének irányát, s ezzel együtt nélkülözhetetlenné teszik a jövő oktatása számára. „A formális tömegoktatás egyik legnagyobb problémája, hogy nem tudja kezelni a tanulók között levő sokféle és nagymértékű különbséget, így

az átlagra méretezett eljárásaiból senki sem az optimális mértékben profitál. Az oktatás personalizálására, személyre szólóvá tételére, individualizálására irányuló törekvések megvalósításának legfőbb akadálya a tanári kapacitás szűkössége volt. Az IKT alkalmazásával mindinkább lehetővé válik, hogy a tanulók a saját tempójukban haladjanak, mindenki azt tanulja, amit még nem tud, egy probléma megértéséhez azt az információt kapja, ami nála éppen hiányzik.” (Csapó, B. 2003)

Jegyzetek:

[1] Vö. Pedagógia Lexikon III. Keraban Kiadó, Budapest, 1997. 36-39. p.

[2] Ld. uo.

[3] A szónak több magyar fordításával is találkozhatunk a különféle szakirodalmakban, például a folyamatos vagy permanens tanulás kifejezésekkel.

[4] Valójában a weben elhelyezett teljes tartalom egyetlen óriási hipertextként is felfogható, amelynek bármely pontjáról bárhova eljuthatunk.

[5] <http://www.knowledgenet.com/corporateinformation/ourhistory/history.jsp> Letöltve: 2005.03.01.

Felhasznált irodalom

1. Baumgartner, P., Payr, S. (1994): Lernen mit Software. Reihe Digitales Lernen. Österreichischer StudienVerlag, Innsbruck.
2. Blumstengel, A. (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme, Berlin <http://dsor.upb.de/de/forschung/publikationen/blumstengel-diss/>. Letöltve 2002. 03.15.
3. Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., Williams, S. M. (1990): Anchored Instruction: Why We Need It and How Technology Can Help. In: Nix, D., Spiro, R. (eds): Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology; Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ, 115-142. p.
4. Csapó, Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. Magyar Tudomány 2003.12. sz. 1478-1485. p.
5. Dohnen, G. (1999): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In: Dohnen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten, Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

6. Dubs, R. (1993): Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen?. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; 89. Band, Heft 5; Franz Steiner Verlag Wiesbaden, Stuttgart, 449-454. p.
7. Entwistle, N., Entwistle, A., Tait, H. (1991): Academic Understanding and Contexts to Enhance It: A Perspective from Research on Student Learning. In: Duffy, T. M., Lowyk, J., Jonassen, D. H.: Designing Environments for Constructive Learning; NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105; Springer-Verlag, Berlin, Heidelberg, New York, London, 331-358. p.
8. Forgó Sándor, Kis-Tóth Lajos, Hauser Zoltán (2001): Médiainformatika. A multimédia oktatástechnológiája. Líceum Kiadó, Eger, 19-22. p.
9. Garrison, D. R., Anderson, T. (2003) E-learning in the 21-st Century. A Framework for Research and Practice. RoutledgeFalmer. London, New York, 34-39. p.
10. Gräsel, C., Prenzel, M., Mandl, H. (1993): Konstruktionsprozesse beim Bearbeiten eines fallbasierten Computerlernprogrammes. In: Tarnai, C. (Hrsg.): Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung; Waxmann-Verlag, Münster, New York, 55-66. p.
11. Husen, Torsten (1994): Az oktatás világproblémái. Keraban Kiadó, Budapest.
12. Jonassen, David, H. (1991). Evaluating Constructivist Learning. Educational Technology, 31.
13. Jonassen, D. H., Mayes, T., McAleese, R. (1991): A Manifesto for a Constructivist Approach to Uses of Technology in Higher Education. In: Duffy, T. M., Lowyk, J., Jonassen, D. H.: Designing Environments for Constructive Learning; S. 231-247. p. NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105; Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, New York, London, 1991.
14. Klimsa, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung: Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Deutscher Studien Verlag, Weinheim,
15. Kruse, KevIn: The State of e-Learning: Looking at History with the Technology Hype Cycle http://www.e-learningguru.com/articles/hype1_1.htm Letöltve: 2004.09.08.
16. Mandl, H., Gruber, H., Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, L., Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia, 2. überarbeitete Auflage; Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim, Basel, 167-178. p.
17. Nyíri Kristóf (2000) Információs társadalom és nyitott művelődés. Elhangzott: Mûveltség és iskola, az Eötvös József Szabadelvû Pedagógiai Társaság konferenciája, Budapest, 2000. febr. 11. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kmfil/kutatas/nyiri/eotvos.htm> Letöltve: 2005.09.21.
18. Pedagógia Lexikon III. Keraban Kiadó, Budapest, 1997 36-39. p.
19. Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Prenzl, M. (1994): Computerunterstützte

Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung. Publicis-MCD-Verlag, Erlangen,

20. Simons, P. R.-J. (1991): Constructive Learning: the Role of the Learner. In: Duffy, T. M., Lowyk, J., Jonassen, D. H.: Designing Environments for Constructive Learning; S. 291-314. p. NATO ASI Series, Series F: Computer and System Sciences, vol. 105. p. Springer-Verlag; Berlin, Heidelberg, New York, London.

21. Skinner, Brutus F. (1973): A tanítás technológiája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Tanulmányok

Az európai óvodaügy hőskora Brunszvik Teréz levelezésének tükrében

Hornyák Mária

3.rész: (1831-1836) /A tanulmány a T 038109 jelű OTKA pályázat támogatásával készült/

Brunszvik Teréz (1775-1861), a kisdedovás magyar apostola közismerten nagy levelező volt. Folytatásos tanulmányunk első két részében az ő jelképes levelesládájára alapozva foglalkoztunk Közép-Európa első, Buda-krisztinavárosi óvodájának keletkezésével és első esztendeivel, végigkísértük az 1832 előtti újabb és újabb alapítások sorát, szóltunk az óvodaügy központosítását célzó Nemzeti Egyesületről és az óvodai irodalom szakkönyvei megjelenéséről, s mindeközben bemutattuk Joseph Wertheimer és Teréz grófnő éveken átívelő példás együttműködését, amelynek záró akkordját az első bécsi kisdedovók megnyitása jelentette.

* * *

Az óvodaügy terén, mint láthattuk, Bécs igen sokat köszönhetett Brunszvik Teréznek: a krisztinavárosi intézettel számukra is ő alkotta meg „a mű első szemléltetését”[1], vendégül látta a bécsi Lindner plébánost, sőt, magát Wertheimert is, feltárva előttük „a kisdedovók körül szerzett tapasztalatainak gazdag forrását”[2], végül pedig még az általa betanított Matthias Kern tanítót is átengedte nekik. „Először történt, hogy Bécs minket, magyarokat utánzott” – írja Teréz jogos büszkeséggel, hozzátéve, hogy Alsó-Ausztria kormánya rendelkezett úgy, hogy „Brunsvik grófnő budai intézetének mintájára létesíttessenek” kisdedovó intézetek.[3] A hasonlóságok mellett azonban a különbségek is korán jelentkeztek. Míg ugyanis a mi óvodáinkban a világi vezetés és befolyás érvényesült, a császárváros intézeteit a katolikus papság menten ellenőrzése alá vonta. Az 1831-ben megalakult Hauptverein für die Wiener Kleinkinderbewahranstalten (Bécsi Kisdedovó Intézetek Főegyesülete) is, élén a mindenkori bécsi hercegérsekkel „közvetlenül a katolikus egyház irányítása alatt állt”. [4] Hozzátehetjük még, hogy az osztrák főváros első óvodái plébániánként, a szóban forgó egyházközségek plébánosainak közreműködésével keletkeztek, akik utóbb az egyes intézetek igazgatói lettek.

Úgy tűnik azonban, hogy Ausztria más városainak óvodáinál a világiak inkább szerephez jutottak. Graz legkorábbi, 1831 áprilisában megnyitott intézetének életében például a Wickenburg grófnő elnöklete mellett működő nemesi asszonyok egyesülete „kiváltképp tevékeny volt”[5]. Még inkább érvényesült a hölgyek kezdeményező szerepe és jótékony hatása az első linzi óvoda esetében, amelynek felállításában a mi Brunszvik Terézünknek is fontos szerep jutott: az ő kapacitálására szánta rá magát a linzi Rosalie von Lopez, hogy kisdedovó intézetet nyit, ő pedig ígéretet tett arra,

hogy a távolból, levelezés útján lesz a segítségére.

Sajátos együttműködésüket, amelyről az óvodatörténeti irodalomban másutt nem olvashatunk, jól végigkísérhetjük Lopez kisasszonynak abból a Teréz grófnőhöz címzett nyolc leveléből, amelyek közül a legkorábbi 1831. március 13-án, az utolsó pedig 1832. április 23-án, két héttel az óvodamegnyitó előtt íródott.[6]

Rosalie von Lopez (1788 k.-1835) a szintén hajadon nővérevel, Anette-tel és idős apjukkal élt együtt, aki korábban az osztrák-németalföldi posta egykori főpénztárnoka és Thurn und Taxis herceg udvari tanácsosa volt, így családja minden bizonnyal Linz módosabbjai közé tartozott. A rendelkezésünkre álló forrásokból nem derül ki, hogy Rosalie miként került a levelezésüket kezdeményező Teréz látószögébe. 1831. március 13-án kelt első ismert levelének kitétele, miszerint a grófnő „még mindig” hisz a linzi alapítás lehetőségében, mindenesetre arra utal, hogy Teréztől már több levelet kapott. Ő azonban úgy ítéli meg, hogy náluk az óvodaalapítás egyelőre lehetetlen. „Anyagi eszközeim messze vannak attól, hogy erre áldozzak... Amennyiben később akadna egy ilyen jótevő, úgy én magam lennék az első, aki örömmel hozzájárulnék pénzzel és ruhafélékkel. Számomra azonban, legnagyobb sajnálatomra ez a vállalkozás teljesen kivitelezhetetlen, és ezért arra kérem a tisztelt Grófnőt, hogy ne küldje el a nekem szánt iratokat. Ha ismerné a mi szegényeink helyzetét és a jómódú emberek szinte teljes hiányát, akkor úgy hiszem, hogy Ön nekem adna igazat” – írja.[7]

Ám Brunszvik Teréz mégis megbízta az idő szerinti legfőbb segítőjét, Rehlingen Antalt,[8] hogy juttasson el Linzbe néhány óvodaügyi nyomtatványt. A jól időzített küldemény megtette hatását. „Ezek elolvasása után felbátorodtam, mivel a dolog könnyebbnek látszott, mint azt elképzeltem. Gyűjteni kezdtem, s bár sok elutasító választ kaptam, a jól szituált polgárok között azonban sok jótevőt is találtam. Eddig 362 forintot gyűjtöttem össze tőlük aláírás formájában, és pedig 3 évre” – jelenti július 1-jén Rosalie, aki a linzi püspöknél és a kormánytanácsosoknál is sikerrel kilincselte. Most viszont annak hírére, hogy Rehlingen Bécsben betegen fekszik, a grófnő pedig hazautazott, megijed. „Most mit tegyek? Hová forduljak, hogy néhány kételyemet eloszlassam, és némi felvilágosítást kapjak?” – kérdi.[9] Erre Teréz tüstént tollat ragad, hogy tanácsai és lelkesítő szavai segítségével ne hagyja kihunyni levelezőtársa lelkesedését. S teszi mindezt nem sokkal az után, hogy – amint arról már szóltunk –, Bécsből hazatérve az óvodáit olyan elkésztő állapotban találta.

1831. július 28-án Rosalie arról értesíti Terézt, hogy az óvoda élére általa ajánlott Rehlingen személyével a linziek nem értenek egyet. „Nem szeretnék idegen tanítót felfogadni, mivel félnek a nemzeti jelleg és a szokások különbözőségétől” – magyarázza. Tudomása szerint a bécsi óvodák szinte kivétel nélkül férfiakat foglalkoztatnak, ő azonban – a grófnő véleményét osztva – úgy találja, hogy „a kisgyermekkel való foglalkozásra az asszonyok alkalmasabbak, mint a férfiak”. Végezetül felsorolja azokat a magyarországi óvodai nyomtatványokat, amelyeket nemrégiben kapott.[10]

Lopez kisasszony szeptember 24-én örömmel jelenti, hogy végre benyújtotta kérvényét az óvoda

engedélyezésének ügyében. Utána számos kérdést tesz fel: Hány felvigyázónő kell egy 100 fős intézetnek? Mikor legyenek az intézetben? Egymást váltva maradjanak ott egész nap, vagy csak néha nézzenek be? Jelzi még, hogy szükségük lenne módszertani segédletre, pedagógiai útmutatóra, természethistóriai ábrákra stb. Levélbeli kéréseivel és kérdéseivel ugyanúgy ostromolja a grófnőt, ahogyan korábban ő ostromolta Wertheimert. Az október 15-diki (Teréz-napi) levelében Rosalie von Lopez leírja, hogy ismeretlenül is mennyire bensőségesen tiszteli és szereti „a drága Grófnőt”, s kéri, ajándékozza meg őt a barátságával. Soraiból az is kiderül, hogy a kolera immár Linzhez három órajárásnyira tombol. Rosalie, attól tartva, hogy a járvány őt is elragadja, a pénz jó részét visszaadta az adakozóknak, akik megígérték, hogy azt a vész elmúltával visszaadják neki, a többi pénzből pedig a szegényeknek cipőt és ruhaanyagot vettek. Közben őszintén aggódik Terézért, akiről csak annyit tud, hogy betegen fekszik.[11] Lopez kisasszony 1831. november 15-én kelt levele szerint a kolera Linzben a következő tavaszra várható, ezért az óvoda megnyitására egyelőre nem gondolhatnak.[12] Ugyanezt 1832. január 14-én is megismétli.[13]

Utolsó levelének dátuma: 1832. április 23. Kiderül, hogy Rosalie betegápoló lett az apja mellett. Mindez – mint írja – „megnehezíti dolgomat az intézet irányában, amely nemsokára megnyílik. A következő héten összegyűjtöm az alapítókat, leteszem koldus-hivatalomat, átadom a gyűjtésből eredő pénzt az elnöknek és a pénztárosnak... Isten adjon mindnyájunknak erőt, szorgalmat és jóakaratot, hogy a kicsinyeket jó útra téríthessük”. Megígéri még, hogy óvodájukról részletesen fog írni, amit nyilván meg is tett, több levele azonban nem ismert.

A két áldozatos lélek – Brunszvik Teréz és Rosalie von Lopez – tehát személyes találkozás híján, levelezés útján kerültek közel egymáshoz. A lelkesítés karizmájával megáldott Teréz a maga egyedi módján: a távolból levelek útján buzdította, s mintegy „távvezérelte” újdonsült barátnőjét, aki az ügyet sikerre vitte. Az 1832. május 7-én megnyílt első linzi intézet tanítójának felkészítésében Teréz volt tanítványa, Kern is közreműködött, aki – mint Teréz írja –, „sok tanítót képezett ki Laibachba, Grazba, Linzbe, Welsbe”. [14]

* * *

Miközben 1832 májusa után Rosalie végre élvezheti közös erőfeszítéseik gyümölcsét, Teréz felett az ég mindinkább beborul. Iratai között találtunk néhány keltezetlen, de feltétlenül ez időszakból való „levéltorzót”, amelyek zaklatottságának beszédes bizonyítékai. Az országbíró Cziráknak, aki az óvodák támogatásától kezdettől fogva elzárkózott, azt írta: „Önnek az a szándéka, hogy megadja a halálos dőfést az általam alapított egyesületnek, ami nem is érdemel egyebet! Megakadályozhattam volna a kimúlását, de nem akartam. Ez a Teleki grófnő régi terve.” [15] (A célzás hajdani barátnőjére, a Pesti Jótékony Nőegyletet vezető Teleki-Mészáros Johannára vonatkozik, aki az óvodákat sosem nem nézte jó szemmel.) Teréz levelet ír Mednyánszky Alajosnak, az óvodai egyesület társelnökének is, amelyben a következőket fejtegeti: „Azon a véleményen vagyok, hogy a feloszlatast illetően a választmánynak, amely rosszul dolgozott, nem lehet döntő szava. Én Önt, tisztelt Bátor, már Pozsonyban, és azóta többször figyelmeztettem, hogy mi várható ezektől a

választmányi tagoktól. Ön nem akarta megspórolni nekem azt a fájdalmat, hogy egy oly sok szeretettel és odaadással [...] elkezdett, sokat ígérő és pompásan vezetett ügyet tönkremenni lássak! Az intézetek fenn fognak állni, de a jól megérdemelt polgári koronát a fejemről le akarják tépni. Ez aligha buzdít másokat is arra, hogy feláldozzák magukat a köz javáért!”[16] Mindezek ellenére Teréz még mindig kész lett volna arra, hogy a „szent és áldásos ügyet” a báróval és a megbízható „kevesekkel” folytassa, az egyesület sorsa azonban 1832 áprilisában eldőlt; az, hogy hatalmi szóval oszlatták-e fel, vagy (a hatalom nyomására) feloszlatta magát, lényegében mindegy.

Ezt követte az a felsőbb intézkedés, amely annak érdekében, hogy a főváros óvodái „a kitűzött jámbor célt a fáradozások egyesítése révén biztosabban és hatékonyabban elérhessék,” 1832. július 1-jével a budai intézeteket a helyi Jótékony Nőegylet, a pestieket pedig a városi magisztrátus fennhatósága alá rendelte.[17]

A Pest-belvárosi „példányintézetre” a fenti rendelkezés nem vonatkozott, mivel ennek fenntartását egy külön e célból alakult egyesület vállalta magára, ezért a továbbiakban Teréz megpróbált ott tevékenykedni. Az óvónevelő-képzés szintén a Belvárosban folytatódott, ahol 1833 végéig „15 nevelő és nevelőné [!] nyert segédelmet, idomulást és hivatalt”. [18] Közben a krisztinavárosi kézmű-iskola is Pestre települt.

1832. november 1-jén Nagyszombatban megnyílt hazánk 12. kisdédóvó intézete. Megszületésében és beindításában Brunsvik Teréz is szerepet játszott, ez irányú levelezéséből azonban csupán két levéltöredéke ismert. Az elsőből megtudhatjuk, hogy Apponyi-Serbelloni Teréz grófnő, az óvodát támogató egyesület elnöke alig két és fél hónappal a megnyitó után „alkalmas tanító” küldését kérte, amit Teréz megígért, hozzátéve, hogy a feladat nehéz, mivel megfelelő nevelők „nem teremnek minden bokorban”, képzésük pedig „fáradságos és nem mindig eredményes”. [19] Az ügy folytatására némi fényt vet Teréz 1833. április 16-án kelt levele; ebben előszámlálta „az óvoda vezetése körül” tapasztalt hibákat, „a betegesnek talált nevelő mellé segédet ajánlott, aki a válasz szerint köszönettel el is fogadtatott”. [20]

Az említett „beteges” óvónevelő Rehlingen Antal volt, aki – miután a neki kiszemelt linzi állás kútba esett –, nagy valószínűséggel Teréz közbenjárására került Nagyszombatba. A grófnő Rehlingen könyvének megjelenése körül is tüsténkedett. [21] A „Die Bewahrschule für kleine Kinder von zwei bis sieben Jahren” [Óvóiskola 2-7 éves kisgyermekeknek] című kötet 1832 elején hagyta el a nyomdát, az alábbi ajánlással: „Méltóságos korompai Brunsvik Mária Terézia grófnőnek, a Brünnmariaschuli csillagkeresztes hölgynek, a jó és a szép nemes előmozdítójának, a Monarchia első (budai) kisgyermek-óvóiskolája fennkölt alapítójának.” Rehlingen könyve csakúgy, mint két évvel korábban Diesing kötete [22] is, német nyelven és Bécsben jelent meg.

* * *

A reformkor hajnalán, amikor a magyar nyelvért folytatott küzdelem egyre erősödött, Pest vármegye a főváros óvodáit megpróbálta rávenni arra, hogy az oktatást magyar nyelven „eszközöljék”, hogy

azután ezek a haza közepén lévő kisdedóvó intézetek például szolgálhassanak az újonnan keletkezőknek.[23] Brunszvik Teréznek a megyei alispán ez irányú megkeresésére adott válasza nem maradt fenn, tartalmát azonban a közgyűlési jegyzőkönyvből ismerjük. Eszerint azt jelentette, hogy „a’ Pesten és Budán lévő Kis Gyermeki Gyám- és gondviselő Intézetben a Hazai nyelv már az érdekelt megkeresés előtt is tanított, és a’ Korosabb nevendékek abban már meglehetősen előmenetelt is tettek”. Azért pedig, „hogya a’ Vármegyének a’ tárgyalt Intézet hasznos volta eránt bővebb tudománya lehessen, esedezik, hogy annak megszemlélésére egy küldöttség neveztesse ki”.[24] Így is történt. A belvárosi Szép utcában működő mintaóvodát a megyei deputáció 1832. december 1-jén megtekintette, s arról jelentést készített.[25] A küldötteket Brunszvik Teréz személyesen fogadta, december 5-én pedig magyar nyelvű levelet intézett a vármegyéhez. Ebből idézzük:

„Méltóztatott a’ Te[kinte]tes Deputatio a’ Tekintetes Rendeknek kegyes meghagyásából a’ kis gyermeki gyám és gondviselő Intézetet megtekinteni, és úgy vélem, azok, a’ melyeket tapasztalni méltóztatott, olyanok, hogy minden emberbarát szívét megnyerni képesek. A’ gyermeki ártatlanságnak tisztán leendő megtartása, a’ gyermeki esztendőkbén azon eránynak megadása, mellyben a’ kifejlődés szerentsésen megtörténhetik, és a’ jónak magvai már akkor, midőn a’ rossz még gyökeret nem vert, elhintetvén, örvendetes gyümölsre érhetnek – ez a’ tzél.”[26] Leveléhez Teréz egy hét oldalas nyomtatott, magyar nyelvű nyílt levelet is mellékel, amelynek ismertetése külön tanulmányt igényelne. Itt csupán annyit, hogy a bölcsen megszerkesztett irat szerint a kisdedóvó intézetek „szerencsés virágzása és terjesztése által a’ jövő maradéknak boldogságát hathatósan lehet előmozdítani”. Az óvodák „hasznáról, sőt szükségéről” szólva pedig megemlítette, hogy „ezen Intézetek az újabb időkben oly lelkesen felfogott Nemzetiségnek gyarapítására” is „czélerányos [!] eszközül használtathatnak”.[27]

Ekkoriban Teréz grófnő már ismeretségben állt Szentkirályi Móriccával[28]. Kettejük együttműködésének kezdetei a belvárosi óvodához kötődnek, amelynek később, Teréz távollétében még a fenntartása is jórészt Szentkirályira hárult. Az ő Brunszvik Terézhez címzett levelei közül négyet ismerünk; ezek főbb témakörei: a grófnő előző évi óvodai pénzügyi beszámolója, valamint az óvónevelő-képzés.[29]

* * *

Brunszvik Teréz, miután a fővárosban újabb és újabb akadályokba ütközött, odahagyta „a hálátlan várost”, és Pozsonyba költözött, hogy közelebb lehessen Nagyszombathoz, ahol a kisdedóvó időkben „gyönyörűen felvirágzott”. [30] 1833 októberben viszont már Bécsben találjuk, ahonnan két alkalmi ismerőse (egy művelt pozsonyi hölgy, bizonyos Tschebulz kisasszony és a mezőgazdasági tapasztalatszerzés céljából útra kelő Varasd megyei birtokos, Köröskényi István) társaságában nemsokára München felé indul. Orvosi tanácsra döntött az elutazás mellett. „Egy időre el kellett távolodnom saját ügykörömtől” – magyarázza utóbb hűgának, Karolinának, hozzátéve, hogy Bene doktor őt még a sok naplórírástól is óva intette.[31]

Utazásának közbülső állomásai Linz, Wels és Salzburg voltak. Úti élményeiről csakúgy, mint az első müncheni hónapok történéseiről elsősorban a levélfogalmazványaiból tudunk. Kiderül, hogy Linzben végre személyesen találkozhatott Rosalie von Lopezzel, és megszemlélhette azt az óvodát, amely felett (a távolból) ő is bábáskodott. Az ottani óvodai egyesület teljesítményét nagyra értékelte, csupán azt sajnálta, hogy – amint azt Szentkirályinak írja –, „még mindig koldulnak, és csak kevés gyermek fizet”, [32] ő ugyanis elvi okokból nem volt a teljes ingyenesség híve.

Rosalie von Lopez, mint kiderül, a közeli Wels nemrég megnyílt kisdédóvójának felállításából is kivette részét. Ezt az intézetet természetesen Teréznek is látnia kellett. 1833. november 9-én csodálkozott rá „a „két parasztleány és az angyali esperes által vezetett” óvodára, amelyet „klasszikusan csodálatosnak” mondott.[33] A látottakról utóbb Rosalienak a következőket írta:

„A gyönyörű Felső-Ausztrián keresztül szerencsésen és jól utaztunk, de a leginkább jókedvűek Welsben, az angyali szent esperesnél voltunk. Intézete a legcsodálatosabb, amit csak el lehet képzelni; olyan szeretettel, belátással és bölcsességgel rendezték be és vezetik, hogy az embert könnyekig meghatja. [...] Szép, tágas, világos lakás, 4 nagy kifestett szoba, a legtisztább, amit el lehet képzelni.” Teréz a welsi óvodában tevékenykedő két egyszerű leány (Liesl és Maria) Louise Schepplerre, a néhai jeles nevelő, Oberlin[34] legfőbb segítőjére emlékeztetik. „A kislányok komolyak és szeretetreméltók; jól megállják a helyüket, mert a gyermekek, a szép, gyönyörű gyermekek egy intésre szót fogadva összetett kezekkel kértek munkát. Szalagszövőszék, kárpitos munka, lenvászón- és selyemdarabok. Egy ládába zárva a legszebb játékok. Az esperes maga tanít, kérdez, letérdel a gyermekekhez, barátságos hangon utasítja őket a kötelességükre. Ez mintaiskola!” – summázza Teréz a tapasztalatait.[35]

A kis utazó társaság következő úti állomása Salzburg, s mivel Mozart szülővárosában még nincsen óvoda, a kisdédóvás apostola „akcióba” lendül. „Salzburgban mindenkit fellelkesítettem. Egyet [t.i. kisdédóvó intézetet] berendeznek, és a tanító, valamint a gondozónők Welsben lesznek gyakorlaton” – újságolja Teréz a linzi barátnőjének. A tervezett salzburgi alapítás kapcsán ismételten szóba hozza a gondozási díj kérdését, mondván: „Igyon a szegény atya havonta egy fél szesszel kevesebbet, s akkor hó végén vagy hó elején lesz 10 krajcárja a gyermekére; a gyermekére, aki [a kisdédóvóban] nemesebbé lesz, egyenes végtagokkal fejlődik, minden este szófogadóan, jámboran és ügyesen kerül haza, aki arra hivatott, hogy idős korában eltartója legyen.” Teréz megemlíti Rosalienak, hogy beszélt az érsekkel, aki küld majd egy összeget a welsi óvoda céljaira. „Salzburgban tehát lesz kisdédóvó” – nyugtázza még egyszer,[36] arra azonban aligha gondol, hogy az ottani első alapításra majd csak 1845-ben kerül sor.

* * *

Salzburg után Teréz és társai hamar maga mögött hagyták Ausztria „béklyóit”[37]. Végre az „igazi”, a Habsburg-birodalmon túli külföldön, Bajorországban voltak. 1833. november 14-én érkeztek meg

Münchenbe. Az ott töltött közel hét hónap során Teréznek igen sok szellemi és esztétikai élvezetben volt része, ez azonban nem gátolta meg abban, hogy a kiseddévás ügyének áldozzon.

Megérkezése idején a bajorok földjén kevés óvoda létezett. Lajos király[38] országának legkorábbi kiseddévó intézete 1830-ban egy Fürth melletti faluban (Burgfarnbach) keletkezett,[39] a következő óvodamegnyitóra pedig 1831-ben a közeli Nürnbergben került sor. Ezzel szemben a királyi székváros még egyetlen óvodát sem tudott felmutatni. Pedig „a müncheniek”, amint Wertheimer írta, már 1829-ben „komolyan” foglalkoztak „a kiseddévók felállításának kérdésével,”[40] ennek ellenére első óvodájuk négy év múlva is még csak „keletkezőben” volt. Ennek a folyamatnak a felgyorsítása várt tehát a mi Terézünkre. És a magyar grófnő, aki Közép-Európában „a szíve melegével” és „világos elméjével” az elsők között fogta fel és ültette át a gyakorlatba az infant school eszméjét, a lelkesítés és szervezés karizmáit a bajor király székvárosában is „mozgásba hozta”. [41]

„Éppen jókor jön Münchenbe, Isten küldte nekünk, hogy létrehozza a kiseddévót” – lelkesedik Frau von Kersdorf-Eichthal, a nőegylet elnöknője.[42] „Lesz Münchenben is egy óvoda” – újságolja Teréz nem sokkal a megérkezése után Rosalie de Lopeznek.[43] Szentkirályinak címzett levelében pedig azon ujjong, hogy „egyszerre hat kiseddévót” ígérnek neki.[44] „Minket itt mindenütt nagyon jól fogadtak. Egy gyermekiskola is van már, és erre sehol sincs nagyobb szükség, mint itt. Az 5-6 éves gyermekek, mint a kretének, még nem beszélnek, közönyösek, és buták” – írja hűgának, mondván, hogy cselédiskola és kézmű-iskola felállítását is tervezi. Megemlíti azt is, hogy az elsőként megnyílt óvoda ahhoz a nőegyletkezhez kapcsolódik, amely Münchenben a gyermekágyas asszonyokat oltalmazza.[45]

A fenti fogalmazványokat tartalmazó beíró füzet végén egy keltezetlen levéltöredék is olvasható; ez az ottani hölgyek egyikének, Amélie Montgelasnak készült, aki az óvodaalapítás mikéntjére vonatkozólag írásbeli eligazítást kért Teréztől. „Az első, ami egy 100 kisgyermeket (másfél évestől 4 vagy 6 évesig) befogadó intézet alapításához szükséges, egy alapító, vagyis egy olyan család, amely (aki) 100 korona ellenében jogot nyer ahhoz, hogy [az intézetre] befolyást gyakoroljon, beszerezve a 100 koronáért a kis foglalkoztató eszközöket. A második a fenntartó; mi ugyanis egy egyszerű, 150 férőhelyes intézet évi költségeit 200 koronára becsüljük” – áll a fenti levélben.[46]

Brunsvik Teréz jól tudta, hogy a müncheni óvodák ügye nagymértékben attól függ, hogy meg tudják-e nyerni ügyüknek a bajor király feleségét, Teréz királynét,[47] ezért 1833. december 3-án az alábbi levelet fogalmazta neki:

„Engedje meg Felség, hogy ugyanazt a kérdést intézzem Felségednek, amit már a császárnőnek is feltettem. Mit gondol, mi a fő oka az elszegényedésnek, a családok tehetetlenségének? Kell-e, hogy legyenek koldusok? A mértékletes, dolgos, ügyes emberekben nem lehet fiatalokunkban felkelteni a tisztesség érzését? Azt, hogy valamit félretegyenek maguknak és övéiknek öreg napjaikra? Betegség esetére? Nekem egy nagyérdemű lelkész (Majláth), aki teljes egészében a szegénység igájának

szentelte magát, azt mondta: az elszegényedés oka mindig a tudatlanság, amelyből először lustaság, bátortalanság, mindebből pedig erkölcstelenség és betegség keletkezik. Ha az elszegényedettek többségének élettörténete felől tudakozódunk, akkor, az esetben, ha nem lépnek fel rendkívüli dolgok, [pl.] háború, akkor többnyire a tudatlanság a forrás. Ezt keressük és szüntessük meg! Az is ugyanolyan jó, ha a gyermek nem tud írni, nem tud olvasni, de legyen mértékletes, engedelmes, tiszta és dolgozó. Legyen benne tisztelet maga és az övéi iránt, és a mérhetetlen összeget, amelybe a szegényházak kerülnek, amelyeket a szegényekkel foglalkozó egyletek és a magános jótékonykodók adományoznak, a nevelés számára messze gyümölcsözőbben és célszerűbben lehet felhasználni. Mennyeiben is, hiszen a lélek több mint a test [...]”[48]

A levél vétele után a 41 éves királyné fogadta Terézt, aki 1833. december 7-én, az audienciát követően sebtében feljegyezte: „Therese von Bayern még szép, kecses, barátságos, de a társalgása fád, szellemtelen volt; fél tucat igazán együgyű kérdést tett fel – és igen tudatlannak mutatkozott.”[49] Mentségére legyen mondva: az óvodák támogatására azonnal késznek mutatkozott.

Mint láthattuk, Brunsvik Teréz az óvodát mint az elszegényedés egyik ellenszerét ajánlotta a királyné figyelmébe. A fenti leveléből kiderül, hogy ugyanazokat a kérdéseket intézte hozzá, amit „már a császárnőnek is” feltett. A császárnőnek, vagyis az osztrák császár feleségének, Karolina Augusztának[50], aki a bajor királyné sógornője volt. Őt a meggyőzés karizmájával bíró Teréz 1830 novemberében, „a gyóntatója által belecsepegtetett előítélet dacára”[51] rá tudta bírni arra, hogy a pozsonyi kisdédóvót (még a bécsiek előtt) meglátogassa. Az akkor 38 éves császárné óvodai célú adakozásainak sora szintén Pozsonyban kezdődött. Ezt követően vállalt védnökséget a bécsi óvodai egyesület felett, a férje halála (1835) utáni évtizedekben pedig, amikor szinte csak a jótékonykodásnak élt, ő maga is több óvodát alapított. És ehhez az első lépéseket – ez történelmi tény! – Brunsvik Teréz hatására tette meg. Ugyanezt a bajor királynéről is elmondhatjuk, akinek a neve később (olykor Lajos királyéval együtt) számos bajor város (Augsburg, Würzburg stb.) óvodaalapításai kapcsán feltűnik.[52]

Münchenben az első óvoda megnyitóját az eljegyzésére készülő Mathilde hercegnő[53] tiszteletére tervezték. Teréz 1834. január 15-én kelt sorai minden bizonnyal erre vonatkoznak: „Megvan az örömöm, hogy január 2-ától itt is létezik egy kisgyermekiskola tehetősebb szülők gyermekeinek (egy koronatalér havonta), a következő hónapban pedig állítólag a férfiegylet léptet életbe további négyet – mindenki részére.” Ebben a levelében Teréz, az itthoni csalódásaira célozva, végre le tudja írni: „Osztrák-magyar kisdédóvóimat a minden jót értékelőnek és megtartónak ajánlom, s még azzal a mondással vigasztalom magam: Az igazság megmarad, a hazugság elvész.”[54] A következő, „levélhiányos” hónapok eseményeiről elsősorban Teréz emlékirataiból tudunk; ebben beszámol a müncheni Au külvárosban tartott óvodai megnyitóról, amelyre elbeszélésére szerint 1834 húsvétján került sor.[55] Az ottani sikerei közül erre volt a legbüszkébb. „Új korszak Münchenben” – írja naplójába a felett ujjongva, hogy „a kisdédóvók támogatására” külön nőegylet alakult.[56]

Brunsvik Teréz müncheni ténykedéséről a Társalkodó című lap olvasói 1834 augusztusában, vagyis nem sokkal a hazatérése után értesülhettek. A útitárs, Köröskényi István a müncheni Au nevű külvárost, vagyis Teréz fő „működési terepét” ismertette.[57] A „Gyámintézetek” című írásban viszont Teréz müncheni eredményeire történt utalás. Eszerint „a tisztelt grófné”, aki az első budai kisdédóvót alapította, „Münchenben is már ötöt hozott létre; mi a’ münchenieknek, hogy a’ külföld leányától illy nemes célú segélyt elfogadtak, dicsőségökre válik, de a’ grófnénak még inkább, ki a’ jótét irányát nem szorítja hazájára egyedül, hanem mindenfelé terjeszti, hol csak sikerülhet az.”[58] A fenti sorok Kacs Kovics Lajos[59] tollából valók, akinek a neve az óvodaügy kapcsán itt tűnik fel először.

Felmerül a kérdés: Hány kisdédóvó keletkezett Münchenben Brunsvik Teréz első (1833/1834. évi) ott tartózkodása idején? Fentebb idézett levele szerint a müncheniek hatot „ígértek” neki, Kacs Kovicstól pedig már arról értesülünk, hogy öt óvoda „a tisztelt grófnő” jóvoltából valóban létrejött.[60] München-Au első óvoda- megnyitóját a magyar óvodatörténeti irodalom Benes Piroska nyomán[61] 1837-re, vagyis Teréz második müncheni tartózkodásának idejére teszi; ez az állítás azonban, úgy tűnik, felülvizsgálásra szorul.

Münchenből 1834 tavaszán Brunsvik Teréz Augsburgba is ellátogatott, ahol a keletkezőben lévő óvoda szervezőit szintén nőegylet felállítására kapacitálta.[62] Az ottani legfőbb szaktekintély Johann Georg Wirth[63] volt, aki előtte egy évet a német óvodák tanulmányozásával töltött. Reá később Teréz grófnő úgy emlékezett vissza, hogy „rendkívül nagyszerű és találékony szellemű tanító”, olyan, „mint Wilderspin Angliában.”[64]

* * *

A Bajorországból visszatérő Brunsvik Teréz egy ideig Pesten tartózkodik, ahol új óvodai egyesület van keletkezőben. Ennek alapító okiratát 1834. augusztus 2-án elsőként ő írja alá, utána azonban ismét elutazik, s 22-én már Pozsonyból küld levelet az egyesület egyik tagjának, Franz von Schobernek[65]: „Gondolatban együtt voltam a szeretett egyesülettel, és elképzeltem magamban, mi mindenről lehetett szó 21-én négy és hat között a megbeszélésen, és hogy milyen óriási lépést tett előre a szent ügy! Milyen boldogság lett volna, ha mindezt magam is hallom, de az Ön tudósítása [...] kárpótolni fog; epedve várom.” Ezt követően Teréz felajánlja, hogy Bécsben, ahová készül, szívesen szerződtet tanítót „a mintaiskola számára,” majd pedig a felől érdeklődik, hogy vajon Festetics Leó[66] kézhez kapta-e a levelét, amelyben „egyet-mást” érintett, az ő és a gróf közti ellentét ugyanis „egyben-másban” bizonyára már ekkor kiütközött. „Gondolatban egyik vagyunk – ez legyen a jelszavunk!” – javasolja még Teréz a fenti levélben.[67] Mintha újabb csalódásoktól tartana... Erre utal az a tény is, hogy még „a szeretett egyesület” kedvéért sem siet vissza Pestre, hanem ismét külföldre készülődik.

* * *

Útlevélkérő levele[68] szerint eredetileg Münchenbe, s onnan Rómába és Nápolyba akart utazni,

terve azonban oda módosult, hogy 1834 legutolsó napján Bécsből nevelt lánya, Derecskey Lujza társaságában egyenesen Itáliának vette az útját, ahonnan csak jó nyolc hónap múlva tért vissza. Életének ebből az egyébként is feltáratlan időszakából mostanáig egyetlen levelét sem sikerült felkutatnunk, itáliai élményeiről azonban (a naplói kivül) legalább abból a néhány levélfogalmazványából értesülhetünk, amelyek hónapokkal a visszatérése után íródtak. Ezek ismertetése előtt azonban, ha dióhéjban is, de szólnunk kell azokról a viszonyokról, amelyekbe a kisdedovás magyar apostola 1835-ben olasz földön belecsöppent.

Itáliát – az egyesített Olaszország létrejötte (1870) előtt – kisebb-nagyobb államalakulatok alkották, amelyek között nemcsak jogállásukat és politikai irányultságukat, hanem az óvodaügyhöz való viszonyukat illetően is lényeges különbségek voltak. A legkorábbi itáliai kisdedovó intézet Cremonában, vagyis a Lombard-Velencei Királyság területén keletkezett, amely az idő szerint közvetlenül az osztrák császár uralma alá tartozott. Erről az alapításról Brunszvik Teréz 1829 tavasza óta tudott, Wertheimer ugyanis megírta neki, hogy Cremonában „február 1-je óta kormányzósági beleegyezés alapján működik egy kisdedovó”. [69] Felállítását Ferrante Aporti [70] atya nevéhez fűződik. Neki köszönhetően Lombardia az 1830-as évek derekán már négy óvodát számlált.

Rómában és Nápolyban viszont még alapítás sem történt, ezért Teréz mindkét városban megpróbált az ügynek híveket toborozni. Ám a pápa környezetében a „scuola infantile” ellenzői voltak többségben, úgyhogy XVI. Gergely még Ferrante Aporti atyához is ellenségesen viszonyult. Rómában azonban egy olyan pápai prelátus fogadta Terézt, aki az óvodák iránt nyitott volt; ő ajánlotta a figyelmébe Borghese hercegnőt, akinek (igaz, hat évvel később, de) sikerült felállítania az örök város első kisdedovóját szegény leányoknak. Nápoly első alapítása szintén 1841-ig váratott magára. Terézünk 1835. évi ott időzésének legfőbb hozadéka az volt, hogy megismerte a genfi Vallette prédikátort, aki elküldte őt a szintén genfi származású, de Pisában élő Calandrini kisasszonyhoz, Toscana „Brunszvik Terézéhez”.

A Teréz grófnőhöz hasonlóan egyedülálló, de 19 évvel fiatalabb Mathilde Calandrini (1794-1866) öt éve költözött Pisába. Nevéhez fűződik Itália első világi alapítású leányóvodájának felállítása, amelynek hivatalos megnyitójára 1833 októberében került sor. A következő évben fiúóvodáról is gondoskodtak. (Az idő szerint ugyanis olasz földön a gyermekek nemek szerinti elkülönítése kötelező volt.) Pisa példáját Toscanában elsőként (1833-ban) Livorno követte. Firenze 1834-ben megnyílt első óvodája [71] mögött, Lambruschini abbéval [72] az élen a hazafias érzelmű tudósokat tömörítő „Académie des Géorgophiles” (Mezőgazdasági Akadémia) tagjai sorakoztak fel.

Brunszvik Teréz 1835 augusztusának első napjaiban érkezett Pisába. Felejthetetlen napokat töltött Mathilde társaságában, akinek óvodáját utóbb sokáig mint az általa látott kisdedovók legkiválóbbikát emlegette. Vendéglátója a toscanai óvodai mozgalom szinte minden tagjával összeköttetésben állt, s emellett (egészen Párizsig) kiterjedt levelezést folytatott a cremonai Aportival, a svájci Girard atyával, a párizsi Émilie Mallet-val stb., akiknek műveit beszerezte és terjesztette. Mathilde révén aztán Teréz is számos fontos ismeretséget kötött.

Minden bizonnyal Calandrini mesélt neki Émilie Mallet-ről[73], a párizsi óvodai mozgalom egyik vezéralakjáról is, akihez őt régi barátság fűzte. A franciákkal Teréz, amint arra korábban utaltunk, már 1829-ben megpróbált kapcsolatba lépni, a Cochin úrral[74] történt levélváltása azonban hamar elakadt. Most azonban új alkalom kínálkozott a kapcsolatfelvételre, Mathilde révén, aki ehhez szívesen asszisztált. Teréz ekkor még nem tudta, hogy őt hónapok óta itthon várja Émilie Mallet levele, aki német ismerőseitől értesült az ő tevékenységéről. A levél fordítását érdekessége és fontossága miatt rövidítés nélkül közöljük:

„Asszonyom! Az a hatalmas érdeklődés, amellyel Ön az infant school intézménye iránt viseltetik, és az az áldásos tevékenység, amelyet Ön ezen intézménynek Németországban való terjesztése érdekében kifejtett, remélnem engedi, hogy nem fogja szerénytelenségnek minősíteni, ha anélkül, hogy ismerne, bátorkodom ezt a levelet Önhöz intézni, és Önnek bemutatkozni mint munkatársa annak a vállalkozásnak, amelyet mi Franciaországban a salle d’asyle névvel illetünk, és amelyben közreműködni nekem is megengedett. Nagy örömömre szolgálna, ha néhány adatot kaphatnék a németországi ,infant school’-ok, azaz ,salle d’asyles’-ok számáról és állapotáról; ha megtudhatnám, hogy milyen módon vezetik ezeket, s milyen természetű oktatásban részesülnek a gyermekek. Asszonyom, amennyiben lehetősége van ezeknek az adatoknak a megküldésére, legyen olyan jó, és válaszoljon, vagy küldessen tájékoztatást a létesítményeiről. Bátorkodom Önnek a mi jelentésünket és a különböző itteni kiadványainkat megküldeni. Ez a bizalmas csere kedves kiváltság, és a világban szokásostól eltérő kapcsolatokat szül, amelyeknek azonban kimondhatatlan bájuk van: az emberek személyes ismeretség híján is bátorítják, támogatják egymást, kölcsönösen örülnek sikereiknek, sőt azt is merném mondani, hogy megszeretik egymást. Ezek olyan tiszta örömök, amelyekből bizony igen kevés van. Remélem, Asszonyom, meg fogja nekem bocsátani, hogy ezt az örömet érzem akkor (is), amikor e sorokat írom Önnek; ezek csak felettébb gyengén fejezik ki azokat az érzelmeket, amelyek bennem támadtak, amikor Feddersenné asszony elmondta nekem mindazt, amit Ön tett az új nemzedékek jólétéért és boldogságáért. Nagyon kérem, fogadja elnézéssel lelkem eme kiáradását, s engedje meg, Asszonyom, legmélyebb és legkiválóbb hódolatom kifejezését: Emilie Mallet.”[75]

Pisát elhagyva, tehát még a fenti levél vétele előtt Teréz a naplójába jegyezte: „Kezet nyújtottunk egymásnak: Vallette[76] – Calandrini – Guicciardini[77] – Lambruschini – Aporti – Mallet.”[78] A ,kéznyújtás’ akkor nemcsak Aportit illetően volt jelképes, akivel Teréz később sem találkozott, hanem egyelőre Mallet asszonyt illetően is, vele azonban később Svájcban, majd Párizsban is összefutott.

* * *

Brunsvik Teréz 1835 októberében érkezett vissza Martonvásárra. Ott készült az első olyan (ismert) levele, amelyben az itáliai élményeiről is olvashatunk. „Toscanában szintén csodálatos kisdédóvókat találtam folytatással, azaz felsőbb osztályokkal, egészen 15 éves korig. Mathilde Calandrini grófnő,

aki ezeket alapította és vezeti, úgy véli, hogy e folytatás nélkül csekély vagy semmi az, amit tettünk” – írta Teréz, arra célozva, hogy Mathilde a saját költségére a kislányok óvodán túli képzését is megpróbálta megoldani.[79] A fenti fogalmazvány helyett Teréz két nap múlva újat készített. „Toscanában nagyon örvendetes eredményekkel találkoztam; ha az első csíra egészségesen kerül a földre, akkor a kis növénynek nem hiányzik a napfény és az eső. A svájci Mathilde Calandrini a cremonai pap, Aporti eljárásától bátorítva két évvel ezelőtt 10 leánnyal megpróbálta elindítani, és íme, Toscanában egy igen nagy kiterjedésű mű keményen alapozódik” – írja a pilseni Schiebler[80] úrnak.[81]

A szempontunkból érdekes következő levele egy Itáliában élő hölgyismerősének szól. Ebben Teréz külön hangsúlyozza, hogy a toscanai „igazi” mintaintézeteket „nők igazgatják, és azok nők kezdeményezésére jöttek létre. Ilyeneket – figyelmezteti a címzettet – neked is kell alapítanod Velencében, a házadban, hogy a gyermekeket elő lehessen készíteni, és ne nőjön túl sok gaz, ami elfojtja az összes jó vetőmagot, és végtelen és hálátlan fáradozást okoz. A földet korán megművelni stb.”[82]

1836 januárjában Brunsvik Teréz Koholczer Jánosnak[83] ír levelet, aki a Pest-belvárosi mintaintézetben szerzett kisdédóvi gyakorlatot. Elújságolja neki is, hogy Pisában „milyen szép keresztényi intézeteket” látott, majd pedig ezek kinézetét ecseteli: „Körben a falakon a legválogatottabb szépen írt bibliai idézetek vannak bekeretezve... Egy aransárgára festett táblán fekete betűkkel a következő olvasható: Tiszteljétek a szüleiteket, sose feledkezzetek meg a róluk való szeretetteljes gondoskodásról! Mellette: A jó gyerek a szüleinek vigasza és öröme. [...] A fal közepén kép – Jézus a gyermekek között –, s ennek két oldalára az alábbi feliratokat írták: A jóságos Jézus mondta: Engedjétek hozzám a kisdedeket, és ne akadályozzátok meg őket ebben, mert ilyeneké a mennyek országa, valamint: Jézus, mi hozzád jövünk, mutasd meg lábad nyomát, és ha a láb megbotlik, végy minket a karodba! Teréz kitér arra is, hogy „az egyes osztályokat színekkel különböztetik meg egymástól (kék, piros, zöld osztály stb.). A pisai óvodások – mint írja –, „sokat menetelnek; az egyik le, a másik föl, de mindenki szépen hátratett kézzel, énekelve, és lábukkal a ritmust topogva. Az irányítás jelekkel történik, többnyire csengővel; nagyon kevés szó esik. A gyerekeknek tiszteletben kell tartaniuk a felnőttek szavait. A tanító szeme mindenben, szelíden és komolyan. A példa hat a legjobban.” Utána Teréz – a nyomtaték kedvéért – megismétli: „Amit itt leírtam, azt mind Toscanában láttam.”[84]

Negyedik ismert levelét, amelyben az itáliai élményeiről szót ejt, August Antal kapja, aki az idő szerint épp a szekszárdi óvodaalapítás előkészítésén dolgozik. Ebben megemlíti, hogy a toscanai intézeteket „nagy tiszteletnek örvendő, kiváló asszonyok vezetik, akik keresztények, jámborak és nagyon értelmesek”. Ezeket „directrice’-eknek nevezik, s amikor – mint írja –, az első, vagy vezető „directrice’ megjelenik, nagy csend és alázatos tisztelet honol a gyermekek között.” A csend fontosságára August is figyelmezteti, mondván, hogy az óvodában „ne beszéljenek sokat. Mindent jelek által, csengővel és [mutató]pálcával – erre kell ránevelni a gyerekeket. Az egyes leckék között:

séták, menetelések és dalolás hátra tett kézzel.”[85]

Az itt említett levelek a közül a mintegy 90 levél közül valók, amelyeket Brunsvik Teréz 1835 szeptembere és 1836 áprilisa között adott postára. A naplójában talált kimutatásból a levelező partnereinek körére is fény derül. A 60 címzett (rokon, barát, ismerős) között szerepel a pisai Mathilde Calandrini, a korábbiakban többször említett angol Edward Reed, valamint a cremonai Ferrante Aporti is; Teréz mindhármuknak 2-2 levelet küldött.[86] A levelek eredetijeit után eleddig hiába kérdezősködtünk, a címzettek kiléte miatt azonban már magában az is figyelemre méltó, hogy Teréz velük leveleket váltott.

* * *

Az Itáliából való visszatérte után Brunsvik Teréz a kapcsolatait is kamatoztatni szeretné, és boldogan vállalná a híd szerepét az itáliai és a magyar óvodai mozgalom között. „A toscanai egyesület csatlakozásra szólít fel bennünket” – írta Schobernek[87], s bizonyára nem ő volt az egyetlen, akinek erről hírt adott. Felhívása azonban süket fülekre talált.

Hiányzott a fogadókészség a pilseniek csatlakozási szándékát illetően is, amelyről Teréz az említett Schiebler úrtól értesült. „Feltétlenül kívánatos, hogy kialakuljon ez a kapcsolat, amelyhez Ön, tisztelt Uram, a Monarchiában, sőt még azon kívülre is a megfelelő lépést megtette. A jó minden emberé, és mindenki, aki jó, az emberiségé. Az erkölcsi igazság nem ismeri a politikai határokat és a nevek szerinti elkülönítést” – vélekedik Teréz.[88] Másutt pedig azt írja: „Kapcsolatban maradok a toscanai egyesületekkel, és ha megengedi, időről időre beszámolok vagy küldök [valamit]. Ha egészségem engedi, elmegyek Pilsenbe, hogy láthassam az Ön bizonyára csodálatos kisdédóvóját, és tanuljak is a látottakból. A jóknak kezdet kell nyújtaniuk egymásnak, hogy szétszakíthatatlan szövetséget képezhessenek.”[89] A pilseni egyesületnek Teréz külön levelet fogalmaz: „Kimondhatatlan örömmel tölt el engem az a jó hír, hogy ilyen nagyszerű egyesület jött létre Csehországnak a nevelés vonalán második királyi városában, és hogy ennek emberbarát és patrióta tagjai elismerik mindazt, ami ugyanezen célok érdekében Magyarországon történt. A legnagyobb örömmel fogadom a nekem felkínált kapcsolatot, és minden erőmmel azon leszek, hogy közvégyem a tökéletesítés terén szerzett összes tapasztalatom.”[90] Erre azonban nem került sor.

1836. március 5-én Brunsvik Teréz grófnő, az úttörő, a kezdeményező, a magyar óvodai mozgalom egyetlen nemzetközi hírű tagja nem kap helyet az egyesület – immár: Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület – választmányi tagjainak sorában... Ezt követően ő ismét külföldre megy, és a következő négy és fél év során hazánk hírnevét öregbítve sajátos (,mozgó’) hidat alkot a meglátogatott országok és városok kisdédóvói között. A Közép-európai óvodai mozgalomban a vezető szerep ekkor már Németországé; ezt a tényt az augsburgi Johann Georg Wirth és a kaiserwerthi Theodor Fliedner után hamarosan Friedrich Fröbel fellépése is nyomatékossítja.

* * *

A végére értünk folytatásos tanulmányunknak, amelyben elsősorban Brunszvik Teréz levelezésére alapozva igyekeztünk bemutatni a magyar óvodatörténetnek az ő nevével fémjelzett hőskorát, és az ő európai mércével mérve is fajsúlyos tevékenységét, amelyet itthon és külföldön a kiseddóvás egyetemes ügyének szolgálatában 1836-ig kifejtett.

Munkánk során jelképes levelesládájának mintegy 100 darabját sorakoztattuk fel; ezek most először szerepelnek így együtt, egy csokorba gyűjtve. Vannak, amelyekre az óvodatörténeti kutatás lépten-nyomon hivatkozik, s vannak, amelyeknek eddig a létezéséről sem tudott. A levelek fele máig kiadatlan...

A levél sajátos történeti forrás. „A levelek – Goethe szerint – azért oly nagy értékűek, mert a jelenlét közvetlenségét őrzik.” A levél „Mindig egy pillantás a szívbe, amely (egy könnyed fordulat, egy kitérő, egy megközelítés révén) gyakran minden szándék és akarat nélkül elárulja magát”[91] – írta Brunszvik Teréz, aki az episztolák forrásértékével tökéletesen tisztában volt. Ám a levél, (értsd: a magánlevél) lényegénél fogva szubjektív, ezért e műfaj esetében a forráskritika kiváltképp fontos.

A hazai óvodatörténet kezdeteinek kutatásánál alapozhattunk a hivatalos iratokra, az egykorú sajtóra, Brunszvik Teréz naplóira és óvodai archívumára, a kortársaktól fennmaradt különféle dokumentumokra. Végül de nem utolsósorban a kiseddóvás apostolának levelezésére, amely még számos meglepetést rejt.

Brunszvik Teréz jelképes levelesládája – kincsesláda. Csak tudni kell benne kutatni...

A 3. rész összefoglalója:

A Brunszvik Teréz levelezésén alapuló folytatásos tanulmányunk első két része az 1830-as évek elejéig mutatta be a hazai óvodaügy fejlődését. Szóltunk az első bécsi óvodaalapításokról is, mivel az idő szerint a Közép-európai óvodai mozgalom kétpólusú központját Pest-Buda és Bécs együttese alkotta.

Tanulmányunk harmadik (befejező) részében 1836 elejéig, azaz a Kiseddóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület megalakulásáig követjük nyomon az óvodaügy itthoni történéseit. Közben három város (a felső-ausztriai Linz, a bajor München és a toscanai Pisa) köré csoportosítva bemutatjuk Brunszvik Teréz azon leveleit is, amelyek a külföldi tevékenységéről és kapcsolatairól tartalmaznak jórészt ismeretlen adatokat.

A magyar óvodák Brunszvik Teréz nevével fémjelzett és Közép-Európa viszonylatában is meghatározó hőskora 1836-ig tartott. Ennek az időszaknak fontos kordokumentumai azok a levelek (szám szerint kb. 110), amelyek felsorakoztatásával a kiseddóvás magyar apostolának értékes levelezésére szeretnénk felhívni a figyelmet.

Jegyzetek:

- [1] Wertheimer József válaszlevelei gróf Brunsvik Terézhez (Ford. Petrich Béla. Közli: Czeke Marianne) = Kisdednevelés 53(1928) 36-41., 72-74., 118-121., 158-161., 262-263., 306-307., 340-343., 361-371., 394-398. p. [A továbbiakban: Wertheimer levele (dátum) = Kisdednevelés 1928/oldalszám.] Az idézett, 1829. aug.12-én kelt levelet ld.: 365-367. p.
- [2] Wertheimer levele Terézhez, 1829. szept.13. = Kisdednevelés 1928/367-368. p.
- [3] Brunsvik Teréz (1926)Félszázad életéből. Emlékiratai. (Ford.: Petrich Béla) = Czeke – H.Révész Margit: Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza. Bp., 39-108. p. (a továbbiakban: EML) 97. p.EML 97. p.
- [4] Vág Ottó (1994):Az óvodai nevelés története Magyarországon. 1. rész. Miskolc, (A kisgyermeknevelés könyvtára) 101. p.
- [5] Wertheimer: Therese. Ein praktisches Handbuch für die Erziehung des ersten Kindesalters... Wien, 1832. 244. p.
- [6] Rosalie von Lopez leveleinek lelőhelye: az OSZK Kézirattárának levelestára. (A továbbiakban: OSZK-K) Teréz levelei után Linz közgyűjteményeiben hiába érdeklődtünk.
- [7] Lopez 1. sz. levele, 1831.márc.13. = OSZK-K levelestára
- [8] Rehlingen Antal (1807-1834): a magyarországi óvodatörténet hőskorának fontos szereplője. Orvostanhallgatóként házitanítói állást vállalt a Brunsvik Teréz által nevelésbe felvett néhány kislány mellett. Utóbb részt vett az első pesti-budai és pozsonyi óvodák megszervezésében, majd korai haláláig a nagyszombati intézetet vezette. Több óvodai témájú cikke után jelent meg a Die Bewahrschule (Pest, 1832) c. könyve. Róla ld. Bilibok Péterné-Sebestyén Istvánné: Rehlingen Antal élete és munkássága = Bilibok Péterné - Sebestyén Istvánné - Zibolen Endre (1984): Első óvodáink életéből 1829-1833. Bp. 97-108. p.
- [9] Lopez levele, 1831. júl.1. = OSZK-K levelestára.
- [10] Lopez levele, 1831. júl.? [Teréz júl. 28-án kapta meg.] = OSZK-K levelestára (A levélben említett főbb nyomtatványok: Einige Worte über Kleinkinderschulen; Versammlungs-Ort für kleine Kinder; Vorteile für Eltern und Kinder; Aufruf an Ungarns edle Menschenfreunde. Ezek egy-egy példányát Brunsvik Teréz óvodai Archívuma őrzi. [Ld. OSZK-K Quart.Germ 1390. 6.cs.]
- [11] Lopez levele, 1831. okt.15. = OSZK-K levelestára
- [12] Lopez levele, 1831. nov.15. = OSZK-K levelestára
- [13] Lopez levele, 1832. jan.14. = OSZK-K levelestára
- [14] Brunsvik Teréz 3. sz. önéletrajz-töredéke (Lelőhelye: MTA Könyvtára, Kézirattár, M. Irod. lev. 4.r. 4. 240.sz.) [A továbbiakban: ÖT 3]

- [15] Brunsvik Teréz kiadatlan naplói (Lelőhelyük: Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár B 0910/55/1-9.), [a továbbiakban: KN] VII-22. 17. p. (1831-1832)
- [16] KN VII-22. 22-23. p. (1831-1832)
- [17] Erről az első sajtóhírek az óvodák 1831/1832. évi számadása kapcsán jelentek meg. Ld.: Ausweis über den Bestand der KleinKinder-BewahrAnstalten [...] seit 1. Juli 1831 bis letzten Juni 1832 = Vereinigte Ofner Pester Zeitung 1832. 63.sz. aug.5. 1048. p. (A fent idézett sorokat a Pressburger Zeitung 1832. aug.10-én (63.sz. 811. p.) megjelent tudósításából vettük.
- [18] Brunsvik Teréz (1836): Számadás a' kisdédóvó intézetekről [1830. júl.1.1833 végéig]. Buda, 1836. [A továbbiakban: Számadás] 11. p.
- [19] Id. Bilibokné–Sebestyénne (1984) i.m. 106-107. p.
- [20] Rapos József (1868): Brunswick Teréz [...] élete és műve (Pest, 86. p.) alapján idézik: Bilibokné-Sebestyénne i.m. 1984. 107. p.
- [21] Amikor az örmény mechitarista rend bécsi nyomdájába adott kézirat megjelenése késett, Teréz az érsekük, Aristaces a segítségét kérte. Ld. Aristaces és a nyomdaigazgató Schükür 1831. december 6-án kelt leveleit az OSZK-K levelestárában!
- [22] Ueber die frühzeitige Bildung der Kinder in den Klein-Kinderschulen... Hrsg.: M.A. Diesing. (Wien, 1830.)
- [23] Rexa Dezső: Gróf Brunsvik Teréz és Pest vármegye. 1-2. = Kisdédnevelés, 1932. 277-282., 319-325. p. (Az idézett rész: 278. p.)
- [24] U.o. 279. p.
- [25] U.o. 279-281. p.
- [26] U.o. 282. p.
- [27] Tekintetes nemes Pest Pilis és Solt törvényesen egyesült vármegyékhez a' kis gyermeki gyám és gondviselő intézetek tárgyában [...] benyújtott alázatos kinyilatkoztatása Gróf Brunswick [!] Mária Thereziának. Pest, 1832. 7 p. [Közli Rexa i.m. (1932) 320-324. p.]
- [28] Szentkirályi Móric (1807-1882): Liberális politikus, a nemesi reformellenzék tagja. 1832-ben Pest vármegye főjegyzője volt, amikor bekapcsolódott az óvodai mozgalomba. 1836 és 1847 között ő volt a Kisdédóvó Intézeteket Terjesztő egyesület alelnöke.
- [29] Szentkirályi egyik dátum nélküli levele az OSZK Kézirattárában található. A fennmaradó hármat Id.: KN Mi-24, Mi-36, Mi-44.

[30] EML 93. p.

[31] Teréz levélfogalmazványa Telekiné Brunszvik Karolinának, München, 1833. dec.15. = KN M 22/9-19. p.

[32] Teréz levélfogalmazványa Szentkirályi Móricnak, München, 1833. dec.9. = KN M 22/1-8. p.

[33] Teréz levélfogalmazványa Hoffmann (?) úrnak, München, 1834. jan.15. = KN M 22/25-37. p.

[34] Oberlin, Jean Frédéric (1740-1826): német származású elzászi protestáns lelkész: 1769-ben Ban de Roche-ban 3-7 éves gyermekek gondozása és nevelése céljából létrehozta a 'kötőiskola' nevű intézményt; az infant school előtt ez volt a legjelentősebb kísérlet az iskoláskor előtti nevelés megoldására. Halála után a franciák munkatársát, Louise Schepplert (helyette is) erénydíjjal jutalmazták.

[35] Teréz levélfogalmazványa Rosalie de Lopeznek, München, 1833. nov.15. = KN M 22/19-25.

[36] Teréz levélfogalmazványa Rosalie de Lopeznek, München, 1833. nov.15. = KN M 22/19-25.

[37] Teréz kifejezése. Ld. EML 62. p.

[38] I. Lajos Károly Ágost (1786-1868): bajor király (1825-től), aki Münchent a német művészet központjává tette.

[39] Wirth i.m. 1840. 82. p.

[40] Wertheimer levele Terézhez, 1829. okt.22. = Kisdiednevelés 1928./395. p.

[41] Teréz müncheni tevékenységéről, s így az általunk tárgyalt 1833/1834. évi első ott időzésének eseményeiről is részletesen olvashatunk Benes Piroska: Gräfin Therese Brunszvik und die Kleinkindererziehung ihrer Zeit (Szeged, 1932) című disszertációjában, az általa közölt adatok azonban ma már számos ponton felülvizsgálatra szorulnak.

[42] KN J 14/82. p. (1833.nov.20.,

[43] Teréz levélfogalmazványa Rosalie de Lopeznek, München, 1833. nov.15. = KN M 22/19-25. p.

[44] Teréz levélfogalmazványa Szentkirályi Móricnak, München, 1833. dec.9. = KN M 22/1-8. p.

[45] Teréz levélfogalmazványa Telekiné Brunszvik Karolinának, München, 1833. dec.15. = KN M 22/9-19. p.

[46] Teréz levélfogalmazványa Amelie Montgelasnak, München, [dátum nélkül] = KN M 22/38. p.

[47] Therese von Bayern (1792-1854): bajor királyné, született szász-hildburghauseni hercegnő

[48] Teréz levélfogalmazványa Therese bajor királynéhez, München, [18]33. dec. 3. = KN J 14/105-

106. p.

[49] KN J 14/97. p. (München, 1833.dec.7.)

[50] Karolina Auguszta (1792-1873): Ausztria császárnéja (1816-tól); született Birkenfeld-Zweibrücken hercegnő.

[51] ÖT 3.

[52] Wirth, Georg (1840): Mittheilungen über Kleinkinderbewahranstalten. Augsburg.

[53] Mathilde Karoline Friederike (1813-1862): a bajor királyi pár legidősebb leánya, utóbb: a hesseni nagyherceg, III. Lajos felesége.

[54] Teréz levélfogalmazványa Hoffmann (?) úrnak, München, 1834. jan.15. = KN M 22/25-37. p. (Id.: 31. p.)

[55] EML 94-96. p.

[56] KN J 15/42. p.

[57] Köröskényi István (1834) Münchennek „Au” nevű külvárosa = Társalkodó júl.30. 61.sz. 21-242. p. (Közzéteszi: Brunsvik Teréz)

[58] Kacskovics Lajos (1834): Gyám-intézetek = Társalkodó 3 64.sz. aug.9. 253-256. p.

[59] Kacskovics Lajos (1806-1891): ügyvéd, publicista, politikus, az MTA levelező tagja, 1836-1844 között a Kisdédóvó Intézeteket Terjesztő Egyesület titkára.

[60] Wirth 1840-ben megjelent kézikönyve szerint a müncheni férfiak óvodapártoló egyesülete egyetlen óvodát tervezett, végül azonban négyet nyitott, a királyné védnökségét élvező nőegylet pedig az Au nevű külvárosban állított fel két intézetet, az óvodaalapítások idejére nézve azonban a szóban forgó kötet nem nyújt támpontot. Ld.: i. m. 236., 237. p.

[61] Benes i.m. 1932. 111-112.

[62] Erről (Benes Piroska könyvén kívül) ld. Sebestyén Istvánné (1987): Brunsvik Teréz szerepe az augsburgi óvodák alapításában = Óvodai Nevelés. 243-245. p.

[63] Wirth, Johann Georg (1807-1851): a bajor óvodai mozgalom egyik jeles alakja, az augsburgi óvodák főtanítója. Főműve (Über Kleinkinderbewahr-Anstalten) 1838-ban jelent meg. Az 1840-ben közreadott Mittheilungen... c. kötetére fentebb többször hivatkoztunk.

[64] EML 96. p. (Az Emlékiratok magyar fordításában elírás történt, itt ugyanis Wirth neve helyett Wild szerepel.)

[65] Schober, Franz von (1796-1882): svéd származású osztrák műpártoló, Schubert és Liszt

barátja. 1834 és 1837 k. a Festetics családnál volt házi tanító

[66] Festetics Leó gróf (1800-1884): zenebarát, zeneszerző, a Pest-budai Hangászegyesület egyik vezetője. 1832-ben tűnik fel először az óvodákra adakozók között. 1834-ben Belaczon óvodát nyit. 1836 és 1847 között ő tölti be a Kisdédóvó Intézeteket Terjesztő Egyesület elnöki tisztét.

[67] Brunszvik Teréz levele Schoberhez, Pozsony, 1834.aug. 22. Közli Vág i. m. (1962) 65-66. p.

[68] Magyar Országos Levéltár, Kancelláriai levéltár A 39 1834: 12156, 12491, 13761.sz. iratok.

[69] Wertheimer levele, 1829. ápr. 19. = Kisdédnevelés 1928/361-364. p.

[70] Aporti, Ferrante (1791-1858): katolikus paptanár, a cremonai szeminárium professzora, „az itáliai óvodák apostola”, több pedagógiai témájú könyv szerzője

[71] Erről ld. Wesselényi Polixéna 1835-ből való leírását: Olaszthoni és schweizi utazás. (Bp. 1981 249-255. p.)

[72] Lambruschini, Raffaello (1788-1873): olasz pap és pedagógus, lapszerkesztő, több pedagógiai mű szerzője.

[73] Mallet, Emilie (1794-1856): a gyáros Oberkampf lánya, a genfi bankár, Jules Mallet felesége, az első párizsi óvoda alapítója, a De la direction morale des salles d'asyles et des comités de surveillance [Az óvodák és a felügyelő bizottságok erkölcsi vezetése] (Párizs, 1834) c. mű szerzője.

[74] Cochin, Jean Marie Denis (?): az 1826-ban megnyílt első párizsi óvoda egyik alapítója és az 1833-ban megjelent óvodai kézikönyv („Manuel des fondateurs et des directeurs des salles d'asyle”) szerzője

[75] Émilie Mallet levele Terézhez, Párizs, 1835. máj.9. Magyarul közli Kemény Ferenc: Töredékek egy Brunszvik-tanulmányból = Kisdédnevelés 53(1928) 240-241. p. [Eredetije az MTA Könyvtárának kéziratárában.]

[76] A lelkész, aki Nápolyban felhívta Teréz figyelmét Mathilde Calandrinire.

[77] Guicciardini, Pietro gróf, a firenzei óvodai mozgalom jeles alakja. Vele Teréz szintén találkozott.

[78] Teréz feljegyzése, Filigare (Itália), 1835. aug.19. = KN J 15/98.o.verso

[79] Teréz 1. sz. levélfogalmazványa a pilseni Schießlernek, [Pest], 1835. okt.30. = KN J 16/62b. p.

[80] Talán azonos Sebastian W. Schießlerrel, aki 1830-ban német és lengyel nyelven Lemberg/Lwowban adott ki egy, az óvodák hasznát ecsetelő 14 oldalas kiadványt...

[81] Teréz 2. sz. levélfogalmazványa a pilseni Schießlernek, [Pest], 1835. nov.1. = KN J 15/141. p.

- [82] Teréz levélfogalmazványa Antonia Grandauernek, [Pest], 1836. jan. 1. = KN J 16/61a. old.
- [83] Koholczér János (+1847): óvónevelő. Ismereteit a Pest-belvárosi mintaóvodában szerezte. Rehlingen Antal lebetegedése után segédként a nagyszombati kisdédóvóba került. Utána Belacz, majd Szekszárd óvodájában dolgozott. 1840-ben Pécssett ő nyitotta meg az első (magán)óvodát, amely az ő haláláig állt fenn. (Ld. Rapos i.m. 85., 88., 90, 93. p.)
- [84] Teréz levélfogalmazványa Koholczér János óvodai tanítóhoz, Pest, [18]36. január 14-15. = KN J 16/82b-83a. p.
- [85] Teréz levélfogalmazványa Augusz Antalnak, [Pest], 1836. jan.15. = KN J 16/61b-62a. p.
- [86] Teréz levéljegyzéke KN J 16/87a. p.
- [87] Teréz levele Schober Ferenchez ??? Vág. I.m. 67. p.
- [88] Teréz 2.sz. levélfogalmazványa Schießlerhez, 1835. nov.1. J 15/1245. p.
- [89] Teréz 1. sz. levélfogalmazványa Schießlernek, [Pest], 1835. okt.30. = KN J 16/62b. p.
- [90] Teréz levélfogalmazványa a pilseni óvodai egyesülethez, [1835. nov.] = KN J 15/144. p. (verso)
- [91] KN J 28/48. p. (1846. jún.29.)

Tanulmányok

Átpillantását vágyva az egésznek - Adalékok az enciklopédikus gondolkodás korai történetéhez

Kéri Katalin

Tanítvány:

*Im itt vagyok, lelkem vágytól remeg
Belátni a természet műhelyébe.
Felfogni mindent és élvezni jobban,
Uralkodván felsőbbbség érzetével
Anyag- s szellemvilágban egyaránt.*

Ádám:

*Sokat kívánsz. Paránya a világnak,
Hogy lássad át a nagyszerű egészet?*

(Madách Imre: Az ember tragédiája, Tizedik szín)

Bevezetés

Vajon hány meg hány ember fejében fogalmazódhattak meg az elmúlt évezredek során ezek, a Madách híres soraiból kiolvasható gondolatok? Egyrészt a kíváncsi, az egész világot megismerni és uralni vágyó „örök tanuló” buzgalma, másrészt a hatalmas anyagi és szellemi világ teljes megismerésének lehetetlensége, „parány” mivoltunk korlátjai. A nevelés története többek között annak is a története, hogy az emberek hogyan építettek lépcsőfokokat a tudás tégláiból saját, idő és anyag által behatárolt létüktől a nagy Egész felé. Írásunkban megpróbálunk néhány adatot felvillantani arról, hogy az ókortól a reneszánszig milyen kísérletek történtek egy-egy adott korszak ismereteinek összegyűjtésére, rendszerezésére, hogyan jelentkezett egyáltalán az enciklopédikus gondolkodás.

* * *

A nevelés, a művelődés történetében meghatározó jelentőségű kérdés az, hogy különböző korok, földrajzi területek emberei milyen ismeretekkel rendelkeztek a világról, ismereteiket hogyan rendszerezték, milyen volt a világképük és mik voltak az ideáljaik. Ennek megválaszolása korszakonként, kultúránként nagy körültekintést, sokrétű forráskutatást igényel, és mindezek ellenére sem lehetnek teljes, pontos történelmi ismereteink, hiszen a ma embere minden tehetsége és igyekezete dacára sem kaphat hiteles képet a múlttól.

A különböző időszakokban és helyszíneken született enciklopédiák, enciklopédikus munkák fontos kapaszkodót jelenthetnek e kérdés tanulmányozásához, hiszen ezek a művek olyan speciális források, amelyek nem csupán a korabeli ismeretek tartalmáról, hanem az ismeretanyag szervezőelveiről, a tudományrendszerezés adott korban való jellemzőiről is adnak ismereteket.[1] A gyűjteményes munkák vagy képzési céllal létrehozott tudományos összefoglalások rávilágítanak arra, hogy mely ismereteket tartották fontosnak elődeink, milyen kapcsolatot láttak különböző tudományterületek között, és az is gyakran követhető e művek segítségével, hogyan adódtak át korról korra egyes tudósok gondolatai.

Enküklisz paideia az ókorban

A világról felhalmozott ismeretek gyűjtésével, rendszerezésével már az írást használó korai ókori kultúráknál is találkozhatunk, jóllehet, ezek esetében a tudományok művelése és megismerése csak kevesek, a társadalmi hierarchia csúcsán álló személyek kiváltsága volt. Asszúr ban-apli (Kr. e. 668-627) híres ninivei könyvtárában például a lehető legtöbb agyagtáblára jegyzett információt gyűjtette össze. Bár az íráshordozó anyag változott, de ugyanez a cél vezérelte a legendás alexandriai könyvtár és Muszeión létrehozóját, I. Ptolemaioszt is a Kr. e. 3. században.[2] Ezekről a helyszínekről indul útjára a régi szerzők kivonatolásának hagyománya.[3]

Az írott források tanúbizonysága szerint az enciklopédikus, teljességre törekvő gondolkodást a görög szofistáknál is megtalálhatjuk, főként éliszi Hippiasznál, jóllehet, sem ők, sem pedig a későbbi görögök nem alkottak enciklopédikus munkákat.[4] Maga az enküklisz paideia (kerek /teljes/ nevelés, illetve a képzés köre) kifejezés – miként azt például Hans von Arnimra hivatkozva Prohászka Lajos írta[5] –, Arisztotelész halála után merült fel először, és a szélesebb művelődési körök igényeit jelzi. Az enküklisz jelzőt „azután később – valószínűleg félreértésből – tárgyiasították, és a benne kifejeződő kör szót a tudományoknak vagy ismereteknek meghatározott zárt körére alkalmazták”. [6]

Tulajdonképpen így már a görögöknél körvonalazódtak az enciklopédikus tudományok: a grammatika, retorika és dialektika, amelyekből később a trívium tárgyai formálódtak, és amelyek majd az egyetemek propedeutikus tárgyakat oktató karának, a bölcsészkarának adják a magját, illetve a természettudományokat összefoglaló ágak, azaz az aritmetika, geometria, asztronómia és muzsika (vagyis a pythagoreusok négy tudományága).[7] Prohászka Lajos szerint azonban bármennyire szervesen fejlődtek is ki ezek a tudományok, „nem alkottak szerves összefüggést”[8], és a nevelés, az ember formálódása szempontjából még nagyobb probléma volt, hogy az idők során kánonszerűen, szinte változtatás nélkül örökítették tovább az ismereteket, azokat nem frissítették. [9]

Az ókori rómaiak voltak azok, akik az enküklisz paideia ágait tulajdonképpen rendszerezetten feldolgozták, artes liberales néven megnevezve azokat. Az első, képzési célból szerkesztett enciklopédiát, mely később elveszett, Marcus Terentius Varro (Kr. e. 116 –27) alkotta meg,

Disciplinae (Ismeretek) címmel. Ebben az ún. „hét szabad művészet” mellett helyet kapott az orvostudomány és az építészet is, tekintettel azok gyakorlati hasznára. Ugyancsak ő írt egy 41 könyvben összefoglalt gyűjteményes munkát is „Az emberi és isteni világ régiségei” címmel.[10]

„Krisztuson tájékozódó tudomány”[11] a kora középkorban

A késő ókor – kora középkor szerzői közül kiemelkedett Szent Ágoston (354-430), aki a „De doctrina christiana” (A keresztény tanításról) című munkájában – mely a Karoling korban nagy hatású lett –, definiálta egy, a hit által megvilágosított keresztény kultúra körvonalait.[12] Ennek szövege inspirálta azt a fajta pedagógiát, amely az „Örök Bölcsesség” igazságainak elérését célozta a tudásgyarapítás kapcsán.[13] Ezt írta például a tanulás módja és célja kapcsán: „El fogod érni célodat, hidd el nekem, ha szorgalmasan képezed magad, tisztítod és műveled a lelket, mely csak így válik alkalmassá arra, hogy isteni csírák verjenek gyökeret benne.”[14] A „De Ordine” (A rendről) című munkájában részletesen kidolgozta a „szabad tudományok” keresztény tanításokhoz kötődő tartalmát és kifejtette fontosságukat a világ valódi megismerésének folyamatában. Hosszú, kitartó tanulásra ösztönzött, kiemelve, hogy a műveletlen emberek „Gyenge elméjükkel nem tudván felfogni és értékelni a dolgok egyetemes összehangoltságát és harmóniáját, amint valami – felfogóképességüket meghaladva – ingerli őket, azt hiszik, a világ dolgaiban nagy a rendetlenség. Ennek az eltévelyedésnek az az oka, hogy az ember önmagát sem ismeri. Mert ha meg akarja ismerni önmagát, nagy szüksége van az érzékeitől való megszabadulásra, lelkének összeszedettségére és önmagába merülésére. Ezt viszont csak azok érik el, akik a mindennapos nézeteik ostromait vagy magányukkal semlegesítik, vagy a szabad tudományokkal ellensúlyozzák.”[15]

Martianus Capella az ő műveihez kötődött, amikor Kr. u. 450 táján megalkotta „De Nuptiis Mercurii et Philologia” (Mercurius és Filológia házasságáról) című könyvét. Flavius Magnus Aurelius Cassiodorus (kb. 485–kb. 580) 544 körül készült el „Institutiones divinarum et saecularium lectionum (v. litterarum)” (Az egyházi és világi tudományok rendszere) című művével, amelynek második részében a hét szabad művészet tárgyait mutatta be: a scientiae sermonicales (grammatika, dialektika, retorika) és a scientiae reales (aritmetika, geometria, muzsika, asztronómia) tartalmát. Ezeket tartotta szükségesnek ahhoz – Augustinus nyomán –, hogy a Biblia és a keresztény teológia igazságait az ember megérthesse.[16] A hét szabad művészet tartalmának megszilárdításában végül nagy szerepe volt még az Arisztotelész műveit latinra lefordító Anicius Manlius Severinus Boëthiusnak (kb. 480–524) is.[17]

A hét szabad művészetén túl

A középkori Európában számos szerző által részletes kifejtést nyertek a hét szabad művészet tárgyai. Az írott források tanúsága szerint nem csupán hosszas tudományos szövegek, de rövid, frappáns, verses, könnyen megtanulható leírások is népszerűsítették e tudományágakat a tanulni vágyók körében. Allegorikus ábrázolások egész sora született, amelyek képi formában mutatták

be[18] (például bibliai motívumokkal vagy a középkori paraszti élet mozzanataival) a trívium és quadrívium tárgyait.[19]

Voltak azonban szép számmal olyan rendszerezési törekvések is, amelyek messze túlmutattak a septem artes liberales tárgykörén, és a világ minél teljesebb megismerése jegyében tárgyalták az összegyűjtött ismereteket. Jelen alfejezetünkben csupán néhány olyan középkori keresztény szerző enciklopédikus törekvéseit villantjuk fel, akiknek nagy hatása volt a korabeli Európára.

Egyikük, a hispániai püspök, Sevillai Isidorus (kb. 560–636) például könyvtárnyi irodalmat kivonatolt, és „Originum sive Etymologiarum libri XX.” (Az etimológiák vagy eredetek könyve) című művében a középkori kereszténység egyik legnagyobb terjedelmű és legnagyobb hatású enciklopédiáját készítette el.[20] Ebben az alábbi fejezeteket találhatjuk: 1. grammatika, 2. retorika és dialektika, 3. aritmetika, muzsika, geometria, asztronómia, 4. medicina, 5. jogtudomány és időtan, 6. könyvekről, írásról, irodalomról, egyházi ünnepekről és tisztségekről, 7. Istenről és a szentekről, szentatyákról, vértanúkról, 8. az egyházzal és a szektákról, 9. a nyelvekről, 10. az elnevezésekről, 11. az emberről, 12. az állatokról, 13. az elemekről, a világ részeiről, 14. a földről és részeiről, 15. a városokról, házakról, földbirtokról, 16. a fémekről, kövekről (titkos erejükről), mértékekről, súlyokról, 17. a mezőgazdaságról és a növényekről, 18. a hadügyről és a játékokról, 19. az építészetéről, hajózásról és a ruhákról, 20. a táplálékról, bútorzatról, gazdasági eszközökről.[21]

Isidorus kilenc szabad művészetet sorolt fel, azokat állította rendszerbe, kapcsolatba hozva a fizika világát a logikával és az etikával. A szómagyarzatokat felvonultató monumentális munka azon a sztoikus felfogáson alapul, hogy a nevek eredete adja meg a kulcsot a dolgok természetéhez. Ezt az enciklopédiát egészítette ki később, a 8. században Alcuin mester (kb. 735–804)[22]; a 9. században pedig tanítványa, a fuldai apát, Hrabanus Maurus (kb. 776–856) bővítette tovább a tudományos gyűjteményt, aki „De Universo” (A világegyetemről, avagy az etimológiák 22 könyve) címmel írt összefoglalást a világ akkori ismereteiről. A 10. században pedig a keleti és nyugati tudományokat is jól ismerő Gerbert d’Aurillac (945–1003)[23], azaz a későbbi, István királyunknak koronát küldő II. Szilveszter pápa állította össze a tudományok enciklopédikus tárházát klerikusok számára.

A 12. században az európai tudományosság akkori egyik kiemelkedő iskolájában, a franciaországi Szent Viktor iskolában készítette el „Didascalion” című, 1125 előtt keletkezett munkáját Hugo de Saint-Victor (kb. 1079–1141), amely mű tulajdonképpen egy enciklopédikus igényű tanulási program volt az iskola diákjai számára. Ebben a hírneves tanár kifejtette a hét szabad művészet tárgyainak bemutatása mellett a hét mechanikai művészetet (septem artes mechanicae) – takácsmesterség (lanificium), (fegyver)kovácsmesterség (armatura), hajózás (navigatio), földművelés (agricultura), vadászat (venatio), színjátszás (theatrica) és gyógyítás (medicina) – is.[24]

A 12. században további fontos, enciklopédikus igénnyel írott európai munkák születtek, többek

között a Chartres-i iskolához kapcsolódóan, például Salisbury (1130–1180) „Policraticus” című, átfogó politikatudományi értekezése. Ebben és a következő században sokasodnak továbbá az arabról latinra fordított művek, melyek egy része a muszlim tudományos eredményeket közvetíti, más részük viszont az antik (főként görög) műveket, kiemelten Arisztotelész munkáit és az azokhoz fűzött kommentárokat, például Averroës (1126–1198) írásait. Az ekkoriban kikristályosodó, új európai képzési központok, az universitas-ok a rendszerezett és igen sokrétű tudás átadásának fő intézményeivé váltak. A 13. század nagy, a korábbi tudás rendszerezésére irányuló törekvésekből született egyik enciklopédikus munkája Vincent de Beauvais (1190–1264) nevéhez köthető. Ez, a IX. Lajos francia királyhoz közel álló domonkos rendi tudós „Speculum Majus” (Nagy tükör) című művében antik és középkori szerzőktől való idézetek ezreit állította össze, hosszú-hosszú évek gyűjtőmunkája során. Munkájával megpróbált kapaszkodót adni kora valamennyi tudományának megértéséhez.[25] Kortársai közül nagyban hozzájárultak még a tudományrendszerezés fejlődéséhez Albertus Magnus (kb. 1206–1280) főként „De Animalibus” (Az állatokról) című könyve, Angliai Barthelémy „De Proprietatibus rerum” (A dolgok tulajdonságairól) című műve, továbbá Gossouin de Metz lotharingiai dialektusban írott munkája, a „L’Image du Monde” (A világ képe), amely bevezette olvasóit a természettudományok, a geográfia, a meteorológia és a csillagászat világába, s amelyet 1315–1320 körül írt. Roger Bacon (kb. 1212–1292) „Opus Majus” (Nagy mű) című könyve olyan művelődési-kutatási programot írt le, amely a kísérleti tudományokon alapult. A modern tudomány előfutáraként Bacon tulajdonképpen az első jelentős vágást ejtette az akkori egyetemeken uralkodó, megkövesedett skolasztikus gondolkodás testén.

A korszak másik kiemelkedő gondolkodója, Raimundus Lullus (kb. 1232–kb. 1319) mallorcai születésű tudós szintén hatalmas tudományrendszerező munkát végzett.[26] Korábbi hispán elődjéhez, Isidorushoz hasonlóan rá is nagyban hatottak az ókori görög és római szerzők (leginkább Arisztotelész), a keresztény gondolkodók közül pedig Augustinus. Mindemellett azonban volt még egy igen jelentős gyökere tudományos pályafutásának, amely gyökérrel Isidorus – értelemszerűen – nem rendelkezhetett: a muszlim filozófia. Lullus legjelentősebb művei 1265 és 1279 között születtek, főként katalán nyelven. Nagy népszerűsége szert tett enciklopédiáját viszont 1287 és 1289 között arab nyelven írta meg. A középkor során latinra átfordított, „Doctrina pueril” címmel emlegetett enciklopédiát saját fiának írta, a könyv előszavában foglalt gondolatok szerint azért, hogy a gyermek „könnyebben és gyorsabban beléphessen a tudományok világába, és (a könyv) segítségével jobban megismerhesse, szerethesse és szolgálhassa dicsőséges Istenét”.[27] Ebben a műben a szerző a tudományok előszámlálása és rendszerezése során tanúbizonyságot tett klasszikus tudásáról, skolasztikus műveltségéről és muszlim tudományokban való jártasságáról. Ez a könyv az elemzők szerint mintegy előjáték volt a reneszánsz korszakához.[28] Ez, a tulajdonképpen apa és fia párbeszédeire épülő katekézis-szerű mű igen átfogó és rendszerezett formában tartalmazza a hit alapjait. Enciklopédikus jellege a kutatók szerint annak bizonyítéka, hogy Lullus szerint nem csupán a hit az egyedüli, megváltáshoz vezető út, hanem a tudás is hozzásegítheti ehhez az embert.[29]

Az általa sorolt és kifejtett tudományok az alábbiak voltak: grammatika, logika, retorika, a

quadrívium tárgyai, valamint a teológia, mely a legnemesebb tudomány Lullus szerint, hiszen magáról az Istenről szól. Szerinte ez is nagyon fontos, hiszen az értelem (a filozófia) nem vezethet el Isten tiszta megismeréséhez. „Az emberi megértés a hit fényével emelkedik fel Isten megértéséhez”[30] – írta. Szerinte szükséges a polgári és a kánonjog tanulmányozása, melyek egyazon valóság két oldalát alkotják. Isten törvényei állnak a középpontban, a polgári jogot csak annyiban kell tanulni, ha jó útmutatást nyújt az isteni parancsok kapcsán. A fizikai vagy „természettudományok” vonatkozásában azt ajánlotta, hogy a természet fő princípiumait kell tanulmányozni, úgymint a négy elemet, a természet által létrehozott testeket (ásványok, növények, állatok) és azok romlását. Írt ezért a metafizikáról (az Elsőről, amiből minden lett), a fizikáról, az „ég és a világ” könyvében, melyben erősen érezhető Arisztotelész hatása, a meteorokról, a lélek természetéről, az álomról és virrasztásról, az állatokról és növényekről, valamint külön részben – Hippokratészre és Galénoszra támaszkodva – a medicináról. Sorra vette még a mechanikai tudományokat, kiemelhetjük, hogy Lullus mesterségek iránti érdeklődése saját korában páratlan volt. Véleménye szerint fontos és hasznos megtanulni egy szakmát, egyáltalán: tisztelni kell magát a munkát.

„Ars generalis” (Általános tudomány) című munkájában Lullus megkísérelte felmutatni a tudományok alapjait jelentő fogalmakat, elveket és módszereket. Konceptiója így válik az „igazság megtalálásának művészetévé” (ars in-veniendi veritatem), ami nem csupán a formális vonatkozásokkal foglalkozott, hanem az igazság tartalmát érintő elvekkel is.[31] E kiemelkedő, több, mint 250 művet alkotó és Magyarországon méltatlanul keveset emlegetett gondolkodó munkássága többek között nagy hatást tett Nicolaus Cusanusra, Pico della Mirandolára, Cornelius Agrippa von Nettesheimre, Giordano Brunóra és Leibnizre.

Középkori muszlim enciklopédikus művek

A középkor muszlim világának enciklopédikus törekvései témánk kapcsán szintén figyelmet érdemelnek. Az iszlámban mindenkor meglehetősen nagyra értékelték a sokrétű tudást, hiszen a Mohamed által közvetített, muszlimok szerint isteni kinyilatkoztatásokat tartalmazó szent könyvben, a Koránban világos és egyértelmű utasítások olvashatóak arra vonatkozóan, hogy a tudás keresése minden hívőnek kötelessége. Az iszlám szerint az istenhit csak akkor lehet érvényes és szilárd, ha rendíthetetlen bizonyosságra és meggyőződésre épül, ehhez pedig az szükséges, hogy az ember látóképességének szélesítésére és elméjének csiszolására törekedjen. A tudományok ismerete a muszlim közösségekben mindenkor megbecsülést biztosított a művelt embereknek.

Az enciklopédikus gondolkodással, az ember sokoldalú kiművelésével összefüggő kifejezés az arabban az adab, amely a középkorban a művelődési eszmény megjelölésére szolgált. Ennek az arab szónak az értelme a századok során – hasonlóan az enkükliosz paideia-hoz –, jelentésváltozáson esett át. Eredetileg – csakúgy, mint a latin urbanitas –, „udvariasság”-ot jelentett, aztán emberiséget (mint a humanitas), és azon ismeretek összességét, melyek ezt az eszményt szolgálják. Az Abbászidák korában aztán ez a szó már széles értelemben az általános műveltséget

jelölte, mely szükséges volt egyes hivatalok vagy felsőbb funkciók betöltéséhez (titkárok, vezírek stb. esetében) éppúgy, mint a vallásos életvitelhez. A fentieken kívül ez a kifejezés az irodalomban is használatos, a több témát érintő, de nem speciális témákban való elmélyültséget megvalósító prózai művek megnevezése kapcsán. A 13. században Jakút azt írta, hogy az adíb (az adab írója) és az 'álím (tudós) között az a különbség, hogy míg az első minden dolog legjavát emeli ki műveiben, a tudós csak a tudomány egy részének megismerését kívánja elérni. Az adíb tehát az általánosan művelt ember, az 'álím pedig a szaktudós arab megnevezése volt.[32]

Az ókori gondolkodók művein felnőtt, a görög, perzsa, indiai és más népek tudományos eredményeit lefordító és továbbfejlesztő muszlimok elsődleges kérdésnek tartották a tudományok rendszerezését.[33] Ezt már az iszlám első évszázadaiban sem tekintették mellékes problémának, a 9-10. századtól, az intézményesült oktatás kiépülésével azonban mindez megkerülhetetlenné és elodázhatatlanná vált. Al-Kindítól Ibn Khaldúnig hosszú a sor, ha szeretnénk számba venni azokat a tudósokat, akik – a tananyagstruktúra kialakítását is segítő – tudományrendszerezési munkákat végeztek, enciklopédikus gyűjteményeket készítettek. Ők mind úgy vélték, hogy jóllehet, sokféle tudomány létezik, a muszlimoknak valamennyi iránt érdeklődniük kell. A tudományok között a legtöbben hierarchikus viszonyt írtak le, amely rendszer csúcsán, a legmagasabb szinten a vallástudomány állt. A tudományok rendszerét többen úgy képzelték el, hogy a tudás egységes fájának ágai az egyes tudományterületek, amelyek között vannak elméleti, gyakorlati és hasznos vagy produktív tudományok.[34] Az iszlám felfogása szerint akik csak egyetlen tudomány tanulmányozásának szentelik magukat, azok lehetnek ugyan (szak)tudósok, de művelt embernek – aki a bölcsesség elérésére törekszik –, csak a sokoldalúan képzettek nevezhetőek.

Az első tudományrendszerezésről szóló munkát a 9. században al-Kindí (kb. 800–870), a bagdadi orvos, filozófus és asztrológus készítette el. Arisztotelész követőjeként főként logikával, természettudományokkal és matematikával foglalkozott, és ezen utóbbi tudományt tartotta legfontosabbnak a többi tudomány megalapozása kapcsán. Az ő munkájára és görög művekre támaszkodva a szintén bagdadi tudós, al-Farábí (kb. 870–954) több meghatározó jelentőségű könyvet, értekezést és levelet írt a 10. században.[35] Arisztotelész nyomán, de annak tudományrendszertanát módosítva írta meg egyik legjelentősebb könyvét[36], az „Ihszá al-'ulúm” (A tudományok felsorolása) címűt, melyet a középkori Európában is használták, és a mű latin fordítása jelentős hatást gyakorolt a skolasztika kibontakozására.[37] A művet Sevillai János és Cremonai Gerhard fordították latinra, és ez utóbbi mester „De Scientiis” című munkája vált használatossá a keresztények körében. (Létezett a mű héber nyelvű változata is.) A könyv 5 fejezetre oszlik, és rendszere általános hasznát maga a szerző úgy ecsetelte, hogy ez segít hozzá az ember, a világ megismeréséhez. Különbséget tett az igazi tudós és a fontoskodó ember között: míg az előbbi a tudományok lényegének és egymáshoz való viszonyának megismerésére törekszik, az utóbbi olyan tudást emleget, amelynek nincs is birtokában.[38] Művében írt a nyelvtudományról, amely szerinte a tudományok tanulmányozásának abszolút alapját jelenti minden népnél, bár ő természetesen elsősorban az arab grammatikára utalt. Szólt továbbá a logika tudományáról is,

könyve leghosszabb és legalaposabb fejezetében, az arisztotelészi logikára alapozva. A propedeutikus tudományok alkotják rendszertanában a 3. nagy csoportot, ezen belül hét területről írt: az aritmetika, a geometria, az optika, az asztronómia, a zeneelmélet, a „súlyok” tudománya és a mérnöki tudás jelentik itt a főbb részeket. Al-Farábí valamennyi, előkészítő jellegű tudományág esetében megkülönböztetett elméleti és gyakorlati jellegű tudást. Könyve 4. fő fejezetét a tudós a fizika és metafizika tudományáról írta, számos diszciplínára tagolva rendszertanának eme részét is. Végül pedig al-Farábí értekezett a politikáról, a jogról és a teológiáról, és e résznél is jól felismerhető Platón és Arisztotelész hatása.

Al-Farábí rendszerét – változtatásokkal – Ibn Szína (Avicenna) (980–1036) is átvette. Ő a tudományok között nagyon határozottan alá- és fölérendeltségi viszonyokról beszélt, melyeket szerinte a bölcsesség elérésére törekedve figyelembe kell venni. Ő is elméleti (nazári) és gyakorlati ('amalí) tudományokra osztotta fel a diszciplínákat. Nála az első csoportba tartoztak nála a fizikai, a testekkel és a mozgással összefüggő tudományok (tabí'í), a matematikai tudományok (rijadí) és az „isteni” tudományok (iláhi), melyek nincsenek összefüggésben sem az anyaggal, sem a mozgással. A gyakorlati tudományok Ibn Szína szerint az etikai, gazdasági, politikai és vallásos ismereteket összefoglaló ágak.[39]

Hozzá hasonlóan jól ismerte a tudás elsajátítással és a tudományokkal kapcsolatos problémákat a perzsiai születésű al-Ghazálí (1058–1111), aki a híres bagdadi Nizámijja akadémiának volt a vezetője. „Ihjá' 'ulúm al-dín” (Bevezetés a tudományokba) című könyve egyrészt a tudományok rendszerezésével foglalkozó mű volt, másrészt az oktatásban közvetlenül is hasznosítható tanulmányi rendszer, haladási terv.[40] Az egyes diszciplínákat vallásos és világi tudományokra osztotta. A világi tudományok szerinte azok, amelyek a földi, a napi élet során az emberek segítségére vannak. Alaptudománynak tartotta ezen belül pl.: a mezőgazdaságot, az orvostudományt, az aritmetikát és a geometriát, az építészetet és a politikát. Ipari tudományokról (pl.: metallurgia, fonás) és kiegészítő tudományokról (pékmesterség, kovácsmesterség) is beszélt. A vallásos tudományok pedig elvezetik a földi létben boldoguló embert a Legfelsőbbhöz: alaptanulmányokról írt al-Ghazálí a Korán, a Próféta mondásai és cselekedetei, az iszlám doktrínái kapcsán. Származéktudományoknak nevezte a kánonjogot és a misztikus-aszkétikus erkölcsöt, propedeutikusnak az arab nyelvet és grammatikát, kiegészítőnek pedig a Korán-szövegek olvasásának, magyarázatának és kritikájának tudományát. A teológiát tartotta a legjelentősebb területnek.

A középkori al-Andalúszban a legteljesebb tudományrendszer és nevelési-oktatási terv megalkotása a cordobai születésű muszlim gondolkodó, Ibn Hazm (994-1063) nevéhez fűződik. Az elemzők szerint csak igen kevés muszlim szerzőt lehet Ibn Hazm-mal összevetni bölcsesség és alkotókedv vonatkozásában. Tudományos eredetisége és gondolatainak maradandósága tehetségén kívül minden bizonnyal annak is köszönhető, hogy szisztematikusan és aprólékosan tanult gondosan felépített terv szerint. Jegyzeteket készített az olvasmányairól, melyek valamennyi tudományt

érintették, aztán táblázatokat szerkesztett, összegzéseket írt a megtanultakról, azaz mindent megtett, hogy különböző ismereteit összekapcsolja, értelmezze és feldolgozza. Ez a – gyakran csak tanítványai feljegyzéseiből kibontakozó – munkamódszer igencsak hatásosnak bizonyult tudományrendszerező erőfeszítései során. Nem véletlenszerűen forgatta a könyveket, hanem tudatos program (előre elkészített bibliográfia) alapján, és nagyobb művei elkészítése előtt kisebb lélegzetű tanulmányokat írt.

A „Maratib al-'ulúm” (A tudományok kategóriái) című átfogó művében az andalúziai tudósok közül legteljesebben fejtette ki a tudás és a tudományok rendszerét. Ez a tudományrendszertan nem logikai vagy filozófiai alapozottságú, hanem teológiai és moralista szempontok alapján elkészített szisztéma. A tudományok osztályozásának legfőbb alapja az volt, hogy Ibn Hazm megvizsgálta, mely tudományok a jobban illetve kevésbé hasznosak az ember végső célját, Allah megismerését tekintve. Szerinte azok a tudományok, melyek az isteni cél elérésében segítik az embert, preferáltak azokkal szemben, amelyek csak a jelen élet síkjában hatnak, és csupán a jólét, az egészség vagy a gazdagság megteremtését szolgálják. A córdobai tudós egyensúlyt teremtett az értelem és a hit, a filozófia és a teológia között. Szerinte az előbbi nem áll ellentétben az utóbbival, a teológiával, hiszen a filozófia végcélja is ugyanaz: az ember megváltása. Könyvében a tudós úgy vélte, hogy ha valaki nem képes arra, hogy minden tudományban kiemelkedjen, szükséges, hogy legalább elképzelése legyen valamennyiről, azaz sokoldalú, általános nevelést kívánt. Több más muszlim gondolkodóhoz hasonlóan mélységesen lesújtó volt a véleménye azokról, akik a saját tudományukon kívüli tudományok művelőit nem értékelték vagy becsmérelték. Egyik tudomány sem érthető a többi nélkül, így csak azok emelkedhetnek ki tudásukkal, akik minden tudományból merítenek ismereteket – fogalmazta meg az elérendő eszményt az andalúziai polihisztor.

Könyvének második részében a tudományok rendszeréről írt Ibn Hazm, s bár többször is hivatkozott az arisztotelészi tudományrendszertanra, e könyvben a saját rendszerét állította fel, mely leginkább Isidorus „Ordo scientiarum”-ára emlékeztet, és kiolvasható belőle, hogy a szerző előző századok és saját kora kulturális ismereteiből egyaránt merített. Elmondható, hogy ismerte a tudományok számos ágának eredményeit az iszlám kultúrkörön belül és kívül.[41] A könyvben kiemelte az egyes népekre jellemző, az általános érvényű és a „vegyes”-típusú tudományokat. Az előbbi csoportba tartoznak szerinte a teológia, a történelem és a filológia. Az általános érvényű tudományokat a matematika, az orvoslás a csillagászat és a filozófia teszi ki, a retorika, a poétika és az álommagyarázat pedig „vegyes” tudásanyag. Úgy vélte, ezeken kívül tudománynak lehet még nevezni a kereskedelmet, az építészetet, szövést, hajóépítést, mezőgazdaságot és kertművelést, ám ezek csupán arra valók, hogy a mindennapi szükségleteket kielégítsék, és nem a magasabb célok beteljesítését szolgálják.

Ibn Hazm után is említhetünk még olyan kiemelkedő hispániai tudományrendszerezőket, mint például az andalúziai Szá'idot (1029–1070), akik kétségkívül hatást gyakoroltak az európai keresztény és zsidó enciklopédikus gondolkodásra is. Csakúgy, mint a pedagógia elméletének és

gyakorlatának valamint a tudományok rendszerének nagy, késő középkori összefoglalója, Ibn Khaldún (1332–1406), akinek magyarul is olvasható „Bevezetés a történelembe” (Al-Muqaddima) című műve ma is az iszlám művelődés- és neveléstörténetének egyik legkiemelkedőbb forrása.[42]

Összegzés

Miként fenti példáink alátámasztják, a világ lehető legteljesebb megismerésére, az enciklopédikus gondolkodásra törekvés régtől fogva jelen van az emberiség történetében. Az elődök és kortársak műveinek ismeretén, szorgalmas, alapos és szisztematikus gyűjtögetésén alapuló, nagy türelmet és körültekintést igénylő tudományrendszerezési törekvések a nevelés- és művelődéstörténet meghatározó mozzanatai. Az uralkodók, tudósok, előkelő gyermekek tanításához, kiműveléséhez készített, képzési célból íródott enciklopédikus gyűjtemények és a különböző korszakokban született tudományrendszertanok együttes vizsgálata szükséges a téma árnyaltabb megismeréséhez. Az ide vonatkozó kútfők eddigi számbavétele és felkutatása, valamint (egyelőre csak részben megtörtént) elemző összevetésük már kutatásunk jelenlegi szakaszában is világosan kirajzolja a kultúraközvetítés főbb nyomvonalait, irányait. A feltárások jövőben tervezett kibővítése és elmélyítése számos, a neveléstörténetben hagyományosan tárgyalt mű keletkezési körülményeinek és jelentőségének árnyaltabb megértéséhez szolgáltat új adatokat, új nézőpontokat.

Jelen tanulmányunkban csupán az enciklopédikus gondolkodás ókori és középkori példáiból szerettünk volna feleleveníteni néhány jellemző és egymással is kapcsolatba hozható munkát. Mivel vizsgálódásaink középpontjában elsősorban a középkori keresztény és muszlim tudósok alkotásai álltak, felsorolásunkból óhatatlanul kimaradtak más, jelentős kultúrkörök, például a zsidó, az indiai vagy a kínai – szintén igen impozáns és hosszú évszázadokon keresztül hatást gyakorló – enciklopédikus alkotásai. Ezeket egy későbbi kutatás során lenne érdemes vizsgálni, csakúgy, mint a tágan értelmezett (az egész Mediterrániumot is felölelő) európai tér reneszánsz korszaktól született törekvéseit, enciklopédikus műveit.

Vizsgált forrásainkból látszik, hogy – jóllehet, egyaránt antik alapzaton álltak –, a középkori keresztény és muszlim gondolkodók másként vélekedtek a világ enciklopédikus megismeréséről. A keresztények számára a dolgok (a szavak) pontos meghatározásának kérdése állt a középpontban, hosszú időn keresztül ismereteik rendszerezésének célja az – miként ezt több korabeli, sőt, felvilágosodás kori mű címe is kifejezi –, hogy mintegy tükröt tartsanak az ember elé, „amivel a teremtett világból Istenre lehet rápillantani”[43]. A muszlimok viszont a tudományok közötti kapcsolatokat keresték, tudományrendszertani műveket készítettek, Isten világát összefüggéseiben próbálták szemlélni és láttatni. „A muszlim kultúrkörben (...) a tudásrendszerek az azonos korszak európai tudásfelosztásainál nagyobb hangsúlyt kapnak, ami a muszlim társadalmon belül a tudás központi szerepének következménye.”[44] Ez, a tudásközpontú látásmód a fordítások révén Európa gondolkodástörténetét is új vágányra terelte a 12–13. századoktól. Hugo de Saint-Victor és Raimundus Lullus művei például világosan mutatják e változásokat. A reneszánsz kortól azonban

számos más, új hatás is közrejátszott az európai gondolkodásmód formálódása kapcsán. A muszlim és keresztény kultúrkör távolodása, illetve Európa törökökkel folytatott harcai okán az iszlámmal szemben érzett félelmek[45] megakasztották a tudományos kapcsolatokat.

A könyvnyomtatás kontinensünkön való feltalálása, a humanizmus sokoldalú embereszménye, a reformáció Bibliamagyarázó törekvései, a természet- és embertudományok hatalmas kora újkori fejlődése, a magán- és közgyűjteményi könyvtárak, múzeumok, levéltárak gyarapodása mind-mind megerősítette, ugyanakkor új megvilágításba is helyezte az ismeretek gyűjtögetését és a tudományok rendszerezését. Az újkor, a Nagy Francia Enciklopédia 1751 és 1780 közt megjelent kötetei, majd a 19–20. századok enciklopédikus munkái, például a német Brockhaus, a francia Larousse (1817–1875) és mások kiadásai szellemiségükben már csak részben rokoníthatók a fentebb bemutatott művekkel, törekvésekkel. Az adatok, ismeretek minél alaposabb összegyűjtögetésének régi vágya megmaradt, de a torlódó világképek, az óriásira duzzadó ismeretanyag, a túlspecializálódó (szak)tudományágak egyre inkább ellehetetlenítik a világ egészében való megismeréséről álmodó ember helyzetét. A 20. századra hatalmasra duzzadt, és fizikailag átláthatatlan adatmennyiség még az újabb évtizedek virtuális tere által adott új lehetőségek ellenére sem segítette elő jelentősen a holisztikus látásmód fejlődését. Paul Ricoeur szavai rámutatnak mai helyzetünk egyik legjellemzőbb problémájára: „Az ismeretegyüttes növekedése nem járt együtt tudatlanságunk csökkenésével”[46]. Az információrobbanás keltette hatalmas örvényben talán minden eddiginél jobban szükség van a régi enciklopédikus gondolkodók, az előttünk élt tudományrendszerező elmék tapasztalataira, az általuk kínált kapaszkodókra, rendszerező elvekre és világképekre. Mert a világ ma is olyan hatalmas Egész, amelynek megértéséhez nem néhány mozaik-darabhoz hasonlító ismeretrész vihet közelebb, hanem a rendszerszerű gondolkodás. László Ervin szerint „Tudásunk bővülése együtt jár az izolációval. Az eredmény nem egy folytonos, összefüggéseket mutató kép, sokkal inkább fragmentumok – nagyszerűen kidolgozott, de éppannyira izolált tudásrészletek. A természetnek és valóságnak nevezett titokzatos falba mindenütt lyukakat fúrunk, s a legszebb mintákat nyerjük onnan, de mára már kezdjük sejteni, hogy ezeket a mintákat össze kell rendeznünk, ha a valóságról koherens képet szeretnénk kapni.”[47] A nemzetközi hírű tudós e szavaihoz annyit tehetünk hozzá saját kutatásaink tükrében, hogy mára már kezdjük újra sejteni! A neveléstörténet évezredei ugyanis világosan mutatják, hogy előttünk élt jeles gondolkodók hosszú-hosszú sora sejtette (tudta és képviselte következetesen) a rendszerben való gondolkodást. Mindez természetesen (miként tudjuk ezt például a magyarság kiemelkedő enciklopédiaalkotójától, Apáczai Csere Jánostól is), mérhetetlen munkával, nagy fáradozással és kitartó szorgalommal jár.

Az itáliai költőfejedelem – az „Isteni színjáték” című műve okán egyik kiemelkedő enciklopédistának[48] is nevezhető szerző –, Dante Alighieri így szólt a teljességre törekvéssel járó nehézségekről:

„Tudományod (...) megtanít, hogy kínja mint a kéje

több lesz a tökéletesebb dolognak.”[49]

Ám ezt is írta:

„Hát talpra! Fittyet a fáradalomra,
mert győz a lélek minden akadályon,
csak a test súlya földre le ne vonja!”[50]

JEGYZETEK

[1] Tamás Gábor (2003): Az enciklopédia a középkori iszlámban. = Iskolakultúra, 9. sz. 64. p.

[2] E témáról l. pl.: Tous les savoirs du monde: Le premier des encyclopédistes. Les sources antiques. <http://classes.bnf.fr/dossism/b-assurb.htm> és <http://classes.bnf.fr/dossism/alexandr.htm> (2004. 08. 12.)

[3] Enciklopédia címszó. In: Magyar Virtuális Enciklopédia. <http://www.enc.hu/1enciklopedia/fogalmi/muvelodestort/enciklopedia.htm> (2004. 08. 12.)

[4] Kühnert, Friedmar (1993): Enciklopédia. In: Antik lexikon. I. kötet. Corvina, Budapest. Főszerk.: Irmscher, Johannes; Szepes Erika, 146. p.

[5] Prohászka Lajos (2004): Az európai ókor neveléstörténete. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. Szerk.: Orosz Gábor, 154. p.

[6] Uo. 154. p.

[7] Maróth Miklós (2002): A görög filozófia története. Pázmány Péter Katolikus Egyetem BTK, Piliscsaba, 37. p.

[8] Prohászka i. m. 159. p.

[9] Uo. 160. p.

[10] Kühnert i. m. 146. p.

[11] Buzogány Dezső (é. n.): Krisztuson tájékozódó tudomány – A septem artes liberales. <http://proteo.cj.edu.ro/dokumentumok/7artes.htm> (2004. 08. 12.)

[12] Életéről, pedagógiájáról l.: Lamarre, Jean-Marc (2002): Augustin. In: Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance. Dir.: Houssaye, Jean. Ed. ESF, Paris, 124-149. p.

[13] Tous les savoirs du monde: Liste des textes fondateurs. <http://classes.bnf.fr/dossism/textfond.htm> (2004. 08. 12.)

[14] Az égi és a földi szépről. Szerk.: Redl Károly, Gondolat, Budapest, 1988. 75. p.

[15] Uo. 74-75. p.

[16] Uo. 157. p.

[17] Dinyáné Szabó Mariann (2002): A hét szabad művészet és ami körülötte van. PTE, Pécs, kézirat. 6. p.

[18] Virtuális múzeum a hét szabad művészet középkori ikonografikus ábrázolásáról:

<http://education.umn.edu/EdPA/icons/wander/tour7la.htm> (2004. 08. 12.)

[19] E témáról ld. pl.: Burckhardt, Titus (1984): A hét szabad művészet és a chartres-i katedrális nyugati kapuja. (Kivonat a szerző Chartre und die Geburt der Kathedrale c. művéből = Studies in Comparative Religion, Nr. 16. 104-106. p.)

<http://www.tradicio.org/kvintesszencia/trad98burckhardtkatedralis.htm> (2004. 08. 12.)

[20] San Isidoro de Sevilla (1982): Etimologías I-X. Ed. bilingüe 1-2. Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid. Dir.: Reta, José Oroz – Casquero, Manuel A. M. – Diaz y Diaz, Manuel C.

[21] A műből magyar nyelvű részletek olvashatók „Az égi és a földi szépről” című idézett műben. Ford.: Fröhlich Ida és Redl Károly, 169-182. p. A fordítás alapjául szolgáló mű: Isidori Hispalensis Episcopi Etymologiarum Sive originum Libri XX. Ed.: W. M. Lindsay, Oxonii, 1911. Tom. I-II.

[22] Életéről, pedagógiájáról ld. pl.: Riché, Pierre (2002): Alcuin. In: Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance... i. m. 150-174. p.

[23] Műveltségének formálódásáról ld. pl.: Vernet, Juan (1999): Lo que Europa debe al islam de España. El Acanalado, Barcelona.

[24] Sancto-Victore, Hugo: Didascalion. Divisio mechanicæ in septem. (A mű teljes latin nyelvű változata elektronikus formában.) [http://www.fh-](http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost12/Hugo/hug-did2.html#c20)

[augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost12/Hugo/hug-did2.html#c20](http://www.fh-augsburg.de/~harsch/Chronologia/Lspost12/Hugo/hug-did2.html#c20) (2004. 08. 12.)

[25] Tous les savoirs du monde: L'Occident Chrétien. Une compilation a visée encyclopédique: Le Speculum Majus (1240-1260) de Vincent de Beauvais. <http://classes.bnf.fr/dossism/speculum.htm> (2004. 08. 12.)

[26] Életéről, pedagógiájáról ld. pl.: González-Agápito, Josep (2002): Ramon Llull. In: Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance... i. m. 189-209. p. és

<http://xoomer.virgilio.it/jorgeg/segoninda.htm> (2004. 08. 12.) A világban több tudományos intézményben is létezik Lullus életművét kutató központ. Többek között például a Barcelonai és a Freiburgi Egyetemen, illetve Brazíliában. A világ informatikusai Lullust tartják a számítógép-programozási elvek egyik nagyon korai megalapozójának.

[27] Llull, Ramón (1961): Doctrina pueril. In: Antologia de Ramón Llull II. Libro de Filosofía de

Amor. Bev., jegyzetek: Miguel Batllori, Madrid. 260. p.

[28] Ld. erről pl.: Diaz, Alfonso Capitan: Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientifismo pedagógico de J. F. Herbart. Dykinson, Madrid. 253. p.

[29] La doctrina pueril de Ramon Llull i la catequesi medieval.

<http://www.bib.ub.es/www7/llull/7cateques.htm> (2004. 08. 12.)

[30] Doctrina pueril i. m. 287. p.

[31] I. erről: <http://www.ricardocosta.com/textos/textosllull.htm> (2004. 08. 12.)

[32] Salgado, F. M. (1996): Vocabulario de Historia árabe e islámica. Akal Ed., Madrid, 18. p.

[33] A témáról részletesen I.: Anawati, C. G. (1977): Classification des sciences et structure des summae chez les auteurs musulmans. In: L'enseignement en islam et en Occident au Moyen age. Librairie Orientalist Paul Geuthner, Paris; Heck (2002): The Hierarchy of Knowledge in Islamic Civilization. = Arabica, 1. 27.; Collison, Robert (1964): Encyclopædias: Their History Throughout the Ages. Hafner Publ. Co., New York – London, 1-81. p.; Bausani, Alessandro (1985): Enciclopedia e il mondo arabo-islamico medievale. = Rivista di storia della filosofia I. 137-146. p.; Biesterfeldt, Hans Heinrich (2000): Medieval Arabic Encyclopedias of Science and Philosophy. In: Harvey, S. (ed.): The Medieval Hebrew Encyclopedias of Science and Philosophy: Proceedings of the Bar-Ilan University Conference. Dordrecht, Kluwer. 77-98. p., Rosenthal, Franz (1970): Knowledge triumphant. The Concept of Knowledge in Medieval Islam. Ed. Brill, Leiden; Kéri Katalin (2001): Tudományok és tanulmányi tervek a középkori iszlám világában. In: Muszlim művelődéstörténeti előadások. Iskolakultúra Könyvek 10. Pécs. Szerk.: Tüske László. 46-67. p. és Tamás G. i. m.

[34] Nasr, Seyyed H. (1979): Sciences et savoir en Islam. Sinbad, Paris, 58. p.

[35] Uo. 59. p.

[36] Munk, S. (1982): Des principaux philosophes arabes et de leur doctrine. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 341. p.

[37] Vernet, Juan (1993): El islam en España. Mapfre, Madrid, 43. p.

[38] Al-Farábi (1953): Catálogo de las ciencias. Ed.: Palencia, A. G., Madrid, 14. p.

[39] Tritton, A. S. (1957): Materials on Muslim Education in the Middle Ages. Luzac, London, 133. p.

[40] L. erről: Díaz, Capitán A. (1991): Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Dykinson, Madrid, 211. p.

[41] Hernández, M. C. (1996): Historia del pensamiento en el mundo islámico 2. El pensamiento de al-Ándalus (siglos IX-XIV). Alianza, Madrid, 364. p.

[42] Ibn Khaldún (1994): Bevezetés a történelembe. Osiris-Századvég, Budapest. Ford.: Simon Róbert

[43] Fowler meghatározását idézi Tamás G. i. m. 70. p.

[44] Tamás G. i. m. 71. p.

[45] A témáról l.: Delumeau, Jean (1985): La peur en Occident. Paris

[46] Ricoeur, Paul (1995): Qu'est-ce qu'on ne sait pas? Découvertes Gallimard, Paris.

[47] László Ervin (2001): A rendszerelmélet távlatai. Magyar Könyvklub, Budapest, 12. p.

[48] La Commedia – L'Enciclopedia.

<http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/megcsapottak/commedia.html> (2004. 08. 12.)

[49] Dante, Alighieri: Isteni színjáték. Pokol VI. ének. Ford.: Babits Mihály.

[50] Uo. Pokol XXIV. ének

Tanulmányok

Kulcsfontosságú "rejtett" női terek a nemzetépítésben a Magyar Paedagógiában (1892-1918) [1]

Kereszty Orsolya

Bevezetés

A társadalmi nem a kulturális konstrukciók jelölője. Olyan konstruált elképzelések jelölője, melyek meghatározzák a női és a férfi szerepeket a társadalmakban. A férfiak és a nők társadalmi életben elfoglalt helye nem cselekedeteik közvetlen eredménye, hanem cselekedeteiknek konkrét társadalmi interakciók révén szerzett jelentéséé.[2] A kultúra ad a társadalmi nemnek jelentést, mely helyhez és időhöz kötött, és szituációt teremt ahhoz, hogy a szubjektum pozicionálja önmagát. A társadalmi nem tehát mindennapi tetteink során konstruálódik meg. Így amit teszünk, jelenti azt, amik vagyunk, és amik leszünk függetlenül biológiai mivoltunktól.[3] A társadalmi nem tehát egyrészt a nemek közötti látható különbségeken alapuló társadalmi kapcsolatok alkotóeleme, valamint a konkrét társadalmi jelképek, szimbolikus utalások egy-egy szövegben, vagy akár a vonatkozó fogalmak is. Másrészt a társadalmi nem a hatalmi kapcsolatok elsődleges jelölési módja. Olyan elsődleges terület, ami által a hatalom megfogalmazódik.[4]

A nemzet egy identitás,[5] egy olyan közösség,[6] melynek tagjai hisznek a közös gyökerekben, történelmük egyediségében, és a közös sorsukban.[7] A nemzetek kialakulásával foglalkozó irodalmak leggyakrabban a primordialista – modernista megközelítés szembenállását és dichotómiáját szokták említeni.[8] A dichotómia alapvetően a körül a kérdés körül fogalmazódik meg, hogy mikortól kezdve beszélhetünk nemzetekről. A modernista (konstruktivista) instrumentalista iskola azt állítja, hogy a nemzeti elv alapján szerveződő társadalomról, többségi és kisebbségi nacionalizmusról csak a modern kortól kezdve beszélhetünk, mert mindezek modernkori társadalmi átalakulásokhoz (pl. iparosodás, a tőkepiacok átalakulása, nyomda-kapitalizmus) köthetőek. A modernista iskola még egy fontos kitétele, hogy a nacionalizmus megelőzte a nemzetek kialakulását, a nacionalizmusok eredménye a nemzetek kialakulása. A modernista elméleten belül azonban az egyes szerzők bár egyetértenek az alapvető gondolatban, miszerint nemzetekről csak a modernizmus megjelenésével számolhatunk, a hangsúlyokat és a súlypontokat tekintve azért eltérően érvelnek.

A primordialista/premodern iskola ezzel szemben azt állítja, hogy etnikai vagy nemzeti alapon szerveződő csoportokról, egyfajta etnikai magról vagy nemzeti tudatról már a modernizmus előtt is beszélhetünk, és ezeknek a szimbólum- és mítoszrendszer lett a meghatározó a nemzeté válás folyamán. A primordialisták is egyetértenek a modernista iskolával abban, hogy a modernizmus

átalakította a társadalmi szerkezetet, de tagadják azt a tételt, hogy kizárólag a modern korban bekövetkezett változások okozták az államok létrejöttét.

Anthony D. Smith a perennialista szemléletmód képviselője a fentebb már említett kétpólusú nemzet- és nacionalizmus-megközelítések „között” helyezkedik el, hiszen nem tagadja, hogy a nemzet modern jelenség, és állampolgári jellemzői is csak a modern korban bontakozhattak ki teljesen az uralom, a termelés és a kommunikáció sajátos formáinak megjelenésével, de mindezt kiegészíti azzal, hogy a nemzetek gyökerei a premodern korszakban és kultúrában keresendők. Az etnoszimbolista megközelítés szerint nemzetekről még nem, de etnikai közösségekről már beszélhetünk a modernizmus előtt.[9] A nemzetet egy saját névvel rendelkező történelmi és kulturális közegként jellemzi, mely közös területtel, gazdasággal, közoktatási rendszerrel és jogokkal rendelkezik.

A közelmúltig a társadalmi nemek intézménye elhanyagolt szegmense volt a nemzetek történetével foglalkozó kutatásoknak. Feminista történétírók hívták fel a figyelmet arra, hogy egy nemzetet lényegesen meghatároznak általában a két nemre és a nemzetre magára, illetve kapcsolatukra vonatkozó specifikus elgondolások.[10] Fontosnak tartották hangsúlyozni azt is, hogy bár a nők végig aktívan jelen voltak a nemzeti folyamatok színterén, mindaddig elhanyagolt részei voltak az elemző diskurzusoknak.[11] Cél az tehát, hogy a nemzeti projektek olyan szegmenseit, mint például a reprodukció, kultúra, háborúk, állampolgárság stb., ebből a szemszögből vizsgáljuk, és megalkossunk egy olyan szerkezetet, melynek segítségével részletesen vizsgálni tudjuk a társadalmi nemek és a nemzet egymást (újra) alakító és egymásból következő kapcsolatát.

A nemzet, a nacionalizmus és a társadalmi nem szoros összefüggéseire több kutató is felhívta a figyelmet.[12] Tamar Mayer azt állítja, hogy a nemzet mindig szexusokkal rendelkező szubjektumokból áll, melyek mindennapi performativitásuk során megkonstruálják nem csak saját, de magának a nemzetnek a társadalmi nemét is. A társadalomban az elfogadott normák és viselkedések (pl. szaporodás, militarizmus, heteroszexualitás) révén megkonstruálódik egy privilégizált nemzet. Így a nacionalizmus és a társadalmi nem egyaránt társadalmilag és kulturálisan konstruált kategóriák, és minden esetben a „Másik” ellentétéként fogalmazódnak meg, s ilyen módon részei a kulturálisan létrehozott hierarchiáknak. A nacionalizmus és a társadalmi nem részese egymás konstrukciónak azzal, hogy megidézi és segít megkonstruálni a „mi” és az „ők” ellentétét és ennek eredményeként a „Másik” kizárását. Így a társadalmi, a kulturális és a politikai intézmények által létrehozott az egyféle nacionalizmus és egyféle társadalmi nem hegemoniája mindig együtt jár egy „Másik”-nak a kizárásával, és ez mindig a létrehozók érdekeit szolgálják.[13]

A gender-szemponú megközelítések abból indulnak ki, hogy a férfiak és a nők különbözőképpen vesznek részt a nemzeti mozgalmakban, és ezért arra koncentrálnak az elemzésekben, hogyan „képzelik el” a férfiak és a nők tereiket és szerepeiket a nemzeti diskurzusokban. Tamar Mayer azzal érvel, hogy a nemzetek, adódóan a férfiak hatalmi pozíciójából, heteroszexuális férfi konstrukcióként jöttek létre az idők folyamán, melyek szorosan kötődnek patriarchális hierarchiákhoz és normákhoz.

Ez a kialakult helyzet lehetővé teszi azt, hogy a férfiak és az általuk konstruált nemzet felsőbb pozíciót szerezzenek meg a nőkkel szemben, akiket aztán kontrollálnak.[14] Anne McClintock hozzáteszi, hogy nem csak a nemzet szükségletei azonosak a férfiak vágyaival és frusztrációival, hanem a férfiak hatalmi pozíciója a nemzetben a társadalmi nemből adódó különbségek előzetes konstrukcióin alapul. A nők, kirekesztve a direkt cselekvésből, a nemzetek szimbolikus határjelölőivé válnak, mint a biológiai és kulturális reprodukció primer elemei.[15] A férfiak azok, akiktől elvárják a nemzet morális tudatának és egójának védelmét, hiszen elsődlegesen az ő identitásuk van egybefonódva a nemzetével.[16]

A nemzetről szóló narratívákban a nemzet mindig virtuálisan feminizált, és védelmet igénylő pozícióban van. A „Másikat”, a nőket, mint a nemzetek biológiai és kulturális reprodukciójáért elsődlegesen felelős aktorokat, tisztaságukat, valamint a nemzet területét megvédeni elsődlegesen a nemzeteket konstruáló férfiak feladata. Az aktív férfi így a védelmező, a nő pedig a nemzet társadalmi és biológiai „anyaméhe”.

Nira Yuval-Davis egyik fő célként jelöli meg egy olyan értelmezési és elemzési keret megkonstruálását és alkalmazását, mely alkalmas lehet a primordialista–modernista dichotómia meghaladására, és annak bemutatására, hogy milyen mértékben hatott egymásra, függött össze, építkezett egymásból a nemzeti diskurzus és a társadalmi nemekkel foglalkozó diskurzus.[17] Yuval-Davis fontos megállapítása az, hogy nem (csak) az értelmiség és a közigazgatási gépezet, hanem a nők (is) meghatározó szerepet játszottak a nemzetek biológiailag, kulturálisan és szimbolikusán történő újraalakításában.

Yuval-Davis Carol Pateman klasszikus elméletekre vonatkozó magyarázatát használja fel állítása alátámasztására. Pateman legfőbb érve az volt, hogy a klasszikus elméletek, melyek széles körben meghatározták és lefektették az alapját minden megértésnek és józanésznek a nyugati társadalmi és politikai rendszerekben, alapvetően két részre osztják fel a civil társadalmat: köz- és magánszférára. A két nem különbözőképpen viszonyul a két szférához. A közszféra a férfi színtere, ő az aktív, aki politikailag is számít. A nő a magánszférához tartozik, amely nem meghatározó politikai szempontból. Pateman vizsgálata során kétségbe vonta a köz- és magánszféra dichotómiáján alapuló klasszikus elméleteket, és továbblépve azt állította, hogy a két szférát nem lehet tárgyalni egymás nélkül. Mindezeket felhasználva Yuval-Davis azzal érvel, hogy a nacionalizmus és nemzet tárgyalása mindig a közszféra részeként jelent meg a történeti írásokban, melynek a nők nem voltak részesei, így következképpen kiszorultak a nemzeti illetve a nacionalista diskurzusokból is. A Pateman-féle kritikát és a Yuval-Davis-féle megközelítést tükrözi Jaworski tanulmánya is,[18] mely a lengyel nők politikai és nacionalista törekvéseit vizsgálta a 19-20. század fordulóján. Jaworski arra a megállapításra jutott, hogy a család, és benne a nők szerepe nagyon fontos tényezője volt a lengyel nemzeti törekvéseknek, és a nemzeti önmeghatározásoknak. A család olyan szférát jelentett, mely kívül esett a porosz apparátus mozgásterén, és így a lengyel nők a „lengyelség” tiszta, és minden külső, idegen, asszimilációra és elnemzetlenedésre törekvő hatásának ellen tudtak állni. A nők

feladata volt, hogy megőrizzenek, és átadjanak a következő generációknak egy „speciális lengyelséget”, így az erőszakos porosz asszimilációs törekvések első számú védelme a privát szférában fejlődött ki.

A nemzet és a nők kapcsolatrendszerét vizsgálva Floya Anthias és Nira Yuval-Davis állítása szerint nincs olyan egységes kategória, hogy 'nők', hiszen a nőket sok más nézőpont, nem csak társadalmi nemük határozza meg. Ilyen kategóriáknak tekinthető például a társadalmi osztály, a faj, etnicitás stb, és mindezek mellett társadalmanként változó stratégiák irányulnak a nők felé. [19] Anthias és Yuval-Davis alaptételének tekinthető, hogy a nők és az állam viszonyát komplex jelenségként értelmezik, hiszen egyrészt a nők részei a kollektívának, intézményeknek vagy csoportosulásoknak, valamint a társadalmi erőknak, melyek kijelölik az állam politikai céljait. Másrészt a nők mindig megkülönböztetett, speciális kategóriái az államnak, akiknek különleges szerepük van, s ez az emberi reprodukció. Anthias és Yuval-Davis elkülönít öt identitást, melyek azt vizsgálják, hogy a nők hogyan vesznek részt különböző etnikai/nemzeti projekteken:

1. Biológiai reprodukálói az etnikai közösségeknek

A különböző szociálpolitikai intézkedések érinthetik a nőknek a biológiai reprodukcióban betöltött szerepét. (Pl. bevándorlási korlátozás, sterilizálás, születést szabályozó kampányok.)

2. Az etnikai/nemzeti csoportok határainak reprodukálói

A nőket azonban nem csak abban korlátozzák, hogy legyen-e gyerekük vagy ne, hanem abban is, hogy megszabják, milyen módon legyen nekik. Ez azt jelenti, hogy milyen módon kell a nőknek a gyerekeket felnevelni, hogy azok majd biztosítsák a szimbolikus csoportidentitás határainak reprodukcióját. (Pl. a nőknek nem lehet szexuális viszonya más csoportbeli férfikkal.)

3. A kollektivitás ideológiai reprodukciójában aktív résztvevők, illetve az etnikai/nemzeti kategóriák átalakítói és reprodukálói

Ez a szerep gyakran a kapcsolódik a nők másik szerepéhez, melyben az adott etnikai csoport 'kulturális hordozóiként' reprezentálják őket. Mint a szocializáció elsődleges résztvevőitől, megkövetelik tőlük azt, hogy átadják/átörökítsék az etnikai szimbólumok gazdag rendszerét, és az életmód jellemzőit a gyerekeknek. (A nők az etnikai csoport részeként általában kevésbé asszimilálódnak nyelvileg és kulturálisan a hegemon kultúrához.)

4. Mint etnikai/nemzeti különbségek mutatói; ideológiai diskurzusok szimbólumai, melyek a nemzeti/etnikai kategóriák teremtésénél, reprodukciójánál és átalakításánál fontosak

A nők nem csak áthagyományozzák a fentebb már említett kulturális szimbólumrendszert, hanem nagyon gyakran ők maguk azoknak a szimbolikus megteremtései. (Pl. a nemzet, mint szeretett nő védelme a háborúban.)

5. Mint nemzeti, etnikai, gazdasági politikai és harci csaták résztvevői

Kérdésfeltevések

Gerő András, összhangban a gender-szemponjú kritikai megközelítésekkel, azt állítja, hogy a 19. században kialakult új magyar nemzettudat formálódása az első pillanattól kezdve erős nemi szerepekre utaló karakterisztikában történik. A haza és az ország egyértelműen nőként konstruálódik meg, és a nemzet, vagyis a férfiak felelőssége, hogy védjék és óvják azt. A magyar nemzet tehát egy maszkulin karakterként jön létre, egyértelműen férfiszerepre utaló identitással.[20] Ezt a felvetést gondolom tovább tanulmányomban, figyelembe véve, hogy a társadalmi nemi konstrukciók mindig hatalmi relációkat is megfogalmazznak. E tanulmányom általános kérdése az, hogy milyen nemi szerepeket konstruált a magyar nemzet Magyarország területén, ahol etnikailag kisebbségben volt, de politikailag hegemón helyzetben? Hogyan képzelték el ennek a nemzetnek a helyzetét az Osztrák–Magyar Monarchián belül, tekintettel Magyarország akkori politikai helyzetére? Hogyan használható a társadalmi nem, mint a hatalmi viszonyok elsődleges jelölője az elemzés során? Ha a nemzetépítésben elsődlegesen a férfiak játszanak aktív szerepet hegemón helyzetüknél fogva, hogyan konstruálták meg a nők saját diskurzusaikat, tereiket és szerepeiket? Hogyan használták fel a hegemón maszkulin diskurzust arra, hogy saját szerepeiket és helyzetüket megkonstruálják?

E kérdések szűkítése szükséges egy rövid tanulmányban. A szűkített kérdések megválaszolásához először a Magyar Paedagógia (MP) folyóirat (1892-1918) releváns cikkeit elemzem. A szakirodalom több szempontból vizsgálta már a Magyar Paedagógia folyóiratot. Szabolcs Éva 2000-es tanulmányában[21] az 1918-ig terjedő számok cikkei, tanulmányait tekinti át és elemez néhányat tematikusan megadott szempontok szerint. Érinti például a közoktatás különböző szintjeit, szól a szerkesztők jelentőségéről, a neveléstudomány helyzetéről, a reformpedagógiákról. Mészáros István bemutatja, hogy hogyan, milyen körülmények között indult el a folyóirat, milyen összefüggés van a szerkesztők és a tartalmi változások között, és tárgyalja azt is, az évek során hogyan alakult a folyóirat tartalma.[22]

Első kérdésem az, hogy milyen nemi szerepekre utaló konstrukciók voltak jelen a folyóiratban? Pontosabban milyen beágyazott és rejtett hatalmi helyzetre utaló nemi diskurzusok voltak jelen a társadalmi konstrukciókról folyó diskurzusokban? Mi módon konstruálták meg a nők saját tereiket és szerepeiket?

Válaszlehetőségek

A nemzetépítő diskurzusokban kiemelt szerepet kapott a fajközpontú diskurzus, mely a „magyar fajt” próbálta meg elhelyezni a világban és a más fajokkal való kapcsolatát tárgyalni. Az elsődleges kérdés az volt, hogy milyen módon lehet a magyar nemzetet „felépíteni”, mennyiben lehet és érdemes a külföld példáira hagyatkozni, vagy azoktól elhatárolódni. A MP hasábjain a szerzők

hangsúlyozták azt, hogy egy viszontagságos múlt után kell megalkotni és megint felépíteni a magyar nemzetet, amely folyamatban az oktatásnak kiemelt szerepet szántak. A kormányzat is hangsúlyozta azt, hogy „a magyar kultúra érdekében csak az az egészen biztos befektetés, ami a magyar faj kulturájának emelésére fordíttatik”. [23]

A magyarság, a magyar nemzet és Magyarország egymásnak megfeleltethető kategóriák voltak, köszönhetően annak, hogy a monarchia területén Magyarországon a magyarság etnikailag kisebbségben volt, de mégis domináns szerepet töltött be. Így, bár etnikailag kisebbségben, politikailag hegemon helyzetben volt.

„Rejtett” női feladatok a gyermekek nemzeti nevelésében az etnikailag kisebbségben, politikailag hegemon szerepben levő magyarságban

A nemzetépítő diskurzusokban a nemzetről, a nemzet létrehozásáról, valamint a magyarság helyzetéről a folyóirat hasábjain a vélemények egybehangzóak voltak tekintetben, hogy a „magyar faj” elsőbbségét és feljebbvalóságát hirdették, és mindezek mellett hangsúlyozták a többi nemzettel való együttélés képességének fontosságát. Az „E haza, mint jó anya táplál és nevel minket” [24] elve szerint a feminin országnak, a megvédendő hazának, mint a kulturális és a biológiai reprodukcióért felelős aktornak kell gondoskodni az utódokról. A haza és az ország tehát egyértelműen női szerepben konstruálódott meg, melyet majd a férfiaknak, vagyis a nemzet aktív tagjainak a feladata megvédeni. A nő és az ország kapcsolata közkedvelt analógia volt a folyóirat hasábjain. Sebestyén Stetina Ilona is arra buzdított, hogy a magyar nő teljes mértékben azonosuljon az országgal, s ez fejeződjön ki tetteiben is:

Tudom, hogy társadalmunk minden rétegében vannak lelkes magyar nők, kik bírják a magyar nyelvet, és érdeklődnek a haza ügyei iránt. De nekünk ennél többre van szükségünk. Mi azt kívánjuk, hogy a magyar nőben legyen meg az a közszellem, melytől áthatva, azonosítsa magát az ország létével, felvirágoztatásával; ne akarjon egyéb lenni (...) magyar nő akarjon maradni. [25]

A dualizmus korában a magyar fajt mindig a többi nemzetiséggel együtt tárgyalták a diskurzusok. Ezek több szinten jelentkeztek. Egyrészt tárgyalták a Magyarországon élő magyarság és a többi nemzetiség, illetve viszonyukat az európai és a világi helyzethez. A magyarság pozícionálása mind Európán belül, mind pedig a világban a nemzetiségek viszonyában valósult meg.

„(...) a nemzetiségi kérdés nem csupán Európa átka, de sok jónak és szépnek megrontója saját édes hazánkban is. [26]

Ha figyelmesen elemezzük ezeket a diskurzusokat, kiderül az, hogy az „együttéléstről” mennyire különbözőképpen vélekedtek maguk a szerzők. Geöcze Sarolta például a magyar faj egyértelmű elsőbbségét hangsúlyozta, de mélységesen elítélte, hogy azt tanítják a gyermeknek, hogy „a tót nem ember” vagy „üsd a zsidót”. Ezeket a rasszista megnyilvánulásokat Geöcze egy informatív

könyvvel kívánta ellensúlyozni, melyben két fiú főszereplő szemén keresztül mutatná be többek között a magyar nemzet dicső múltját és a nemzethez tartozás magasztos érzését.[27]

„A szeretetet a haza többi gyermekei iránt korán a gyermeki lélekbe kell csepegtetni. Hogy érezze, hogy tudja azt a magyar gyermek, hogy ebben a hazában a legkülönb faj a magyar; de tanulja meg szeretni a többit is; tanuljon kiméletes, méltányos, előítéletek nélkül való lenni a többiek iránt. Akkor fogja büszkén vallani magát magyarnak a szász, az oláh. Szeretet szüli a szeretetet..[28]

A szeretet „gyermeki lélekbe való csepegtetése” „természetes hivatásuknál fogva”[29] elsődlegesen az anyák feladata volt. A nemzetépítésben, melyben a „magyar faj felsőbbrendűségének” hangsúlyozása központi helyen szerepelt, kiemelt feladat jutott a nőknek. Nemcsak mint biológiai reprodukcióért felelős aktorok voltak jelen a nemzetépítésben, mint a nemzet gyermekeinek világrahozói, de fontos szerepük volt a kulturális reprodukcióban is, mint a gyerekek szocializációjának primer elemei az iskola előtt. Az idézetben, bár nincs szó direkt módon nemi szerepekről, de – tudva azt, hogy egy haza/ország nőkből és férfiakból áll, akiknek különböző terei, hivatásai és feladatai voltak abban az időben – így ez az idézet többet is elárul a puszta szavaknál. Bár nincs szó női jelenlétről vagy női feladatokról – ezek „rejtetten” szerepelnek a szövegben –, ismerve a korabeli társadalmi és gazdasági helyzetet, láthatjuk, hogy mind a két nem aktívan kivette a részét a magyar nemzet „felvirágoztatásában”. A kulturális reprodukció részeként fontos szerep jutott a nőknek a nemzetépítésben a magyarság értékeinek megőrzésében és védelmében a külfölddel szemben. Minderre azonban fel kellett készíteni a nőket, hiszen Geöcze Sarolta szerint a férfiak alig ismerik az országot, míg a nők sehogy, köszönhetően annak, hogy a nőnevelés egészen a legutóbbi időkig idegen szellemiségű volt. Geöcze az „idegen” ellenében a francia példát állítja a magyar nők elé, vagyis a „francia nőknek szenvedélyes fajszeretetét és faji büszkeségét, öntudatát”, csak ebben az esetben gondolja a magyar nők aktív szerepét a nemzetépítésben megvalósíthatónak.[30] Elszakadni a múlttól és újra felépíteni a nemzetet mind a két nem aktív hozzájárulásával.

A fenti idézetben ugyancsak fontos szerepet kap a magyarság korabeli helyzetének az értelmezése és a politikai vagy/és kulturális asszimiláció kérdése. Az idézet ugyan hangsúlyozza a nemzetiségek kulturális egyediségeinek megtartását Magyarország területén, de elvárja, hogy identitásuk (melynek egyébként ezen kulturális egyediségek is részei), egységes, azaz, magyar legyen. Azonban ez az identitás már egyet jelentett azzal, hogy a nemzetiségek a magyar nemzet részének vallják magukat kulturálisan is.[31] Az erősen magyarosító és az asszimilációt sürgető hangok az 1890-es években igen jelentősek voltak a Magyar Paedagogia hasábjain. A politikailag hegemon helyzetben levő magyar nemzet Magyarország területén tehát egységességre törekedett a „mi, magyarok–ők, nemzetiségek” elgondolás alapján. Bár etnikailag kisebbségben, de politikailag hegemon helyzetben levő magyarságnak volt hatalma ahhoz, hogy az asszimilációs törekvéseket diskurzusokban megfogalmazza. Az asszimilációs törekvésekről szóló diskurzusokban a „nemzetiségek” homogén egységként konstruálódnak meg a politikailag hatalmi pozícióban levő magyar nemzettel szemben.

Érvelésükben megjelenik a kulturális és politikai magyar nemzet különválasztódása, és azon kíváncsi, hogy a nemzetiségek mindkét módon legyenek a magyar nemzet részesei:

„Hazai nemzetiségeink kulturális érvényesülésüket is csak mint az egységes magyar nemzeti kultúra részesei találhatják meg, ép úgy, a mint politikai érvényesülésükhöz is mint a politikai magyar nemzet tagjai jutottak el.”.[32]

A nemzetet teremteni képes kultúrtartalom primer eszköze a nyelv volt, mely a korabeli diskurzusokban is jelentős helyet foglalt el. Többféle nézet képviseltette magát annak tekintetében, hogyan definiálható és mennyiben teremt más helyzetet az, ha egy nemzetiség beszél az adott ország nyelvét. Ezen megközelítések szerint a nemzetiségek vagy nem beszéltek magyarul,[33] vagy beszéltek magyarul, de nem voltak „igazán” magyarok.[34] Hangsúlyos volt tehát az erősen magyarosító nyelvi asszimiláció,[35] de jelen voltak a folyóiratban a faji asszimilációt szorgalmazó követelések is.[36] Felvetődött ezen problémáknak az oktatással való összefüggése is, legfőképpen annak a hangsúlyozása, hogy bár a nemzetiségek Magyarországon éltek, egyáltalán nem részesültek magyar nemzeti nevelésben:

„Hogy van az, hogy Magyarország némely román középiskoláin más érzelmeket is ápolnak, mint a nemzetit? Mi több, hogy lehet e magyarországi középiskolákban valakit úgy nevelni, hogy ő más hazát szeressen, ne Magyarországot, más ország érdekét szolgálja, ne Magyarországot?”[37]

Megoszlottak a vélemények tekintetben is, hogy az iskola, a megfelelő oktatás és nevelés a megfelelő nemzeti szellem kialakításánál elsődleges színtereknek tekinthetőek-e.[38] A nemzetiségi kérdést egyes szerzők megoldhatónak vélték azzal, ha magyar nemzeti szellemben irányított iskolákba járnak a Magyarországon élő nemzetiségek gyermekei is. Jól tükrözi a vélemények és szerzők tájékozottságát, a vélemények megalapozottságát és irányultságát Veress Ignác cikke, amire két hozzászólás is született a lap hasábjain, melyek nagyban árnyalták a felvázolt képet. Veress Ignác nyomatékosan szót emel az egyház védőszárnya alatt folyó olyan nemzetiségi oktatás ellen, mely „egy kifelé gravitáló nemzetiség nyelve”. Az állam és az egyház szembenállása a nemzetiségi kérdés kapcsán jól megfigyelhető. A Magyar Paedagogia hasábjain nagy hangsúlyt kapott az állami fennhatóságú közoktatás kérdése. Az egyházi hatalmat, mint az állami hatalom konkurensét fokozatosan háttérbe kívánták szorítani a nemzetiségek sikeres (politikai/faji/nyelvi) asszimilációja érdekében. Veress legfőbb indoka például a német, a szláv és a román nyelvek ellen az, hogy komoly politikai hatalmat képviseltek:

„Míg a német lakótársak, ha kifelé kacsintgatnak is, az egyszer elfoglalt vendégföldet itt nem hagyják, hanem barátságos megférést keresnek a magyar mellett; a szláv vagy az oláh lakótárs mesterkéltnyelvrokonság útján és hamisított történet segítségével elsőbbségi jogot keres és vérrel szerzett hazánkban tért akar foglalni a magyarság rovására. A míg a román tanárok nyelvészetet űznek nyelvükből, a míg a rokonságot bizonyítják a hajdani latin nyelvvel és a mostani románnyal: addig üdvös dolgot művelnek nyelvükre és a tudományra nézve. De mihelyt csak Trajánt emlegetik

ősüknek és csak a continuitás kedvéért folytatják a nyelvészkedést: akkor már nyelvkérdéssé fajul az ő tudományuk, akkor már meg nem engedhető politikát űznek, a melylyel a magyar nyelv elsőbbségi jogát akarják kéteessé tenni. Azt nem lehet követelni, hogy a haza boldogulását illetve minden honpolgár egy gondolkodású legyen; a különféle lakók a közös hazát mindenki a maga esze járása szerint akarja boldogítani.”[39]

A román középiskolákról értekezve Veress Ignác azt említi meg legfőbb negatívumként, hogy abban a román tanárok vagy papok „egyháza nemzetiségének kész feláldozni magyar állami polgárságát”. A nemzetiség a vallással átpolitizáltan már veszélyes volt a magyar nemzeti egységre, s így a magyar államra nézve. Veress felhívta a figyelmet arra is, hogy természetesen a magyar és a román tanár által tanított történelem és irodalom más és más. Különböző versidézetekkel próbálta alátámasztani azt, hogy milyen jelentős eszköz az irodalom értelmezése és a történelem-szemléletmód egy-egy nép életében. Némileg árnyalta Veress Ignác kemény cikkét a Magyar Paedagógiai Társaság ülésén két hozzászóló, Kuncz Elek, a kolozsvári tankerület főigazgatója és Heinrich Gusztáv a Magyar Paedagógiai Társaság elnöke. Kuncz Elek felhívta a figyelmet arra, hogy egy-egy példából nem lehet az egész román népre általánosítani. Elutasítja Veress Ignác azon állítását, miszerint a román középiskolák az irodalom és a történelem másféle értelmezésével és tartalmi megközelítéssel hazafiatlanságot terjesztenének a diákok körében. Ugyancsak Veress teljes tájékozatlanságának tudja be Kuncz Elek azt is, hogy nem megfelelő információt közöl az önképzőkörökről, a tankönyvekről stb. Kuncz Elek nem hisz az iskola magyarosító jellegében, hanem azon az állásponton van, hogy a nemzeti agitációval szemben csak a törvények és az állam hatalma lehet hatékony. Az iskola és az oktatás, mint a nemzetépítés szempontjából kiemelt eszközök hatékonyságának kérdése tehát még nem tisztázott, megítélésük ezért nem volt egységes. Azonban ami egységes nézőpontnak volt tekinthető, az államhatalom egységes és központosító szerepvállalása volt az asszimiláció során.

„A magyarság, mely számával, közgazdasági erejével, sőt természetadta intelligentiájával már is dominál, kell, hogy domináljon műveltségével is, hogy mint a művelt társadalom fejtse ki azt a beolvasztó hatást, a mely ellenállhatatlan és semmivel sem pótolható. Ez a biztos módja a magyarság terjedésének, míg egy nemzetiségi vidékre bedobott állami iskola a maga elszigeteltségében több mint kétes hatású.”[40]

Látható volt feljebb, hogy ezen kívül ami még egységesnek volt tekinthető, az az elsődleges szociális tér, ebben pedig a nő mint anya szerepe a nemzetépítési feladatok során. Így a nők szerepe, mint a biológiai és kulturális reprodukció elsődleges aktorai indirekt módon kiemelten hangsúlyos helyet kapott.

Veress Ignác cikkének elemzése egyrészt tehát felveti az egyház részvételét a nemzetiségek működésében és fenntartásában, mely által érthetővé válik az az igény, miszerint kizárólagos állami fennhatóság valósuljon meg a közoktatás esetében. Mindez Magyarország politikailag hegemon szerepéből adódik, hiszen az államhatalomnak alkalma volt arra, hogy az oktatásügyet a saját érdekei

szerint „felhasználja”. Hangsúlyosan jelen volt ez a nézőpont a Magyar Paedagógiában is. A szerzők azt hangsúlyozták, hogy elsősorban a nemesi köröket kellene nevelni, hogy ezeknek az osztályoknak az érdekei ne menjenek veszendőbe, és majd elláthassák a nekik szánt nemzetépítő feladatukat az országban, ezzel is érvényesítve nemzetfenntartó szerepüket.[41] Kívánatos annak megvitatása is, hogy mely szerzők hangsúlyozták a folyóiratban a magyar állam egyértelmű és kizárólagos jelenlétét a magyar közoktatásban, milyen közel álltak az államhatalomban jelenlevő elithez, melynek alkalma volt a saját retorikája szerint cselekedni.[42]

Női terek

A családjáról egyedül is gondoskodni képes nő a dualizmus korának jellemző képe volt. Ekkoriban a nők egyre nagyobb számban vállaltak aktív szerepet a közszférában is. Ennek a folyamatnak két oka volt. Egyrészt az, hogy a nők egyre szélesebb körben kezdtek el tanulni és munkát vállalni saját elhatározásukból, másrészt pedig volt ennek a kérdésnek egy gazdasági oka is, mert a családoknak szüksége volt a nők keresetére is. Mindezekhez elengedhetetlen volt a megfelelő előképzettség, és annak igénye, hogy a nők is tanulhassanak.[43] Geöcze Sarolta a privát szférában lokalizálta a magyar „úrinőket”, mikor is azt hangsúlyozta, hogy egy nőnek elsődleges feladata az, hogy képes legyen megteremteni saját tűzhelyét. Ugyanakkor túl is lépett a privát és a közszféra dichotómiáján, és ki is használva azt, újabb kérdésfeltevésekkel szélesítette a már létező vagy formálódó női szerepköröket és tereket:

„És visszatérve a magyar faj szempontjára: más nemzetek női még megengedhetnék maguknak a műveletlenség luxusát; de a mi maroknyi nemzetünknek arra kell törekedni, hogy minden nő, minden magyar úrinő igazán művelt legyen; hogy mindegyik képes legyen szilárdan megépíteni a maga tűzhelyét, hogy képes legyen vonzó, éltető középpontja lenni egész környezetének és, hogy esetleg előzvegyedvén vagy másképpen magára maradván, képes legyen elárvult családját a pusztulástól megóvni.”[44]

A nők közéleti szereplésével foglalkozott tehát az egyik központi vita a dualizmus korában. Természetesen, ebben a kérdésben is nagyon megosztott vélemények voltak. Nem értett egyet Geöcze Sarolta az irányú érvelésével, ha nincs családjuk, a nők a közszférában dolgozzanak. Gyulay Béla a nő helyét kizárólag a családban határozta meg, és teljesen visszautasította azt, hogy a nők kereső munkát is végezzenek. A nemek közötti különbségekből, és az ebből fakadó különböző, nemek szerint meghatározott feladatok közötti határt áttörhetetlennek gondolta Gyulay, csakúgy, mint Altenburger Adolf:

„A nő helye nem a gyár, hanem a család. A női kötelességek közt a legmagasztosabb a családi tűzhely gondozása, a családi élet méltóságának és boldogságának biztosítása. A családi élet alapja az állam életének s ezért a nőnevelés elsőrangú állami feladat.”[45]

A nemzetet tehát a család analógiáján vélték elképzelni, s ez mind a kettő esetén differenciált munkamegosztást kívánt, melynek során a nő a privát, a férfi a közszférában teljesíti feladatát.

Mindehhez azonban elengedhetetlen a nőnevelés, aminek eszközével a nők is aktív részesei lehetnek a magyar állam erősítésének. Ebből következően a nő a privát szférában végzett munkájának értékét a férfiével együtt gondolták társadalmilag hasznosnak. Egyik sem lehetett meg a másik nélkül:

„Minthogy a társadalom két nemű tagokból áll, azt hiszem, a szociális kérdés helyes megoldását is mind a két nem hozzájárulásától, illetőleg közreműködésétől kell várnunk. A férfiak megfeszíthetik minden erejüket, ha a nők nem segítenek nekik gazdálkodni, akkor keresményök soha nem lesz elegendő.”[46]

Nő és férfi tehát együttesen alkotta a magyar nemzetet és a magyar államot. A 1890-es magyarosító törekvések közepette hangsúlyos helyet kapott tehát a nőnevelés, és a nők privát szférában betöltött szerepe. „Az állam egy nagy család” elve alapján a nők szimbolikus és biológiai reprodukciós szerepei itt is érvényesültek. A nők feladata volt, hogy míg a férfiak a gyárban dolgoztak, megfelelően gondoskodjanak az állam legfontosabb alkotóeleméről, a családról. A nők szerepe tehát felértékelődött. A diskurzus szerint biológiai és kulturális reprodukciós szerepüknél fogva ők egyedül tudták csak a jövő nemzedéket megfelelően nevelni, és a háztartásról gondoskodni. S e szerepek és tevékenységek nélkül nem létezhetett a magyar állam. Ezt a „nőknek tulajdonított egyediséget” használta ki Geöcze Sarolta, mikor azt hangsúlyozta, hogy nagyon fontos és voltaképpen elsődleges a magyar nőknek a háztartásban betöltött szerepe, de ez nem akadályozhatja meg őket abban, hogy a közszférában is ellássák feladataikat.[47] Kihhasználva tehát a társadalmi nemi különbségekről folytatott hegemon diskurzust, új teret és szerepet alkotott a nőknek anélkül, hogy – látszólag – a „régie” kép sérült volna. Szintén a különbözőség és az egymás kiegészítése jelenik meg Galauner Lujza írásában is, aki a férfiak feladatának gondolta, hogy „művelője és fejlesztője a tudományoknak, fenntartója az elődök szellemi hagyományainak, megőrzője, hirdetője az isteni tanoknak”, míg a nők:

„(...) a nő a mai társadalomban a szokottnál nagyobb téren érvényesül, mit külön részleteznem fölösleges is; de azért mikor általánosságról van szó, mégis a család, a gyermeknevelés, a háztartás a nő eredeti, első hivatása.”[48]

Galauner szerint a nők biológiai reprodukciós készségüknek köszönhetően a „természettől fogva” egységes a „női hivatás”, ami szükségszerűen egységes középiskolákat kíván, ellentétben a férfiak hivatásával, ami igen szerteágazó, s ennek megfelelően kell a férfiak iskoláit megalkotni.[49] A férfiak és a nők különböző „természetes hivatásaira” való hivatkozás gyakran szerepelt fontos érvként a diskurzusokban a dualizmus korában. A nemek szerinti egységes „természetes hivatásból” több minden következett a társadalmi élet szintjén: egységes terek, kötelességek, viselkedés, oktatás stb. A „természetes hivatás” alapján határozódott meg például a privátszféra a nők elsődleges tereként, míg a közszféra egyértelműen férfidominanciájuként definiálódott. Ezt a dichotómiát „írta felül” Geöcze Sarolta fentebb elmített cikkében, mikor is elismerte, hogy a nők elsődleges tere a privát szféra és az abban definiált tevékenységek, újabb tereket konstruált azzal, hogy fontosnak definiálta azt is, ha egy nő a közszférában végez munkát.[50]

Az oktatás esetében például a „természetes hivatás” azt jelentette, hogy a nők esetén a női jellegnek kellett meghatározni és dominálnia a nevelést, és – mint fentebb láthattuk –, megfogalmazódott az is a 19. és 20. század fordulójára, hogy a francia minta követése lenne kívánatos a nőnevelésben.

„Ez – mint látjuk – sokban megegyezik a fiúk tantervével, de tanulságos a speciális női hivatás és foglalkozás ismereteinek beillesztése; nemkülönben a szokásos tudnivalók, az erkölcsi nevelés s a szórakoztató rész, a melyekre eddig nálunk a leányismétlő-iskoláknál sem gondoltak. A közoktatási kormány által újabb időkben szervezett gazdasági ismétlő leányiskolák tanterve, egész szervezete igen szép, valóságos kis remekmű; de nagyon tudományos és a franciáknál utóbb említett szempontokat szintén mellőzi.”[51]

Az oktatás és hangsúlyosan a nőnevelés a nemzeti projektek által előírányzott és meghatározott funkciója egy következő elemzés tárgya lesz majd. Érdekes kérdés a nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetépítés szempontjából. Szintén problémafelvető, hogy amikor „nemzeti”, „kötelező”, „mindenkire érvényes” oktatásról szól a diskurzus a MP hasábjain, valójában kiket rejtenek ezek a meghatározások. E kérdések elemzésénél fontos lesz annak vizsgálata, hogy milyen Magyarország és benne a magyar nemzet helyzete és viszonya a többi nemzetiséggel az Osztrák-Magyar Monarchián belül.

Szintén vitatéma volt a MP hasábjain a nők tudományos képzése és tudományos szerepvállalása. [52] Ebben az időszakban nyíltak meg az első felsőbb leányiskolák, lánygimnáziumok, valamint először mehettek az egyetemek bizonyos szakjaira a nők. Több, a nők tudományos képzését ellenző hozzászóló is hangsúlyozta azt, hogy a tudomány nincs összhangban a nők „természetes” hivatásával, sőt volt, aki azt állította, hogy annak teljesen ellentmond, így pedig káros a társadalomra. A női emancipáció ilyen szempontból tehát káros, mert nem csak, hogy ellentmond a természetnek, de ezáltal a nő riválisa is lesz a férfinak, aki esetleg miatta nem kap majd munkát. [53]

„(...) először a természet rendjének felforgatását az istenadta külön hivatásoknak megtagadását foglalja magában, másodsor megtámadása a családi életnek és megtámadása a házi tűzhelynek.”[54]

(A nők tudományos pályájának és egyetemre bocsátásának hatása, funkciója, szerepe és összefüggései a nemzetépítésben egy későbbi elemzés témája lesz.)

Különbözőek voltak a vélemények abban a tekintetben is, hogyan éljenek azok a nők, akik nem mentek férjhez vagy nem lett családjuk. De Gerando Antonina Geöcze Saroltával egyetértésben azt a véleményt képviselte „A női élet” című művében, hogy a nők kisebb csoportokban, szövetkezetekben tevékenykedhetnek a társadalom hasznára.[55] Az ellenkező álláspontot képviselte például Komáromy Lajos, aki a nők „beteljesülését” és a nemzet számára hasznosságát kizárólag családi

körben tudta elképzelni. Komáromy úgy érvelt, hogy mivel a nőnek a legközvetlenebb tere a család, ezért, ha nincs családja, ne a közszférában tevékenykedjen, hanem egy másik család közelében, azért, hogy „a nő életének, működésének középpontja minden körülmények közt csupán a család legyen”. [56] Éles ellentét feszül Zichy Antal fenti idézete és Komáromy Lajos cikke, és Geöcze Sarolta már említett cikke között. A „természetes hivatás” érve ugyanis elegendő volt arra, hogy a nők „felségterületét” az otthonukban határozzák meg. Geöcze Sarolta is látszólag engedett ennek az érvelési metodikának, mikor is elismerte, hogy a nők helye a privát szférában van. Továbbment ugyanakkor ennél az értelmezési rendszernél, és feltette a kérdést, hogy mi történik például azokkal a családokkal, ahol nincsen (már) férfi, vagy azokkal a nőkkel, akiknek nincs családjuk. Ezekkel a kérdésekkel kikerülte a „természetes hivatáson” alapuló privát és közszféra dichotómiáját, mert túllépett azon a látásmódon, mely a nőket kizárólag a családban értelmezte. Mihelyt kilépett ebből az értelmezési keretből, képes volt a nőket más szemszögből és szerepben is láttatni, de mégis úgy, hogy a mainstream dialógusnak megfeleljen. Így például elérte azt, hogy gyakran egyedüli nőként publikálhatott a folyóiratban.

Újrdefiniált női terek? – „Fiaink diadalt diadalra halmozva nyomultak be az ellenség földjére” [57]

Első olvasatra úgy tűnik, hogy az első világháború gyökeresen megváltoztatta a diskurzusok tartalmát a MP hasábjain. Az egyik alapvető változás az volt, hogy a háború éveiben elsődlegesen egy külső ellenséggel szemben kellett mobilizálni a magyar nemzetet, s nem a belső ellenségtől, a nemzetiségektől kellett tartani. A másik ilyen jelentős változás a nők szerepének nyomatékos hangsúlyozása lett. Ennek egyik oka az volt, hogy a férfiak nagy többsége „természetes hivatásuk” okán háborúban volt, így nem tudott „helyben” részt venni a nemzet életében. A „támasztól” és az „erősebb vezetőtől” megfosztott, az itthon maradt „gyengébb nem” pedig nem tudta maradéktalanul ellátni a férfiak feladatait. Így azokat az iskola volt hivatva pótolni, mikor is „kétszeresen is szükség lett volna odahaza az atyai szóra és irányításra”:

„Most sokszorosan fontos az iskolának gondolnia a növendékek jövő sorsára, egyrészt a gyermekek, másrészt a közműveltséghez fűződő nemzeti érdekek miatt. A gyermeknek az az érdeke, hogy a tanulásban minél tovább haladjon. A nemzetnek az az érdeke, hogy minél többen jussanak el a mindenki részére szükséges ismeretek birtokába. (...) Nemzetünk megfogyatkozott. A támaszától és erősebb kezű vezetőjétől megfosztott sok ezer és százezer család érdeke különösen parancsolóan szól az iskolához. Azt követeli, hogy a gyermekben élő nemzeti és családi kincset alaposan és a jövőre való tekintettel, pedagógus értelemmel és szívvel értékeljük a jövő napjai számára; a fejletlen gyermekekre ne mondjunk ki elhamarkodva olyan ítéletet, amely megakasztja a haladást anélkül, hogy bármiben is hasznára lenne.” [58]

Többféle történés és tér keveredik össze a fenti idézetben. A háború által elragadott, az eddig a

közsférában tevékenykedő, ott pedig fizetett munkát vállaló férfiak, akik „támaszként” és „erősebb kezű vezetőként” vettek részt a család életében, most „alföld fiaként hősként küzdenek az ellenséggel”[59], ezért tömegesen hiányoznak a magánszférából. A háború előtti diskurzusokkal ellentétben, ahol az iskolának a nemzeti nevelésben csak másodlagos, de mindenképpen vitatott szerep jutott, most kiemelt szerepet kap. Egyik következménye volt ez a retorika annak, hogy egyre több nő akart fizetett munkát vállalni, és ugyanakkor a háború és a gazdasági események folytán egyre több nő is kényszerült arra, hogy – megélhetésük miatt – fizetett munkát vállaljanak. Így jelentősen csökkent a privátszférában töltött idő száma, és ezért a nők szerepe a nemzetépítési feladatokban is jelentősen átértékelődött. Szerepüket az iskola volt hivatva átvenni. Magyarországon különálló pedagógiai irodalom jött létre ebben az időben, mely a háború, a béke és a pedagógia ok-okozati kapcsolatait, és viszonyrendszerét vizsgálta.[60]

Nem csak a privátszférában jelentkezett a férfiak „családfői” hiánya, hanem a közsférában is, mégpedig a tanítói állások tekintetében, leszámítva a leányiskolákat.[61] Imre Sándor, a kor egyik legjelentősebb pedagógiai gondolkodója elismerte a nők fizetett munka iránti kívánalmait, aktív tevékenységeiket a nevelői és tanítói szakma terén, de jogosnak találta azt, hogy működjön valamilyen mérce – olvasatában nemtől függetlenül –, amely kiszűri azokat a jelentkezőket, akik nem voltak alkalmasak a tanári pályára. Ugyanakkor fontosnak gondolta azt is, hogy ezt, a nemzet felépítése szempontjából kulcsfontosságú hivatást, férfiak és nők egyaránt végezzék, hogy a lányoknak mindkét nem szolgáltasson mintát jövő feladataikra és, hogy a nevelésből se hiányozzanak az „erős férfi kezek”:

„Tisztelet s becsület a kiváló tanítónők nagy számának; boldogság látni egy – egy nők által vezetett intézet példás rendjét és szép tanulmányi eredményeit; eszünkbe sem juthat az arra való nőknek bármely pályáról való visszaszorítása, annyival kevésbé, mert tudjuk, hogy mindenütt, köztünk is, milyen sok az értéktelen férfimunkás: de ha félek attól s szeretném meggátolni, hogy hivatásérzés nélkül jöjjön a mi tanítói pályánkra csak egy férfi is, még jobban félek attól, hogy ide tóduljanak így a nők! A tanítóskodásnak nem szabad női pályává lennie; még az elemi iskolának sem, annál kevésbé a középső fokon. (...) A nemzet semmi esetre sem mondat le nagy érdekek megkárosítása nélkül arról, hogy az új nemzedékbe férfiak erélye nevelje bele a szükséges férfiúi tulajdonságokat, s ne csupán vagy nagy részt nők, hanem férfiak is oktassák a leányokat az előtök mindjobban feltároló közélet feladataira.”[62]

Látható tehát, hogy a háború alatti években megjelent egy új igény, a békére való fel/előkészülés igénye. A békére való előkészület a MP szerzői szerint szükségszerűen elsősorban az otthonmaradottakat, vagyis a nőket terhelték volna.[63] Újabb női szerep konstruálódott meg tehát a háború éveiben is azzal, hogy míg a férfiak „természetes hivatásuk szerint” a hazát védelmezték a külső ellenséggel szemben, addig a nemzetet alkotó másik nemnek is aktív feladatai voltak. A nemi szerepek és feladatok kapcsán így szembekerült az agresszív és maszkulin háború, és a jövő, a békés, a nők által előkészített élet képe, melyben ott volt a remény.

Csakúgy, mint a millenium körüli években, a háború éveiben is újradefiniálódott nem csak a nemek tere és szerepe, de ezzel együtt a nemzet és a magyarság fogalma is. A harc, a küzdés, a helytállás, az összetartozás és a nemzet múltjának és jelenének kontinuitása szolgáltatta az alapot a nemzet fogalmához. A háborúban részt vevő nemzet, melynek fiai voltak hivatva megmenteni a magyar hazát az ellenségtől, megint maskulin terminusokban fogalmazódott meg. A nemzethez való tartozás, a nemzeti identitás primer eleme a háborúban harciasan küzdő férfi volt:

„Nem lehet ugyan kétséges, hogy amikor az alföld fia hősként küzd az ellenséggel, ma is ott rezeg lelkében a magyar fajba oltott vitézi erényeknek ősidőktől fogva felhalmozott avitikus szelleme, hogy még mindig ráérez a története egész folyamán vívott halálos küzdelmekre, melyeknek emléke idővel elhalványuló, de soha egészen ki nem veszett lelki örökségként szállott át meg nem szakadó folytonosságában nemzedékről nemzedékre. (...) Ami tudatossá tette azt a sejtelemszerű érzést, hogy minden elválasztó törekvésnek ellenére ugyanegy magyar hazának, ugyanegy magyar nemzetnek fiai vagyunk s ezért a közös hazánkért és közös nemzetünkért folytatjuk az élet-halál harcot?”[64]

Összegzés

E fenti elemzés segíthet abban, hogy a „már ismert” történeteket új megvilágításban, differenciáltabban láthassuk. A társadalmi nem, mint a történetek elemzésének kategóriája, rávilágít arra, hogy minden szociális, politikai és gazdasági viszony hatalmi relációkban fogalmazódik meg. Ezekben a kapcsolatokban férfiak és nők mint a történelem aktorai egyaránt részt vettek, csak különböző terekben és időkben. A Magyar Paedagógia hasábjain a diskurzusok – bár direkt módon nem szólnak a nők szerepéről a „magyar nemzet felépítésében” – figyelmes olvasata rávilágít arra, hogy a nők „rejtett”, indirekt módon megjelenő szerepei, biológiai és kulturális funkciói, terei pótolhatatlanok voltak a „sikeres” nemzetépítésben. A nők nemcsak mint a nemzet biológiai reprodukciójáért felelős aktorok voltak jelen a nemzetépítésben, de fontos szerepük volt a kulturális reprodukcióban, hiszen mint első számú aktív tényező az iskola előtt, ők feleltek gyermekük korai neveléséért. Bár a diskurzusok nem szóltak női feladatokról, de ismerve a kor történelmét, kulturális és gazdasági helyzetét, egyértelműen létrejött egy női tér, mely a korabeli nemzetépítésben meghatározó szerepet játszott. Mindehhez jelentősen hozzájárultak az olyan kezdeményezések, mint például Geöcze Saroltáé, aki látszólag egyetértett a társadalmi nemekről szóló hegemon mainstream-diskurzussal, de ezt kihasználva és kilépve ebből az értelmezési körből, új teret és szerepet konstruált a nőknek.

Bibliográfia

Magyar Paedagógia 1892-1918

Elsődleges források

Altenburger Adolf (1914) kritikája Orel Géza. Műhelyi nevelés Páris iskoláiban című művéről. Bp., MP 191665-68. p.

De Gerando Antonina(1892): A női élet. Kolozsvár,

Fináczy Ernő: Az iskola és a háború. MP, 530. p.

Galauner Lujza (1894): Egységes középfokú leányiskola. MP, 169-175. p.

Geöcze Sarolta (1892): A leányok középfokú oktatásáról. MP, 213-221. p.

Geöcze Sarolta (1894): Egy kitűnő francia ifjúsági irat. MP, 32. p.

Gyulay Béla(1893): A női kézimunka. MP, 257-267. p.

Gyulay Béla (1903):A felnőttek oktatása Francziországban és nálunk. MP, 144-159. p.

Imre Sándor (1918): A békére való átmenet nevelésügyi kérdései. MP, 189. p.

Kemény Ferencz (1897): A nyelvtanítás egy újabb eszköze. MP, 245. p.

Komáromy Lajos (1892): könyvismertetése és kritikája De Gerando Antonina A női élet című könyvéről. Kolozsvár, 1892. MP, 249-252. p.

Kovács János (1904): A népoktatás reformja. MP, 450. p.

Kováts Alajos (1916): A népiskolai osztályisméltés. MP, 275-279. p.

Sebestyén Stetina Ilona (1893): A nevelőnő-kérdés hazánkban. MP, 251. p.

Új állami iskolák. MP, 1900. 134. p.

Veress Ignác (1897): Román középiskoláink nevelési eszközei. MP, 16. p.

Wlassics miniszter beszéde. MP 1901. 134. p.

Zichy Antal beszéde. MP 1897. 318. p.

Másodlagos források

Anderson, Benedict (2004) Képzelt Közösségek. In: Nacionalizmuselméletek. Szerk. Kántor Zoltán. Budapest, 79-108. p.

Anthias, Floya és Yuval-Davis, Nira (1995): Whose nation? Whose state? Racial/ethnic divisions and the nation. In: Racialized boundaries: race, nation, gender, color, and class and the anti-racist

struggle. London, 21-60. p.

Anthias, Floya és Yuval-Davis, Nira (1997) Gender and Nation. London,

Chatterjee, Partha.(1996): Whose imagined community? In: Szerk. Gopal Balakrishnan. Mapping the nation. London, 214-225. p.

Davin, Ann (1997): Imperialism and Motherhood. In: Tensions of Empire: Colonial Cultures in Bourgeois World. Szerk. Frederick Cooper and Ann Laura Stoler. California, 84-151. p.

Gerő, András. (2004): Képzelt történelem. Bp.,

Hanák, Péter. (1975): Magyarország a Monarchiában. Bp.,

Kereszty, Orsolya (2004): Becoming an Important Factor in National Education. Master of Arts Thesis, Central European University,

Mayer, Tamar (2000): Gender ironies of nationalism: setting the stage. In: Gender ironies of Nationalism. Sexing the Nation. Routledge, 1-22. p.

McClintock, Anne (1997): „No longer in future heaven”. Gender, Race and Nationalism. In Dangerous Liaisons: Gender, Nation and Postcolonial Perspectives. Szerk. Anne McClintock, Aamir Mutfi és Ello Shohat. Minneapolis, 89-112. p.

Mészáros, István (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. Magyar Pedagógia 5-24. p.

Scott, Joan Wallach (2001): A társadalmi nem (gender): a történeti elemzés hasznos kategóriája. In: Szerk. Joan Wallach Scott. Van-e a nőknek történelmük? Bp., 126-160. p.

Szabolcs, Éva (2000): Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia című folyóirat 1892-1918. In: Szerk. Németh András és Heinz Elmar Tenorth. Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Budapest, Osiris.

West, Lois A (1997): Feminism Constructs Nationalism. In Feminist Nationalism. New York and London, 11-36. p.

Jegyzetek

[1] Ezen írás a szerző ELTE PPK Doktori Iskolájában készülő doktori disszertációjának része. Témavezető: Prof. Susan Zimmermann (CEU, University of Vienna)

[2] Joan Wallach Scott (2001): A társadalmi nem (gender): a történeti elemzés hasznos kategóriája. In: Szerk Joan Wallach Scott. Van-e a nőknek történelmük? Bp., 126-160. p.

- [3] Tamar Mayer (2000): Gender ironies of nationalism: setting the stage. In: Gender ironies of Nationalism. Sexing the Nation. Routledge, 1-22. p.
- [4] Joan Wallach Scott (2001): A társadalmi nem (gender): i. m. 126-160. p.
- [5] Gerő András (2004): Képzelt történelem. Bp.
- [6] Benedict Anderson (2004): Képzelt Közösségek. In: Nacionalizmuselméletek. Szerk. Kántor Zoltán. Budapest,
- [7] Tamar Mayer: i. im.
- [8] Justo G. Beramendi, Ramón Máiz és Xosé M. Múnez, Nationalism In: Europe Past and Present. (Universidade de Santiago de Compostela, 1994), Kántor Zoltán, Előszó. In: Nacionalizmuselméletek, szerk. Zoltán Kántor Budapest, Rejtjel Kiadó, 2004, 7-17., Romsics Ignác: Nemzet, nemzetiség és állam. Budapest, Napvilág Kiadó, 2004.
- [9] Anthony D. Smith (2004): „A nemzetek eredete,” In: Nacionalizmuselméletek. szerk. Kántor Zoltán. 204-229. p. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- [10] Nira Yuval-Davis (1997): Gender & Nation. London: Sage Publications,
- [11] Floya Anthias and Nira Yuval-Davis (1994): „Women and the Nation-State,” In: Nationalism ed John Hutchinson and Anthony D. Smith Oxford, New York: Oxford University Press, 312-316. p.
- [12] Joan Wallach Scott (2001): A társadalmi nem (gender): a történelmi elemzés hasznos kategóriája. In: Szerk Joan Wallach Scott. Van-e a nőknek történelmük? Bp., 126-160. p., Tamar Mayer (2000): Gender ironies of nationalism: setting the stage. In: Gender ironies of Nationalism. Sexing the Nation. Routledge, 1-22. p., Partha Chatterjee (1996): Whose imagined community? In: Szerk Gopal Balakrishnan. Mapping the nation. London, 214-225. p. Floya Anthias és Nira Yuval-Davis (1995): Whose nation? Whose state? Racial/ethnic divisions and the nation. In: Racialized boundaries: race, nation, gender, color, and class and the anti-racist struggle. London 21-60. p., Anna Davin (1997): Imperialism and Motherhood. In: Tensions of Empire: Colonial Cultures In: Bourgeois World. Szerk. Frederick Cooper and Ann Laura Stoler. California, 84-151. p., Anne McClintock (1997): „No longer In: future heaven”. Gender, Race and Nationalism. In: Dangerous Liaisons: Gender, Nation and Postcolonial Perspectives. Szerk. Anne McClintock, Aamir Mutfi és Ello Shohat. Minneapolis, 89-112. p., Lois A. West (1997): Feminism Constructs Nationalism. In: Feminist Nationalism. New York and London, 11-36. p.
- [13] Tamar Mayer: i. im.
- [14] Tamar Mayer : i.m
- [15] Anne McClintock (1997): „No longer In: future heaven”. Gender, Race and Nationalism. In:

Dangerous Liaisons: Gender, Nation and Postcolonial Perspectives. Szerk. Anne McClintock, Aamir Mutfi és Ello Shohat. Minneapolis, 89-112. p., Nira Yuval-Davis és Floya Anthias. Gender and Nation. London.

[16] Tamar Mayer (2000): Gender ironies of nationalism: setting the stage. In: Gender ironies of Nationalism. Sexing the Nation. Routledge, 1-22. p.

[17] Nira Yuval-Davis (1997): Gender & Nation. London, Sage Publications.

[18] Rudolf Jaworski (1992): „Polish Women and the Nationality Conflict In: the Province of Posen at the Turn of the Century,” In: Women In: Polish Society. eds Rudolf Jaworski and Bianka Pietrow-Ennker. East European Monographs: Boulder, New York: Columbia University Press, 53-70. p.

[19] Floya Anthias and Nira Yuval-Davis (1994): „Women and the Nation-State,” In: Nationalism ed. John Hutchinson and Anthony D. Smith Oxford, New York. Oxford University Press, 312-316. p.

[20] Gerő András (2004): Képzelt történelem. Bp.

[21] Szabolcs Éva (2000): Neveléstudomány és a Magyar Paedagogia című folyóirat 1892-1918. In: szerk. Németh András és Heinz Elmar Tenorth. Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Budapest, Osiris.

[22] Mészáros István (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia. Magyar Pedagógia, 5-24. p.

[23] Wlassics miniszter beszéde. Magyar Paedagogia 1901. 134. p.

[24] MP, 1899. 152-154. p.

[25] Sebestyénne Steina Ilona (1893): A nevelőnő-kérdés hazánkban. MP, 251. p.

[26] Kemény Ferencz (1897): A nyelvtanítás egy újabb eszköze. MP, 245. p.

[27] MP, 1894. 32, 1898. 243-249. p.

[28] Geöcze Sarolta (1894): Egy kitűnő francia ifjúsági irat. MP, 32. p.

[29] A férfiak és nők „természetes hivatására” vonatkozó elemzést lásd később.

[30] Geöcze Sarolta (1894): Egy kitűnő francia ifjúsági irat. MP, 128-134. p.

[31] Gerő András (2004): Képzelt történelem. Bp.

[32] Kovács János (1904): A népoktatás reformja. MP, 450. p.

[33] MP, 1897. 245. p.

[34] MP, 1894. 290-302. p.

- [35] MP, 1902. 548-556. p.
- [36] MP, 1897. 258-261. p.
- [37] Veress Ignác (1897): Román középiskoláink nevelési eszközei. MP, 16. p.
- [38] MP, 1897. 15-35., 258-261. p.
- [39] Veress Ignác (1897): Román középiskoláink nevelési eszközei. MP, 18. p.
- [40] Új állami iskolák. MP, 1900. 134. p.
- [41] MP, 1897. 505-507. p.
- [42] Gerő András (2004): Képzelt történelem. Bp.
- [43] Kereszty Orsolya (2004): Becoming an Important Factor In: National Education. Master of Arts Thesis, Central European University.
- [44] Geöcze Sarolta (1892): A leányok középfokú oktatásáról. MP, 213-221. p.
- [45] Altenburger Adolf (1914) kritikája Orel Géza Műhelyi nevelés Páris iskoláiban című művéről. Bp., 1914. MP, 65-68. p.
- [46] Gyulay Béla. (1893): A női kézimunka. MP, 257-267. p.
- [47] Geöcze Sarolta (1892): A leányok középfokú oktatásáról. MP, 213-221. p.
- [48] Galauner Lujza (1894): Egységes középfokú leányiskola. MP, 169-175. p.
- [49] MP, 1895. 11-30. p.
- [50] Geöcze Sarolta (1892): A leányok középfokú oktatásáról. MP, 213-221. p.
- [51] Gyulay Béla (1903): A felnőttek oktatása Francziországban és nálunk . MP, 144-159. p.
- [52] Kereszty Orsolya (2004): Becoming an Important Factor In: National Education. Master of Arts Thesis, Central European University.
- [53] MP, 1903. 551-565., 622-632. p.
- [54] Zichy Antal beszéde. MP, 1897. 318. p.
- [55] De Gerando Antonina (1892): A női élet. Kolozsvár.
- [56] Komáromy Lajos (1892) könyvismertetése és kritikája De Gerando Antonina A női élet című könyvéről. Kolozsvár, 1892. MP, 249-252. p.

[57] Fináczy Ernő (1915): Az iskola és a háború. MP 530. p.

[58] Kováts Alajos (1916): A népiskolai osztályisméltés. MP, 275-279. p.

[59] Fináczy Ernő (1915): Az iskola és a háború. MP, 232. p.

[60] Például: MP 1915. 28-53., 530-534., 1917. 377-382., 1918. 185-198., 1918. 116-127. p.

[61] MP 1918. 185-198. p.

[62] Imre Sándor (1918): A békére való átmenet nevelésügyi kérdései. MP, 189. p.

[63] MP 1917. 377-382. p.

[64] Fináczy Ernő (1915): Az iskola és a háború. MP, 533. p.

Tanulmányok

Miniszteri rendeletek és tantervek szabályzó, meghatározó szerepe a középiskolai testneveléstanítás kialakulásában és fejlődésében (1777-1944)

Szabó Béla

A tanulmányban az egri fiú középiskolák (Ciszterci rend egri Szent Bernát Gimnáziuma Magyar Királyi Állami Reáliskola) testneveléstanításának kialakulását és fejlődését elemzem, értékelem a középiskolai testnevelést 1856-1944 között szabályzó és meghatározó miniszteri rendeletek és testnevelési tantervek alapján. Témánkat az intézmények, az uralkodó pedagógiai eszmék, törvények, valamint szabályozások, iskolai dokumentumok és a tényleges iskolai gyakorlat összefüggésében és kölcsönhatásában vizsgáljuk. Tanulságai nemcsak történetiek, hanem széles értelemben véve társadalmiak és kifejezetten pedagógiai jellegűek is. A középiskolai testnevelés reformjának olyan csúcspontjai, mint az 1883. évi XXX. tc., az 1918-as polgári forradalom és a Tanácsköztársaság idevágó törekvései, az 1924. évi XI. tc. és az 1934. évi XI. tc. mind a polgári kornak, mind az első proletárhatalom nevelési-oktatási elméletének és gyakorlatának összehasonlító történeti vizsgálatára nyújtanak kedvező alkalmat mai napig érvényes tanulságokra.

Az iskolai testgyakorlati oktatás bevezetésére irányuló kezdeményezések

A nevelésügy problémáinak megoldására törekvő 1777-es Ratio Educationis testileg friss és erős, lelkiileg tanult és sokoldalúan művelt polgárrá kívánja képezni az ifjúságot. Arról nem rendelkezik, hogy a testgyakorlást tantárgyként tanítsák. Mégis jelentős, mert – ha elméleti eredménnyel is –, de hivatalosan megnyitja az iskolák kapuit az eddig mellőzött testnevelés számára. A filantrópizmus hatása alatt ajánlja és szabályozza a játékok körét és külön iskolai játékterekről is gondoskodni kíván. A testgyakorlás, a játékos foglalkozás vezetőinek, oktatóinak képzésével sem foglalkozik. Figyelemre méltó a tanügyi rendelet 212.§-a, amely a katonai szolgálatot teljesítő altisztek állami hivatalokban való foglalkoztatását biztosítja. A rendelet, bár közvetett módon, de hátrányosan járul a testgyakorlati oktatók presztízsének megítéléséhez. Az államilag szervezett tornatanító-képzés kezdetén még az iskoláknál pedellusként alkalmazott altisztek is szerezhettek oklevelet.

Az 1791-es országgyűlés tanulmányi bizottsága ismét foglalkozik a testnevelés ügyével. Az 1825-ben hozott döntés is a szülői házra bízta a testi nevelést.

A reformkori oktatási törvényjavaslatok és iskolai tervezetek – Schedius Lajos (1840), Hetényi

János (1841), Bezerédj István (1843), Eötvös József (1848) – az oktatás tárgyai közé sorolják a testgyakorlást.

Az órarend szerinti testgyakorlati oktatás kezdete

Az 1848-49-es forradalom és szabadságharc leverését követő osztrák katonai diktatúra, az abszolutizmus uralma egyik pozitívumának tekinthetjük az oktatási rendszerünk minőségi változtatását, amely az osztályrendszerű tanítás bevezetését eredményezi. Az 1850-ben ránk kényszerített, a középiskolai oktatást meghatározó Entwurf (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich) „gymnasztika” néven a bevezethető rendkívüli tárgyak közé sorolta a testnevelést. Tanítása a hazai iskolákban ekkor vált általánossá, s lett az oktatás szerves része.

Az egri ciszterci gimnáziumban – az országban az elsők között – 1856-ban már rendszeres az órarend szerinti testgyakorlati foglalkozás. A tanítás anyagáról az igazgatói napló feljegyzéseiből és a gimnasztikai szabályzatból szerezhetünk tudomást. Művészies ugrást; az állványos szerkezetre felfüggesztett köteleken, rúdon és kötélletrán mászást, függeszkedést, hintázást; a lengőgerendán egyensúlyozást és voltigirozást gyakoroltatták a tanulókkal.

A Bach-rendszer bukása után, 1859-től az újból életrehívott Helytartótanács irányítja az iskolaügyet. Legfontosabb feladatának tekinti, hogy az 1848 előtti tanrendszer és az Entwurf előnyeinek felhasználásával a hazai viszonyokhoz alkalmazkodó új rendszert dolgozzon ki. Véleménynyilvánításra kérték fel a gimnáziumok tantestületét.

Az egriek 1861. június 17-i tanulmányi értekezleten beszélték meg a lecketervvel kapcsolatos kérdéseket. A testgyakorlás egyértelmű pártfogását jelzi, hogy kérdésfeltevés nélkül javasolják tanítását: „A gymnasztika, úszás vagy más testgyakorlatokra alkalom nyújthatik, az ifjak testi növelése és edzése tekintetéből adassék, s hagyassék meg nekik ez is.”

Az 1861/62. tanévben ideiglenesen bevezetett tantervben a rendkívüli tantárgyak sorában – francia nyelv, ékesírás, rajzolás, éneklés – megtalálhatjuk a gymnasztikát is. Heti 2 órát biztosít külön az I-II., III-IV. osztályok és a „felgymnásiumi” ifjak számára.

Testgyakorlás a dualizmus időszakában (1867-1918)

Az 1867. szeptember 20-21-22-én Budán összehívott tanulmányi értekezleten az elnöklő Eötvös József vallási- és közoktatásügyi miniszter „széles ügyismerettel, s átható érvekkel terjeszti elő, hogy közoktatásunk s köznevelésünk átalakítása elutasíthatatlan szükségé vált”. Az ország összes tankerületi főigazgatója és valamennyi gimnáziumi és reáliskolai igazgató előtt ismertette a középiskolák újjászervezésének alapelveit. Nem hagyta érintetlenül a testgyakorlás ügyét sem. Oktatását az új tanterv kötelezővé teszi a 6 osztályú gimnáziumban. Az 1867/68. tanévben az átálláshoz szükséges előkészületek megtétele miatt csak az I. és V. osztályban tanítanak az új rendszer szerint. Egerben „a testgyakorlás végre mind a két osztályban szintén kötelezett” tantárgy.

A többi osztályok lecketervét ezévre még érintetlenül hagyták. A kötelezett tanulmányok mellett mint szabad tantárgyat, a „gimnastiká”-t is ajánlották és tanították.

Az 1868. évi tanterv már meghatározza a testneveléstanítás célját: rendszeres gyakorlás által célszerűen fejleszteni a testet, fokozni annak erejét és ügyességét.

A kisközmnáziumban (I-IV. osztályok) heti 2-2 órán szabad-, rend- és eszközgyakorlatokkal foglalkoztatják a tanulókat az egész test igénybevételel. A nagyközmnáziumban (V-VI. osztályok) ugyanezek a gyakorlatok fokozottabb terheléssel kiegészülnek a katonaságra előkészítő fegyvergyakorlatokkal és alakzat-változtatásokkal.

Pauler Ákos minisztersége idején az 1876/77-es tanévben ismét a rendkívüli tanulmányok sorába került a testgyakorlás. Tanterv határozza meg a tanítás anyagát az I-II., a III-IV. és az V-VIII. osztályokban. (Ekkor már 8 osztályú a közmnázium.) Heti 2-2 órában rend-, szabad-, kéziszergyakorlatokat, szabad- és rúdugrásokot végeznek a tanulók. A szerelvényein különféle mászásra, hitázásra is van mód. 1878-tól alkalmazják Spiess szabadgyakorlatait az I-IV. osztályokban. Az V-VIII. osztályokban fél óráig rend- és szabadgyakorlatokat, fél óráig szergyakorlatokat végeznek Jahn rendszere szerint.

A középiskolák rendjét Trefort Ágoston 1883. évi XXX. tc-e szabályozta. Ez a törvény továbbra is a középiskola kétféle típusát különbözteti meg: a közmnáziumot és a reáliskolát. Mindkettőnek az a feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és előkészítse a felsőbb tudományos képzésre. A tanítás heti óráinak számát „nem tekintve a tornatanítást, az alsó négy osztályban osztályonként 26-ra, a felsőbb osztályokban pedig 28-ra szabta meg”.

A testgyakorlatot, tekintettel a katonai gyakorlatokra, ismét felvették a középiskola rendes tárgyai közé. Osztályonként hetenként 2-2 órát biztosítottak erre. Az 1883. évi tanterv elképzelése lényegesebb vonásaiban az 1876. évitől alig különbözött. A testneveléstanítás anyaga és az oktatás módszere jelentősen lemaradt a többi tantárgyéhez képest. Évenként változtatják az oktatás programját, mert nem találják célszerűnek a német tornarendszer követését. 1885-ben és 1886-ban korszerűsítésre törekszenek. Fejlődést jelent, hogy a szabadgyakorlatok mozgásanyagát Schréber Mór gyógytornájával bővítik. Ezekre a gyakorlatokra Batizfalvi Samu már 1856-ban felhívta a közvélemény figyelmét, de a szakmai körökben csak most kezdik értékelni. Próbálkoznak a svédgyakorlatok meghonosításával is. A szerelvényeken való tornázást szergyakorlatok váltják fel. A IV. osztályban elrendelik a katonai rendgyakorlatokat, késő őszi s téli száraz napokon a menetgyakorlatokat. Katonai előképzésben részesítik a VIII. osztály növendékeit. A játékot teljesen elhanyagolták.

Az 1886/87-es tanév 4 csoportba sorolja a tanítás anyagát: rendgyakorlatok; szabadgyakorlatok; szertornázás: mászás póznán, kötélén, létrán, korlát, nyújtó, gyűrűhinta, ugrás (V-VIII. osztályokban bakugrás is), lógyakorlatok, hordások; valamint játékok. Heti 2-2 órában az I-

IV. és V-VIII. osztályokban azonos anyagot tanítanak.

Az 1888-as tanterv már osztályonként megjelöli, hogy mit kell tanítani. Az első osztály szergyakorlati anyaga fokozatosan bővül a felsőbb osztályokban.

I. osztály: rézsútos és vízszintes létra, korlát lebegőfa

II. osztály: lóugrás, nyújtó, gyűrűhinta, rohamugrás

III. osztály: bakugrás

IV. osztály: lengőkötél, lóugrás

Az V-VI. és a VII-VIII. osztályok tanulói katonai előképzésben is részesülnek: a gyaloglásnál használt taktikai gyakorlatokkal ismerkednek meg. A magas- és a távugrás az új testgyakorlati ág, az atlétika bevezetésének kezdete.

Ez a tanterv csak egy évig volt érvényben, mert a szükséges felszereléseket nem tudták biztosítani. Az 1889/90-es tanévben ismét az 1887-es tanterv alapján tanítottak.

A testnevelés reformjára irányuló európai mozgalom hazánkra is áttért. A század 90-es éveiben miniszteri rendeletek „az elméleti tárgyak tanításával járó szellemi megfeszítés ellensúlyozására szánt tornagyakorlatok mellett” először a különböző játékokat vezették be, majd a kirándulásokat rendszeresítették. 1892-ben a korcsolyázást, a fürdést és az úszást sorolták be a nevelésnek nemcsak kellemes szórakozást nyújtó, hanem az ember szervezetét is nagymértékben és többoldalúan edző és erősítő tényezői közé.

A sportági szövetségek kialakulása idején az 1890. évi Középiskolai Rendtartás 26.§-a értelmében „középiskolai tanuló semminemű, az intézeten kívül álló társulatnak, egyesületnek tagja nem lehet”. Hasonlóan rendelkezik a VKM 1913. január 6-án kiadott szigorú, tiltó rendelete. Ugyanakkor elrendelik az állami középiskolákban a testgyakorló körök létesítését. Ezzel módot és lehetőséget adtak arra, hogy a tanulók szakszerű vezetés, tanári ellenőrzés mellett sportoljanak, tornázzanak és megfelelő mértékben foglalkozzanak az atlétikával. E miniszteri intézkedés arra indította az egri gimnázium igazgatóságát, hogy megszervezze a testgyakorló kört. 1913. október 20-án elkészítette az alapszabályát, mely szerint a testgyakorló kör célja: „A tanuló ifjúság testi erejének és ügyességének minél többoldalú fejlesztése, s benne ezután a nemesebb erkölcsi tevékenységre való készség növelése; e célra szolgálnék a testgyakorlás rendes óráin túl a tornateremben, vagy a játszótéren való tornagyakorlatok, időszerű kirándulások, versenyek, a katonai céllövés.”

Az alapszabály miniszteri jóváhagyása után, 1913. december 6-án alakult meg és kezdte el működését az egri főgimnázium Testgyakorló Köre.

1891-től elrendelik, hogy a tanítási órákon több játékot alkalmazzanak. Nagyobb hangsúlyt

fektetett a testgyakorlásra az 1899. évi tantervi revízió. A hetenként és osztályonként kötelező 2-2 órán kívül 1-1 órában kötelező játékdélutánok bevezetéséről gondoskodnak. A játékokat azonban csak 1903-ban sorolják fel.

Csáky Albin miniszter rendelkezése nyomán honosítják meg az iskolai tornaversenyeket. 1891-től elrendeli az évenként rendezendő intézeti tornaversenyek megtartását, s ekkor rendezték meg országos szinten az elsőt. 1893-ban Csáky Albin utasítást ad a versenyszámok csoportosítására. Külön értékeli a tömeges és az egyéni versenyek eredményeit. A tömeges versenyek: szabadgyakorlat, katonai rendgyakorlat, szergyakorlat, kötélhúzás. Egyéni versenyek: távol-, magas-, rúdugrás, futás, akadályfutás, súlydobás, gerelydobás, mászás, függeszkedés, birkózás.

Wlassics Gyula minisztersége idején új anyagot ír elő az I-IV., V-VIII. osztályokban az 1900. évi tanterv. Újat jelent a 4 és 8 ütemű szabad-, súlyzó- és botgyakorlatok alkalmazása. Csak a mászókötel és pózna, létra-, nyújtó-, gyűrű-, hinta-, körhinta-, szergyakorlatokat hagyták meg a tanulók ügyességének és erejének továbbfejlesztésére. A magasugrás, távolugrás, valamint a testnevelési órától független ifjúsági játék állandósul a tantervben.

Az 1897-ben megalakult Magyar Atlétikai Szövetség a szabadtéri testnevelés népszerűsítésén is fáradozik. Hatására az 1903-as tantervi utasítás már az atlétikai gyakorlatokat és játékokat is megköveteli. Az 1906/1907-es tanévben a súlyemelést és a súlydobást az V-VIII. osztályok anyagához kapcsolják.

A századforduló után változások történnek a testnevelésben, melyek a korszerűség irányába mutatnak. (Sajnos, ezeket az I. világháború elodázza.) Úgy tűnik, hogy a kormány elismeri ugyan a testnevelés szükségszerűségét, de csak a háború előtti időszakban (a felkészülés idején) ad meg minden hathatós támogatást. A tanítás anyagában jelentős teret biztosítanak a fiúk katonai előképzésére is. Az olimpiai eszme is növeli a testnevelés esélyeit és tekintélyét. Ez az eszme etikai bázisra helyezkedik. P. Coubertin nem véletlenül nevezi a rendezvényeket játékoknak és nem versenyeknek.

Jelentős változást hozott az 1907-es év. Megváltozott a tanítási rendszer és a módszer. Bővült az oktatás anyaga. A német, a francia, a svéd, az angol testnevelési viszonyokat tanulmányozó hazai szakemberek tapasztalatait hasznosítva Apponyi Albert közoktatásügyi miniszter elrendeli, hogy minden tornaórán legalább 15 percig svédgyakorlatokat végezzenek a tanulók. Elrendeli a svédturnához szükséges eszközök beszerzését is. A szabad levegőn végzett testmozgások, a játék, az atlétika és az úszás a korszak akkori szintjén kezdték elfoglalni az őket megillető helyet. A lányok testi ügyességének fejlesztésére a táncoktatás bevezetését javasolják. Az ilyen igyekezetek ellenére szomorú állapotok uralkodnak az iskolai testnevelés terén. A közoktatásügyi miniszter jelentése szerint „az elemi iskolák majdnem felében nem volt tornatanítás: a tanítóképzők harmadának nem voltak kellően felszerelt, megfelelő tornahelyiségei, a középiskolák testnevelése is hasonló bajokban sínylődött”.

A közoktatásügyi miniszter 1908 márciusában szakértekezletet hívott össze a középiskolai testgyakorlás értékelésére. A háromnapos tanácskozáson rendkívül nagy hangsúlyt fektettek a „testnevelésnek” a szellemi neveléssel való egyensúlyba hozatalára. Megállapították, hogy a testnevelés reformot igényel, mely az élettani és pedagógiai szempontok érvényesülését egyaránt biztosítja, mivel hatással van a jellemképzésre, különösen az akaraterő és erkölcsi érzék fejlesztésére. Ma a történelmi események ismerete birtokában önkéntelenül felvetődik a kérdés: Vajon a testnevelésre ezt a nagyobb figyelmet nem a feszültebb nemzetközi helyzet tereli a katonai felkészítés miatt? A háború előtt a testi képességek és készségek előtérbe kerülnek.

Ugyanakkor a közvéleményben és az iskolai oktatók egy részének megnyilatkozásaiban erősen tapasztalható a testi nevelés iránti közöny. „Hatóságaink legtöbbje és közönségünk nem részesíti azt, az azt megillető rokonszenvben és támogatásban. A lónevelés, kutyaidomítás még ma is népszerűbb társalgási tárgy, mint a gyermek testi nevelése.”

1910-ben a tornafelügyelő meglepéssel veszi tudomásul, hogy az egri gimnáziumban a testnevelés az országosan kitűzött nevelési és egészségügyi célok megvalósítását szolgálja. Gondoskodtak a megfelelő feltételek biztosításáról. „A tanuló ifjúság derék, fegyelmezett magatartást tanúsít... a tornatanítók a testgyakorlást lelkesedéssel párosult tanítással és nevelő hatású irányításukkal eredményesen vezetik.”

Az 1886. évi reáliskolai tanterv és utasítás a testgyakorló helyek térbeli viszonyairól rendelkezik. A szabadtéri foglalkozások megtartására 360 m²-nél kisebb „nyári tornahelyiség” nem alkalmas. A rendgyakorlatok, a „gerely- és korongvetés, továbbá a játékok kedvéért” legalább 1000 m² területet kell biztosítani. A tornateremben foglalkoztatottaknak személyenként a 4 m²-es terület szükséges. 160 m²-en aluli tornatermet az esetben sem engedélyez, ha az osztályok létszáma 60-nál kevesebb. A fűthető, legalább 15 °C hőmérsékletet biztosító tornateremnek 5-5,5 méter magasnak és 240 m² alapterületűnek kell lennie.

Kívánatos – fogalmazódik meg továbbá a tantervi utasításban -, hogy a tornaórán hazafias dalokat énekeljenek a tanulók, mert „ez hozzájárul a hazafias érzelmek fejlesztéséhez, elősegíti a rhytmus iránt való érzéket”.

Kötelezővé teszik a tanév végén a tornaünnepély, a nyilvános vizsgálat megtartását. Azért, hogy a felkészülés a tanulók idejét, testi és szellemi energiáját fölöslegesen ne vegye igénybe, a foglalkozáson csak azokat a gyakorlatokat szabad bemutatni, melyeket a tanév folyamán tanultak. Szándékuk az volt, hogy a „megjelenő szülők, a rendes tornaóra képét lássák”. Az ünnepélyes hangulatot versenyekkel, a győztesek, az eredményesen szereplők jutalmazásával kívánják fokozni.

Az egri alreáliskola működésének már az első évében (1890-1891) testgyakorlati foglalkoztatásban is részesítette növendékeit. A „tornázás” óráin szabadgyakorlatokat, katonai és tornázó rendgyakorlatokat, magasugrást, távolugrást, nyújtó-, rézsútos létra-, mászó- és

korlátgyakorlatokat végeztek.

Az 1906-os reáliskolai utasítás szerint a testgyakorlás „a szellemi és testi tulajdonságok összhangzatos képzése, a fegyelemnek és a közösség érzetének megerősítése, valamint a tömegek foglalkoztatása az iskolai tanításnak és nevelésnek egyaránt nagyfontosságú tényezője”. Nagy jelentőséget tulajdonít – az egyéni képességek fejlesztése és a szabad cselekvésre szoktatás mellett – az ifjúság nagyobb tömegekben való egyidejű foglalkoztatásának. Az igény az volt, hogy az együttes munkában szokja meg a tanuló azt a fegyelmet, melynek alapján az élete későbbi szakaszaiban is önként alárendeli magát a nagyobb egésznek alkotó szervezet követelményeinek, amikor a közös élet- vagy munkaviszonyok között az akkori közös eszmék, célok határozzák meg az együvé tartozást.

Felfogásukban a testgyakorlás nevelőeszköz volt, mert a test fölötti teljes uralom kialakításában, az egészség megerősítésében és fenntartásában hasznos szolgálatot teljesít.

Az utasítás ismét foglalkozik a termi és szabadtéri foglalkozási helyek követelményeivel. Előírásai szerint a tornatermet deszkapadlóval kell ellátni. A balesetek megelőzése érdekében a leugrásra szánt helynél fűrészpor-föveny keveréket kell biztosítani. Ez volt akkor a technikailag ismert legegyszerűbb védekezés a sérülések elkerülésére. Követelmény, hogy a tornaszerek mozgathatók legyenek, mert így megfelelő szabad teret tudnak biztosítani a más jellegű foglalkozásokon. A bejárat elé lábtisztító rácsot kellett elhelyezni.

A nyári tornahely tornaszerekkel is felszerelhető. Kívánatos az is, hogy a játszótér léckerítéssel, élő sövényel és árnyékot adó fákkal legyen szegélyezve. Felsorolja a szükséges felszereléseket és a gyakorlatok anyagát.

A tanuló ifjúság katonai szolgálatra való előkészítését a VKM 1908. március 19-én kiadott rendelete értelmében rendszeresítették. Amikor – a miniszteri rendelet hatására – a gimnázium és reáliskola vezetése vállalja a VII. és VIII. osztályos növendékek katonai előképzését, a fegyverkezelés és a céllövés rendszeresítését, nem gondolhattak arra, hogy 1914 szeptemberében rendkívüli körülmények között nyitják meg az új tanévet. A tanulók játékát, edzését és erősítését szolgáló tornatermeket az I. világháború csatáiban megsebesült katonák ápolására rendezték be. Az életvidám gyerekek közül többen katonaruhában, fegyverrel a kézben értelmetlenül tették kockára fiatal életüket.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1915. szeptember 24-én egységes, új középiskolai tanterv elkészítésére kéri fel Bély Mihály és Kmetykó János szakembereket. Az Országos Közoktatásügyi Tanács által kidolgozott tanterv testnevelési vonatkozású részeit vitára bocsátva kiegészítették, módosították „különös tekintettel a honvédelmi miniszter úr által kiadott és a tanuló ifjúságnak a katonai szolgálatra előkészítését célzó Irányelvekre”. Ennek megfelelően az 1916-ban érvénybe lépő fiú középiskolák testnevelésének új tantervében a nevelő tornagyakorlatok, nevelő játékok, nevelő atlétikai gyakorlatok, egyéb testedző gyakorlatok, tánc, kirándulások kiegészülnek a katonai

szolgálatra előkészítő gyakorlatokkal. Az oktatás célját „A tanuló ifjúság egészségének, edzettségének, testi erejének és ügyességének fejlesztése, testi erőt is igénylő és nemzeti célokat szolgáló gyakorlati ügyességek elsajátítása, az akaratérő nevelése, önuralomhoz, engedelmességhez, önálló elhatározáshoz és a bajtársiassághoz szoktatás”-ban jelölték meg. Itt már nyilvánvalóvá válik, hogy a pedagógiai célzattal vezérelt testnevelési szakemberek őszinte szándékát mennyire befolyásolja a magyar kormány háborús politikája.

Korszerűsítési törekvések az iskolai oktatásban a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején (1918-1919)

A háborúban súlyos vérvesztést szenvedett, anyagilag és erkölcsileg leromlott országban 1918. október 31-én kirobbant a polgári forradalom. Hullámai november elejére eljutottak vidékre is. Egyszerre föllazult az addigi rend. Zavargások voltak, s a hatóság a főlzabadult szenvedélyek megfékezésére, a rend fenntartására megalakította a polgárőrséget. A tömegek hitték, hogy a forradalom visszaadta a nemzetnek az önállóságát és függetlenségét, a nemzet saját kezébe vette sorsának intézését, s a Magyar Népköztársaság megindult a demokratikus reformok útján. A Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége (VAOSZ) – amely magában foglalta a legaktívabb pedagógusokat –, szakszerű munkát kezdett. A budapesti pedagógus szakosztály kezdeményezte az oktatás tartalmi reformjának kidolgozását. Jól tudták, hogy a hazafiságot nem szólamokban, hanem cselekedetekben kell bizonyítani. Decemberben 11 tagú Iskolai Reformokat Előkészítő Bizottságot választottak egy kultúrprogram megvalósítására, egy olyan reform kidolgozására, amely az iskolai élet minden területét és tantárgyát érinti, mit kell megváltoztatni a kor követelményeinek megfelelően az iskolában és a modern pedagógus szellemében. Munkaiskolát kell létrehozni, melyek szellemének és módszereinek kibontakoztatása a nevelés és az oktatás terén érvényesül.

A tantervi munkálatok során ügyeltek arra, hogy a tervek és a javaslatok vegyék figyelembe a jövő társadalom igényét. Amikor 1908-tól az új népiskolai tanterv kidolgozásában a gyermektanulmányozók közül Nagy László is részt vett, a testneveléstanítás reformálásával is foglalkozott. Csak most, 1918-ban nyílt lehetősége arra, hogy az Országos Testnevelési Tanács folyóiratában hangoztassa a Testnevelés és gyermektanulmány című cikkében, hogy a „gyermektanulmány szempontjait a testnevelésben is érvényesíteni kell”. Ennek megfelelően életkorhoz kötött gyakorlatokat ajánl. Az életkori sajátossághoz alkalmazkodó testgyakorlás teljesen újat jelent a testnevelésben.

A testnevelés helyzete a Horthy-ellenforradalom idején (1919-1944)

A Tanácsköztársaság leverése után újra alakult Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium első feladatának tartotta az iskolák belső világát „megtisztítani” a forradalom szellemétől: semmisnek nyilvánította az 1918/1919-es tanév végén kiadott bizonyítványokat, elrendelte a „szabályszerű bizonyítványok” kiállítását. A tanári karból alakított bizottság vizsgálat tárgyává tette a tanulóknak a proletárdiktatúra alatt tanúsított viselkedését. Az új szellemű tanítás érdekében új tartalmat, új

iskolai tanterv elkészítését szorgalmazza.

A Középiskolai Magyar Tanárok Nemzeti Szövetsége pedagógiai bizottsága által összeállított új középiskolai tantervvázlat megvitatását 1920. április 28-i tantestületi értekezletén tartotta meg az egri gimnázium. A tanári testület a következőkben állapodott meg: „Szükségesnek tartja nem csupán a középiskolák reformját, hanem a nemzetté nevelésnek egész vonalon a legalsóbb iskoláktól a legmagasabbig egységes újjászervezését.” Azonban a reformot elsietni nem szabad, mert „...a mai időkben nem is gondolhatunk a megvalósításra, mert a középiskola egyes kérdéseit nemzetközileg kell megoldanunk, illetve a gazdasági erejében tönkretett nemzet ma nem is tud ilyen reformot megvalósítani”. Szerencsésnek tartják, hogy a középiskolák két tagját, a gimnáziumot és a reáliskolát közelebb hozza egymáshoz az új tantervvázlat.

A gimnázium kivételezett helyzetet élvezett a Horthy-rendszer oktatásügyében. Reformja már a századforduló körül érlelődött, a háború azonban ezt elodázta. A Tanácsköztársaság megdöntése után az 1883-as törvény reformja sürgetően kerül napirendre.

A középiskolai tervezettel kapcsolatos országos méretű viták, vélemények összegező javaslatát a középiskolákról szóló 1924. évi XI. tc. véglegesíti. A reform előkészítő munkálatai rendkívül körültekintőek és alaposak voltak. Az egyes szaktárgyak kidolgozásában akadémikusok, egyetemi tanárok és más szakértők vettek részt. Az egyes szakbizottságok összesen ötvenszer ülészttek. Végül a törvényjavaslatot 10 napos (1924. március 26. – április 4.) vita után a nemzetgyűlés elfogadta, mely Klebelsberg, Fináczy, Pauler és Kornis közös alkotása.

Az 1924. évi XI. tc. a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola szervezésével a középiskolák differenciálásának álláspontjára helyezkedett. A törvény másik alapelve, hogy valamennyi középiskolai típus egyenlően jogosít az egyetemekre és főiskolákra való felvételre. Ezáltal jogilag megszűnt a reáliskola alacsonyabb értéke az egyetemi felvételik szempontjából. Az egyéb polgári rétegek gyermekei társadalmi előrehaladásának jobban megfelelő reáliskola és főképpen a reálgimnázium most már egyaránt zökkenőmentesen biztosította a főiskolákra, egyetemekre való belépést. A középiskolai iskoláztatás ügye így a művelődési monopólium további megtartása mellett, az uralkodó osztályokon belül, s azon a szinten kétségtelenül jelentősen demokratizálódott.

A középiskolának ekkor 3 típusa van: gimnázium, reálgimnázium és reáliskola. Feladatuk, hogy „a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemű munkára képessé tegye”.

A „treforti” törvény még ezt a feladatot tűzte ki 1883-ban a középiskola elé: „A gimnáziumnak és a reáliskolának az a feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa, és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse.” Az 1924-es reform a polgári állam erősítésének érdekében leszűkíti a liberális kor általános humanista eszményét az állam szempontjából sokkal fontosabb tényezőre, a megbízható polgárok nevelésének körére.

A középiskolák az idegen nyelv oktatásában számottevően eltértek egymástól. Azonosak voltak az ún. nemzeti tárgyak. A természettudományos képzésre fordított órák száma a reáliskolákban jóval több volt, mint a gimnáziumban (a gimnáziumban 8 év alatt heti 51 óra, a reálgimnáziumban 54 óra, a reáliskolában 78 óra).

A törvény a testgyakorlást a rendes tárgyak közé sorolja. A tanítás anyaga azonos mindhárom típusú középiskolában.

A tanulás alól csupán a testi alkalmatlanság miatt adható felmentés, melyet a tanári testület meghallgatásával iskolaorvosi vagy tisztiorvosi vélemény alapján az iskolaigazgató ad meg. A testgyakorlásból elégtelennel értékelt tanuló a felsőbb osztályba léphet, illetve másik középiskolában folytathatja tanulmányait.

A világháború után a testnevelés kérdése újra előtérbe került mindenütt. Magyarországon a hadsereg létszámának csökkentése, a zsoldos hadsereg kényszerének elrendelése végső fokon megteremtette a leventeegyesületeket, a középiskolákban is intenzívvá tette a sportolást, s új alapokra helyezte a testnevelést. A középiskolás cserkész ifjak foglalkoztatását is szoros kapcsolatba hozzák a testi neveléssel.

A fiziológiai, pedagógiai, lélektani kutatás eredményei, a testgyakorlati szakanyag bővülése, az oktatás követelményeinek növekedése újra a testnevelőtanár-képzés magasabb színvonalú, főiskolai megoldásának gondolatát veti fel. Első lépésként a középiskolákban a „tornatanító” helyett 1924. augusztus 1-jétől a „testnevelési tanár” elnevezés lesz használatos.

A VKM 1924. július 24-én kelt 80.000 számú rendeletével új testnevelési tanterv lép életbe a középiskolákban. Heti 2 órát biztosít a tanítás számára, melynek célja az arányosan fejlesztett, egészséges, ellenálló, ügyes test, bátor és fegyelmezett magatartás, önállóság kialakítása. Az önállóságra való nevelés már a modern pedagógia követésének megnyilatkozása. A cél eléréséhez – különleges, általános hatású – gyakorlati életre előkészítő és munkára nevelő gyakorlatokat jelöl ki. Ezeket 1926-tól kibővítik a tornaünnepélyek szabad- és szorgyakorlataival, atlétikai versenyszámokkal, sportversenyekkel, versenyjátékokkal. Már nemcsak a látványosságra, hanem a tanévben tanultak bemutatására is törekedtek.

Az 1926-ban kibocsátott testnevelési utasítás apró részletességgel tárgyalja az iskolai testnevelés szabályait. A testneveléssel az egészség fenntartására, a test teljesítőképességének fokozására és a test felett való teljes uralkodásra, a „faj” fejlesztésére, erősítésére, az alkoholizmus, a nemi betegségek és a tuberkulózis ellen való védekezésre, végül a lehető legmagasabb átlagteljesítmény elérésére törekszik.

Nagy László reformpedagógiai célkitűzései már a gyakorlatban is megvalósulnak. A tantervi utasítás hangsúlyozza, hogy a rendszeres testgyakorlást 6 éves korban kell elkezdni és folytatni kell azt az ember egész élete során. Feladatát az életkorból adódó, az emberi test fejlődésén alapuló

élettani törvények irányítják. Megkülönböztet:

- Elsőfokú vagy elemi testnevelést (6-14 éves korig)
- Másodfokú vagy ifjúsági testnevelést (14-18 éves korig)
- Harmadfokú vagy felsőbb testnevelést (18 éves kortól)
- Érett korban való testnevelést (35. év után)

A kor szellemi szintjén és osztálykorlátai között tisztázza a sport, a testedzés, a testnevelés fogalmát, tartalmi vonatkozásait. Testnevelésnél a „test és lélek” összhangban való fejlesztése a cél. Olyan rendszerű nevelés és gyakorlatozás a cél, amely derűs szellemet és egészséget kölcsönöz, munkabíráásra és kitartásra nevel. Gyakorlati céljának súlyos félreértése volna, ha ezt csupán a tetszetős mutatványok előkészítésében keresnénk. Eszköze a testgyakorlatok, de ide tartozik a testápolás megfelelő igény szintjének a kialakítása is. Elvárás a test, a ruházat, a lakás, az iskola, a fürdés, a fehérnemű, az alvás-pihenés, a táplálkozásban mértékletesség, a légzés, a fogápolás követelményeivel szembeni igényesség.

A középiskolások testgyakorlásánál a növendékek egészségi állapota és fejlettségi foka alapján (melyet az orvos és a testnevelő tanár állapít meg), két csoportot hoz létre. Csoportonként más-más gyakorlati anyagot sorol fel:

I. csoport (14-16 évesek)

1. Rendgyakorlatok
2. Szabálygyakorlatok
3. Játékok: gyermekjátékok, kis játékok, kötéljátékok, labdajátékok
4. Ifjúsági testnevelési gyakorlatok: menet, szertorna, futás, ugrás, dobás, támadás, védelem
5. Légzési gyakorlatok
6. Úszás
7. Az érzékszervek nevelése

II. csoport (16-18 évesek)

1. Rendgyakorlatok
2. Szabadgyakorlatok
3. Játékok: kis játékok, támadó- és védőjátékok, labdajátékok (füleslabda, labdarúgás)

4. Bevezetés a sportba: menet, szertorna, futás, ugrás, dobás, támadás és védelem

5. Légzési gyakorlatok

6. Úszás

7. Az érzékszervek nevelése

Hetenként kétszer játék- vagy sportjátékóra.

A tanárok ügyeljenek arra, hogy a középiskolában csak olyan tanuló kerüljön, aki képes lesz ezek elvégzésére. Már az elemi iskolákban rendszeres, alapos lélektani megfigyelésekre támaszkodó „egyéniséglap”-on összegzik vizsgálataik, megfigyeléseik eredményét. Nagy László hatása a testnevelés tanításában is érződik, amikor az Utasítás Személyi lap bevezetését kezdeményezi, mely végigkíséri a tanulót az egész testnevelésen át 35 éves koráig. A testnevelő bejegyzései alapján tartalmazza a testméreteit és a testgyakorlati ágak teljesítményeit.

A testnevelési Utasítás II. része 10 füzetben az egyes testgyakorlatokat (játékok, szabadgyakorlatok, atlétikai gyakorlatok, úszás, birkózás, ökölvívás, kerékpározás, céllövészet, egyéb ágak) és a rájuk vonatkozó szabályokat, módszertani útmutatásokat ismerteti.

A VKM 40. 175/1928. V. sz. rendeletével 3-ra emeli a testnevelési órák számát. Felületesen értékelve örvendetes esemény a testnevelés tanításában. Annál elszomorítóbb a kép, ha megvizsgáljuk, mi van a rendelet háttérében. Annak ellenére, hogy az 1924. XI. tc. kimondja az iskolák, mindennemű szervezetek, intézmények, egyesületek stb. katonai kérdésekkel való foglalkozásának tilalmát, az 1921-ben létesített leventeintézmény nem hagyott kétséget aziránt, hogy ennek tevékenysége a katonai előképzésre irányul. A testnevelésről szóló 1921. LIII. tc. és az azt végrehajtó VKM 9000/1924. sz. rendelet – ez a gyakorlatban 1939. II. tc.-ig fenn is maradt –, a leventekötelezettséget csak az iskolát elhagyó, 12. életévét betöltött, de 21. évet meg nem haladott ifjúságra terjeszti ki. A törvény ezek szerint élesen különválasztotta a középfokú iskolák testnevelését a középiskolát nem végző fiúknak szánt leventeképzésétől. A leventeképzés helyett 1928. november 1-jétől a VKM utasítása értelmében bevezették a katonai gyakorlatok végzésére szánt 3. testnevelési órát a középiskolákban.

1924-től a magyar nevelés- és oktatásügy nagy átalakulásának sokszor forrongó, nyugtalan és bizonytalan, de új mélységeket feltáró, új távlatokat nyitó időszak. Ezt az időszakot a magyar iskolaügy fejlődésében egyrészt az oktatás módszerességére való nagyobb törekvés, de még inkább az iskolai munka nevelő momentumainak erőteljes igenlése jellemzi.

Az 1930-as évek elején újabb középiskolai reform érlelődött az egység jelszavával. Ez megfelelt a gazdasági válság után kialakult neveléspolitikai, illetve politikai elképzeléseknek. Hóman Bálint a „nemzeti egység”, a „nemzeti erők összefogásának” gondolatát Gömbös Gyulától veszi át és transzponálja az oktatáspolitikai terveibe, s az 1924. évi XI. tc.-t alapos átértékelés alá veti.

Véleménye szerint az 1924-es középiskolai reform, a gimnáziumi oktatás-nevelés differenciálódása „fenyegeti a nemzeti közszellemet és a világnézet egységét”. Ezért a középiskola új reformja, az 1934. évi XI. tc. értelmében a magyar középiskola egységes neve: gimnázium. Hóman tehát felszámolja a reáliskolát.

A középiskolák az 1934. XI. tc. értelmében elfoglalt új helyzetüknek megfelelően újjászervezik életüket. Az „Utasítások” nemcsak újítani akarnak, hanem az oktatást javítani, tökéletesíteni is. Minden tantárgy állandó tanmenetének elkészültével új követelmény az, hogy a tanároknak óravázlatot kell készíteniük. A korábbi tanítási menetet és módszert nem követhetik a tanárok. Rákényszerítik őket az órára való tervszerű és céltudatos készülésre, és a tanítási anyag logikus feldolgozására.

Feltűnő a testnevelés kedvező helyzete a két világháború között. A katonai felkészítés a cél. Az új áramlat hatása érződik a testnevelés tanításában is. A törvénycikk továbbra is a rendes tárgyak közé sorolja a testnevelést. Nagyobb értékelése abban is megnyilvánul, hogy az elégtelen osztályzatot érdemlő tanuló csak a sikeres javítóvizsga letétele után léphet felsőbb osztályba.

AZ 1935/36-os tanévben induló I. osztályok az új tanterv szerint kapják kiképzésüket. Hetenként már 4 testnevelési óra áll rendelkezésükre. 3 órát a tantárgyi anyag elsajátítása, 1 órát továbbra is a katonai gyakorlatozásra kell felhasználni. A felsőbb osztályok a korábbiak szerint haladnak.

Az életbelépő új testnevelési tanterv anyaga

- Egyszerű – egyéni és társas – gyakorlatok
- Összetett – egyéni és társas – gyakorlatok
- Kirándulások
- Ünnepek és iskolai versenyek: torna, atlétika, játékos sportok köréből
- Alkalmi magyarázatok a gyakorlatok folyamán

A testnevelés nem merült ki a testgyakorlásban, hanem magában foglalja a test ápolását és gondozását, valamint a szervezet egységénél fogva az egész ember nevelését. Az egészséget a nevelés gondolata foglalja egységbe. „Munkáját nem tekinti öncélúnak, hanem a nevelés egyik ténykedésének és éppúgy az egészséges, értelmes és erkölcsös ember kiformalására törekszik, mint a nevelés többi ágai.”

De milyen cél érdekében?

A célkategória hamis. A legszakszerűbb, a legkorszerűbb pedagógia is szolgálhat haladásellenes célokat. 1939-től már nyíltan készülnek a háborúra. Ennek közeledése miatt az „egységesítés” a cél. Az egységes nemzet, az egységes akarat megteremtése miatt szorgalmazza a kormány az új

szellemű pedagógiai elv megvalósulását. A parancs szavának engedelmeskedő, egységes szellemű, erős fizikumú, katonának alkalmas fiatalokra van szükségük.

Az egri gimnázium 1936. november 15-i nevelőtestületi értekezletén is érződik ennek hatása. Az igazgató hangsúlyozza, hogy a gimnázium csak nevében ugyanaz, de tartalmában, céljából és irányában, a célhoz vezető utakon s a célt szolgáló eszközökben állandóan változik. A jelenben – mondja –, „két világszemléletnek: a keresztény államrendnek és a szovjet forradalmi rendszernek rettenetes összeütközése előestéjén vagyunk”. Ezért a közoktatás célját és feladatait „a magyar életre” való céltudatos előkészítésében, az ifjúság „intenzív erkölcsi nevelésében”, jellemének szilárdításában, kötelességtudásának fejlesztésében, a „valláserkölcsi és nemzeti alapon nyugvó egységes magyar világszemlélet” kialakításában jelöli meg. De ehhez új tanárok kellenek – mondja az igazgató –, akik az új iskolában biztosítják, hogy a legélénkebben lobogjon a valláserkölcsi és a nemzeti nevelés fényforrása.

Az Utasítás alapján az egész test erejének, ügyességének, edzettségének és szépségének arányos fejlesztéséhez a tanulók egészséges fejlődésére irányuló rendszeres tevékenység szükséges. Gondoskodik a figyelem, kedély bátorság, fegyelem, tetterő, kitartás, közösség szeretetének felébresztéséről, illetve ezek fejlesztése útján az egységes és harmonikus nevelés támogatásáról. Szorgalmazzák, hogy a diákok a kötelező testgyakorló órán kívül iskolai keretek között a sport különféle ágait gyakorolják. A VKM 93.200/1937. VII/2. sz. rendelete alapján valamennyi középiskola sportkörét újjászervezik. Már több mint egy évtizede a sportkör hivatalból tagja a Középfokú Iskolák Sportköri Országos Központjának (KISOK). Ismét lehetőséget teremtenek a házi, helybeli intézetek közötti versenyek, díszturnák rendezésére.

„A testnevelés csak akkor foglalhatja el helyét az egész nevelésben, ha a testre gyakorolt hatáson kívül a szellem kiművelését is előmozdítja és ezzel állandó munkatársa lesz az egységes nevelésnek” – állapítja meg az 1938. május 25-i Részletes Utasítás. Ez a tanulók rendszeres szempontú egységes fejlődésének feltételeit és szükségleteit tartja szem előtt. Úgy kell a testnevelés területén munkálkodni, hogy a tanulóknak legyen alkalmuk az érzelmek gyakorlására. Fejleszteni kell a figyelem összpontosítására való képességet, a megfigyelőképességet, találékonyságot, következtető tehetséget, foglalkoztatni szükséges az alkotó képzeletet. A tantárgy jellegéből adódóan ápolja az esztétikai érzéket. Ezért a táncnak is nagyobb szerepet biztosít.

Az utasítás szerzői tudatában voltak annak, hogy a testnevelés az erkölcsi érzelmek nevelésének is hathatós eszköze. Arra törekedtek, hogy a rendszer iránti hűsége – s mint mondták –, lelkiismeretes munkára és kötelességtudásra neveljen, fejlessze a bátorságot, fokozza az önbizalmat, az önérzetet és önmaga megbecsülését, tanítson szerénységre, szoktasson igazságszeretetre, legyen nevelő iskolája a közösségi érzésnek. „Értesse meg a növendékekkel, hogy a közös munka sikerének titka a közös cél együttes szolgálatában rejlik.” A testnevelés az akarati tulajdonságok formálását is segíti, melyre a Horthy ellenforradalmi rendszer nagy gondot fordított. A gyakorlás minden mozzanata a külső és belső akadályok leküzdésére készíteti a tanulót. A teljesítmények eléréséhez le

kell győzni a nehézségeket, bátornak kell lenni. A rendszeres gyakorlás kifejleszti a kitartó állhatatosságot, engedelmességhez szoktat. Kialakítja a fegyelmezettséget, a rendszeret, az ellenforradalmi rendszer számára nélkülözhetetlen tekintélytiszteletet és a türelem (nem egyszer a „belenyugvás”) erényét.

E tantervben is érződik a politikai háttér. Minden iskolai osztály anyagában megtalálható a légtalmi gyakorlat. Alkalmi magyarázatokon a nemzetközi helyzetről, a háborúról, a háborús helyzetben való viselkedésről, ténykedésről kell beszélgetni a diákokkal. A tanítás minden részét „erős nemzeti szellemnek kell áthatnia és a testnevelésnek hathatóan támogatni kell az iskolában folyó egységes nemzetnevelést”. Alkalmat kell adni, hogy „a nemzeti szellem” megerősödjék és kifejlődjék a „hazafiúi érzés”.

A győri fegyverkezési program végrehajtása és az 1939. II. tc. már a kormány nyílt militarista célkitűzéseit tükrözi. A leventeintézménnyel kapcsolatosan már nem „testnevelésről”, hanem „honvédelemről”, „katonai előképzésről” szól, melynek „célja az, hogy az ifjúságot a hagyományos magyar katonai erényekben való nevelés útján a haza védelmének magasztos feladataira testben és lélekben előkészítse”. Ennek megfelelően a középiskolás fiúkat kifejezett leventekiképzésben részesítik. 1939. november 10.-től heti 3 órát biztosítanak az intézeten kívüli, a katonai parancsnokságok által irányított foglalkozások megtartására.

Az 1940/1941-es tanévtől 3-ra csökkentik a heti testnevelési órák számát. A háborús események sok tanerőt, szakembert vonnak el az iskolai munkából. Az őket helyettesítő, képzetlen vagy gyakorlatlan oktatók tevékenységét segíti az 1941-ben kiadott tanmenet.

Az 1939. II. tc. 168.§-ában foglalt felhatalmazás alapján a VKM elrendeli, hogy a tantervekben megállapított tantárgyakon kívül az 1942/1943. tanévtől kezdve a „honvédelmi ismeretek” című tantárgyat is tanítani kell. Ugyanebben a tanévben be kell vezetni a naponkénti testgyakorlást is, mert – mint előírták –, a tanulóifjúságot és rajta keresztül egész Magyarországot lelkiileg egybe kell forrasztani a „hadsereggel”. A katonai kiképzés ebben a szellemben volt számukra fontos és elmaradhatatlan része a nemzetnevelésnek.

A Horthy ellenforradalmi rendszer idején határozott szakmai fejlődés tapasztalható az iskolai testnevelés alakulásában. Ez megmutatkozik a haladó és korszerű pedagógiai elvek nemegyszer kényszerű követésében, a módszerek alkalmazásában, a tanítás szervezetének módosulásában, a testnevelés feltételeinek biztosításában. Megoldják a testnevelőtanár-képzés több évtizede vajúdo kérdését is. Az iskolarendszer ugyanakkor erősen korlátozza a szegényebb sorsú, főleg az ipari munkások, gazdasági segédmunkások, napszámosok gyerekeinek közép-, illetve felsőfokú tanulmányait. Így a 10-18 éves korosztály fiataljai közül csak a középiskolás diákokat, azok között is kezdetben csak a fiúkat részesítették a testnevelés fejlesztő hatásában. Igaz, a leventeintézmény a megalakulása utáni években rendszeres testgyakorlásra, sportolásra, versenyzésre ad alkalmat, de az – mint kiderült –, rejtett, 1921-től a burkolt, 1938-tól pedig a nyílt katonai felkészítés érdekében

történt.

Felhasznált irodalom

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

Szabó Béla (1984): A testi nevelés szerepe a középiskolás diákok személyiségformálásában. MTA, Budapest.

Szabó Béla (1986): A testnevelés tantárgy tanítása Eger város fiú középiskoláiban (1856-1948). MTA, MTT, Budapest.

Tanulmányok

Vargyas Endre királyi tanfelügyelő törekvései Győr vármegyében az 1868-as népoktatási törvény megvalósításáért a korabeli sajtó tükrében

Sipöcz László

Mondanivalóm három pillérre épül: az Eötvös-törvényként emlegetett 1868. évi XXXVIII. tc.-re, egy királyi tanfelügyelő ezzel kapcsolatos tevékenységére s a múlt század utolsó harmadának győri zszurnalisztikájára. Mindehhez a helyszín az akkori Győr város és vármegye.

A törvény jelentőségét és múlhatatlan érdemeit itt nem méltatom, azok úgylis nyilvánvalóak, a hangsúlyt inkább egy rendkívül agilis, a nehézségektől csak még nagyobb munkakedvre lobbanó tanfelügyelő, Vargyas Endre munkásságára helyezem. Ugyanakkor azt is szeretném érzékeltetni, hogy a helyi sajtó hogyan reagált, hogyan foglalt állást a népoktatás terén végbemenő változásokkal kapcsolatban.

Kezdjük az utóbbival. Győrben akkor két – hetente háromszor megjelenő – újságot olvashattak a helyi polgárok: a liberálisnak mondható Szabad Polgárt s a konzervatívabb szemléletű Győri Közlönyt. Mindkettő rendszeresen közölt az iskolákkal, az oktatással kapcsolatos írásokat, s érdeklődésük a törvény megjelenése utáni években, sőt évtizedekben csak fokozódott. Az ekkoriban néhány évig Győrött élő Ziegler (Gárdonyi) Géza szerkesztette Tanítóbarát s a megyei Tanítóegylet Értesítője is szaporította az iskolákkal kapcsolatos publikációk számát.

Az újságok már a törvény megszületését is érdeklődéssel fogadták, és a kor fennkölt stílusában méltatták: „Népnevelés, jöjjön el a te országod!” – olvasható szinte minden cikkben, de, hogy mit kellene tenni azért, hogy ez az ország valóban eljőjjön, arról vajmi kevés szó esett. A következő idézet jól érzékelteti a törvény sajtóvisszhangját: „Nagy még a tudatlanság árvize, de a népnevelés legyen a révpárt, hová nagyságunk hajóját bizton köthetjük. Jöhet azután zivatar... nem nyel az el, mivel erős a horgony, mely hajónkat tartja.”¹

Egy B. J. rövidítéssel szignált szerző – (feltehetőleg Bánóczy János győri főelemi iskolai tanító) – a tankötelezettség kérdéséről írt. Helyeselte annak bevezetését, de aggódott, hogy „análunk szokásos ellenzés.... miatt nem lesz abból semmi, s így ezen elemi oktatást gyökeresen reformálni szándékozó törvény hatásaiban meggyengülve, meghíúsulva lesznek ismét iskolát kerülő gyermekek és tudatlan jövő honpolgárok...”² A tanítói szkepticizmus, sajnos, nem volt alaptalan.

Ismeretes, hogy Eötvös nagy reményeket fűzött a királyi tanfelügyelők működéséhez, s nem kis részben tőlük várta a törvény gyakorlati megvalósítását. Munkájukat segítő minden

részletkérdésre kiterjedő működési útmutatót készítettett számukra.

A tanfelügyelet, illetve a tanfelügyelő személye a helyi sajtót is élénken foglalkoztatta. A Győri Közlöny több írásában is kifejtette, minden attól függ, hogy milyen emberek fogják betölteni ezt a fontos pozíciót. A cikkíró véleménye szerint kiválasztásukban el kellene tekinteni politikai nézeteiktől, mert nem ez a fontos, hanem a rátermettség és a képzettség. Úgy gondolom, ez máig helytálló vélemény.

Mivel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium nem bővelkedett megfelelő személyekben, így több megye összevonásával alakította ki egy-egy tanfelügyelő működési területét. Győr vármegye Esztergom és Komárom vármegyékkel együtt alkotott egy tanfelügyelői kerületet. 1868 után rövid ideig Környey János, majd Hilóczky Béla töltötte be az említett megyékben a tanfelügyelői posztot, de tevékenységük – idejük rövidege miatt – nem értékelhető. Győrvármegye Bizottmánya többször is kérelemmel fordult a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz, hogy töltsse be a megüresedett tanfelügyelői állást, s lehetőleg olyan személlyel, akinek tevékenysége folyamatos és tartós lesz.

Az ismétlődő kérés meghallgatásra talált. 1871 decemberében a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium értesítette a vármegyét, hogy 1872. január 1-jétől Kapuvári Vargyas Endre Sopron megyei aljegyzőt – egyelőre ideiglenesen – Győr vármegye másodtanfelügyelőjévé nevezte ki.

A szomszédos Sopron megyei Kapuvárról származó Vargyas jogi tanulmányai után – a Batthyányfiúk nevelőjeként – egész Európát beutazta. Fiatal kora ellenére – tanfelügyelői kinevezéskor még harminc éves sem volt –, nagy tapasztalatokkal, s még nagyobb ambíciókkal rendelkezett. Munkabírása, kitartása hamarosan imponálóan bizonyult. Rövid idő alatt bebizonyította rátermettségét, s így megbízatását véglegesítették, és a főtanfelügyelői státuszt is megkapta. Ezt követően 16 évig volt a megye tanügyének felelős irányítója, értő és lelkes gyámolítója, a népoktatás érdekeinek erélyes harcosa.

Nagy buzgalommal látott munkához. Alig fél év alatt a megye és a város valamennyi iskoláját meglátogatta, s így nagyon gyorsan tájékozódott területének népoktatási helyzetéről, viszonyairól. Buzgalmában kezdetben nem nagyon kímélte az iskolafenntartó felekezetek és a községi elöljáróságok érzékenységét. A győri városi katolikus iskolaszékkel már működésének első hónapjaiban olyan súlyos konfliktusa támadt, hogy azt a minisztériumnak kellett elsimítani. Esete nem volt egyedülálló. A tanfelügyelők mint állami alkalmazottak, a miniszter közvetlen megbízottjai, többnyire függetlenek voltak a helyi érdekektől, s erélyes fellépésük esetén gyakran találták szembe magukat azokkal. Jellemző, hogy Pest és Veszprém vármegyék törvényhatóságai 1874-ben akciót indítottak a számukra kényelmetlen és kellemetlen tanfelügyelői intézmény megszüntetéséért, s nem rajtuk múltott, hogy kezdeményezésük nem járt sikerrel.

* * *

Győr vármegye népiskolákkal való ellátottsága, az iskolák állapota, felszereltsége a törvény

megjelenése utáni években – az országos viszonyokhoz hasonlóan – meglehetősen siralmas képet mutatott. Gyakran volt olvasható ilyen és ehhez hasonló tudósítás a helyi sajtóban: „Győrmegyei Szabadi községben az iskolaügy jelenleg vajmi siralmas állapotban van. Az iskola 3 öl hosszú, 2 öl széles, sötét, nedves zugoly. Ablaka két gyérvilágosságú lyuk. Azok is be vannak czövekelve, hogy üde levegő még csak hozzá se férhessen. Az iskola-ajtó a konyháról nyílik be. A bűzhödtt levegő képzelhető benne. Van összesen 4 rozzant padja s két lóczája. A tényleg iskolába járók száma 64, a szoba pedig zsúfolva is legfőlebb 40 gyereket volna képes befogadni. Egy rész guggol, más rész meg állni kénytelen egész tanidő alatt, s a tanító a gyerekek közt meg sem mozdulhat...”³

Ezt a tapasztalatot erősítette Eötvös miniszter 1870-ben az országgyűlés elé terjesztett jelentése, melyben megállapította, hogy a meglévő iskolák a tanköteleseknek legfeljebb 60 %-át tudják befogadni, de ha a törvényben előírt feltételeket szigorúan betartanák, akkor még 25 %-uk számára se lenne elegendő. Országosan még mintegy 14 ezer tanteremre lett volna szükség azonnal. A meglévő iskolák állapotát a miniszter így minősítette: „Valóban saját tapasztalásom szerint is mondhatom, hogy a hazánkban létező népiskolai tantermek nagy része olyan, hogy a napnak legalább felét benne töltő gyermek sokkal nagyobb kárt szenved testi kifejlődésében és egészségében, mint amennyi hasznot nyer a kapott tanítás által...”⁴

De nézzük, miként vélekedett első tapasztalatairól Vargyas tanfelügyelő, aki 1872 júniusában Tanügyi elmefuttatások címen megkezdte észrevételeinek, véleményének folytatásos közlését a Győri Közlönyben: „Körutamat a megye területén befejezve, sorrend szerint tükröt kívánok mutatni a megye összes tanügyi állásáról, hogy lássa hányadán van, hogy lássa, miként áll legszentebb ügye, a népnevelés, s a tényleges állapot mellett várhat-e idővel pallérozott eszű polgárokat?”

A nyár folyamán elkészítette Győrmegye tanügyi állapota című beszámolóját is, melyet 1872. augusztus 31-én ismertetett a megyei iskolatanács előtt. Ebben elmondta, hogy a meglátogatott iskolák közül csak 16-ot talált megfelelő állapotban, 21 épületnél azonnali javítást sürgetetett, de a többinél is kisebb-nagyobb átalakításokat javasolt. Beszámolt arról is, hogy az iskolák elhanyagoltsága miatt máris 8 iskola fenntartóját részesítette megrovásban. Kilátásba helyezte, ha őszi ellenőrző körútja során nem tapasztal szembetűnő változást, úgy tömeges minisztériumi megintést fog kezdeményezni. Erélyességét azzal indokolta, hogy a törvény életbe lépte óta az iskolafenntartóknak „...elég idejük volt már összehasonlítani a tényleges állapotot a törvény kívánalmaival, s tudhatták is eléggé a teendőket...”⁵

Láthatjuk, Vargyas a törvény szigorának megfelelő határozottsággal lépett fel, de a nép szegénysége miatt ekkor még kevés eredményt tudott elérni. Határozottsága mellett a megértő ember is megszólalt a közigazgatási bizottságnak írott jelentésében: „...tekintve az évenkénti silány termést, s tekintve, hogy a Duna, Rába és Rábcza árjai a múlt évben is óriási károkat okoztak, az illető hitközségek a legjobb akarat mellett sem voltak képesek a még szükséges tantermeket felállítani... Bár a törvény szigora kérlelhetetlen, a sújtott körülményekkel is számolni kell!” – írta.⁶

A sok tanfelügyelői biztatásnak, hatósági fellépésnek voltak azért eredményei is. 1885 nyarán végre azt jelenthette Vargyas a vármegye közigazgatási bizottságának, hogy elkészült a sági, zámolyi, koroncói és a kunszigeti iskola, ősszel megkezdődhet bennük a tanítás.⁷

Tiszteletreméltó és eredményes volt a tanfelügyelő szigorú fellépése a tankötelezettség teljesítése érdekében. Bár ezen a téren Győr megye nagyobb eredményeket tudott felmutatni az országos átlagnál, Vargyas azonban nem volt elégedett. (Míg 1869-ben országosan a tanköteleseknek alig 48 %-a járt iskolába, Győr megyében ugyanakkor ez az arány már meghaladta a 60 %-ot.)⁸

Vargyas azonban az iskolától távol maradók számát figyelte, s azt soknak tartotta. A bajok okait keresve többek között rámutatott arra, hogy sok iskolában még mulasztási naplót sem vezetnek, de ahol van is ilyen, ott sem járnak el kellő szigorral a mulasztó gyermekek szüleivel szemben. „... Akárhány községben megtörtént velem, hogy az elöljáróság azon figyelmeztetésemre, hogy a hanyagokra nézve a büntetést teljes szigorral hajtsa végre, azt felelte, hogy inkább kész lemondani hivataláról, sem mint darázs-fészekbe nyúljon...” – írta.⁹

A megyei iskolatanács a tanfelügyelő javaslatára azzal a kéréssel fordult Győr vármegye Közigazgatási Bizottságához, hogy alkosson szabályrendeletet a tankötelezettség végrehajtásának biztosítására. Gyapay Dénes alispán úgy vélekedve, hogy „... a tanfegyelem általános lazultsága miatt a közműveltség rovására várni nem lehet...” Rövid időn belül elkészítette javaslatát, melyet a vármegye bizottmánya 1872. november 8-án jóváhagyott, így a tanfelügyelő által kezdeményezett szabályrendelet megszületett.¹⁰ A sajtó nagy elismeréssel fogadta és kommentálta a rendeletet, amely „... épen oda markolt a bajok gyökerei közé...”

Hamarosan kiderült azonban, hogy korai volt az öröm, mert „... bíró uraimék vállat vonva azzal mentegetőznek, hogy ők bizony nem gyűlölködnek a néppel...”. Vargyas erélyesen követelte a szabályrendelet betartását: „... ha azután jövőre is az elöljáróság langymelegen veszi az ügyet,...el vele, embert helyette a gátra, nem rettegőt a sógorság, komaság haragjától, hanem bátrát a tevékenységben, szapora kezűt a kivitelben...” – írta a Győri Közlönyben.

Rámutatott, hogy az iskolába járás elhanyagolása a tanterem számának gyarapítását is akadályozza. Sok faluban ugyanis, amikor az iskola bővítését követelte, az elöljáróság azzal érvelt, hogy az iskolába tényleg eljárók számára a meglévő tanterem is elegendő. „...És igazuk volt. Föl tehát a szigorral! Végig kell csak suhogtatni a közöny fölött az erély pálcáját! Iskolába minden odavaló gyerekekkel! Mert ha ez meglesz, ha zsúfolva rajzik a tanulni vágyó sereg a szűk falak közé, akkor majd a községek is be fogják látni, mert szemmel láthatják, hogy tenni kell, s akkor majd szaporodnak a tanterem is...”¹¹

Az iskolabajárást, illetve a mulasztást a sajtó is folyamatosan figyelte és kommentálta: „Most kell résen állni!” – írta a Győri Közlöny 1873 áprilisában. Itt a jó idő, az iskolák padjai kiürülnek, erdőmező benépesül a gyerekek sokaságától. A cikkírónak rossz véleménye lehetett a tanítókról, mert

szerinte ilyenkor azok nagy része is „...a földeken bogarász, s hagyja a közönség reményeit a szabadba legelésző tinó-sereg után futkozni...” Végül felszólította a tanfelügyelőt, hogy szabjon ennek gátat a törvény szigorával.¹²

Persze, akadtak ennél durvább bírálatok is. Bizonyos Gábor deák „Majdnem hihetetlen és mégis való” címmel Szemere községet tűzte tollhegyre. Leírta, hogy van ugyan a falunak iskolája és tanítója, de ez utóbbi sokkal inkább kántor, mint tanító. Az iskolázás csak a karácsony körüli hetekben folyik, s akkor is csak azért, hogy a disznóölések alkalmával a gyerekek ne lábatlankodjanak otthon. De „... amint az oldalas füstre kerül, beáll azonnal a vakáció...”. Így aztán nem is csoda, hogy száz gyerek közül három sem akad, aki ismeri a betűket.

Vargyas válasza nem sokat váratott magára, már a lap következő számában reagált a goromba véleményre. Megírta, hogy nagyon jól ismeri a szemerei sanyarú állapotokat, ahol legutóbbi iskolalátogatásakor is csak nyolc leánykát talált a katolikus iskolában. Emlékeztetett rá, hogy a község tavaly már szigorú megrovásban részesült az ő kezdeményezésére. A szomorú állapotokért az előljárást és a községi bírót hibáztatta, aki – midőn számon kérte tőle a megyei szabályrendelet helyi érvényesítését –, így válaszolt: „Uram, inkább ma leteszem a bírói pálczát, sem hogy én gyűlölködjek a néppel!”¹³

A szemerei eset, persze, nem volt egyedülálló. Vargyasnak – sajnos –, bőven voltak hasonló tapasztalatai. A pusztai járásban tett körútjáról, ahol 34 iskolát akart meglátogatni, a következőket írta: „Écsen a tanító feleségestül mustot beszédni járt.... Asszonyfán a rk. iskolát tisztogatták... Ságón az iskolát sározták... Mindszenten a búcsúra való előkészület miatt két napig nem volt előadás... Örkénypusztán az iskolát bezárva találtam... Tényőn a mester mustkompetenciája beszédésével volt elfoglalva...”¹⁴

Vargyas tanfelügyelő az 1872/73-as tanévről készített, nyomtatásban is kiadott beszámolójában rámutatott a szabályrendelet hibáira, és módosító javaslatokat tett. Követelte, hogy valamennyi iskolában azonos időben kezdjék és fejezzék be a tanévet, ugyanis e téren nagy eltérések voltak a felekezetek között.

A Szabad Polgár című újság elismeréssel kommentálta a tanfelügyelő szakszerű és részletes jelentését, de megjegyezte, hogy sokat ő sem tehet, mert a törvény hiányosságai miatt egyelőre olyan a felügyelet, mint Arany János gólyája, meg kell várni, míg kinő a szárnya. A cikkíró a bajok okát – többek között – abban látta, hogy a felekezeti iskolákkal szemben korlátozott a tanfelügyelő hatásköre, már pedig Győr megyében ekkor még csak felekezeti iskolák voltak. Az újság pártállásának megfelelően így summázta a tanulságokat: „A papság kezei alól emancipálandók az iskolák!”¹⁵

Az 1872-es megyei szabályrendelet a következő években sem váltotta be maradéktalanul a hozzá fűzött reményeket. Azt az 1875-ös alispáni beszámoló is bizonyítja. Gyapay Dénes alispánnak a megyebizottmány számára készített jelentésében – többek között – ezt olvashatjuk: „...ki kell

mondanom, hogy népünk nem fogta fel kellőleg az 1868. XXXVIII. t.cz. horderejét, s a nevelést mint mostoha gyermekét csakis hideg kötelességből ápolja, s nem azért küldi gyermekét iskolába, hogy nevelje, hanem csak azért, mert a törvény parancsolja...”¹⁶

A hiányzások korabeli okai közismertek. Tavasztól őszig szükség volt – különösen falun – a gyerekek munkájára, a téli hónapokban pedig a lábbeli- és ruhahiány akadályozta az iskolába járást. Közrejátszott ebben a szülők közönye, a tanulás lebecsülése is. Ez utóbbiról a Győri Közlöny találóan vélekedett, amikor ezt írta: „Igen sok polgár nagyobb örömét leli egy harmadfű csikóban, mint iskolába járó fiában... Ez már ősi bűn!”

Vargyas tanfelügyelő fáradhatatlanul folytatta intézkedéseinek sorozatát, a pillanatnyi helyzetnek megfelelően hol bírált, hol pedig dicsért. 1881 végén már azt jelentette, hogy az előző évhez képest 300-zal emelkedett az egész éven át iskolába járók száma. Ugyanekkor azonban szükségesnek tartotta újabb körlevélben felhívni a községi elöljáróságokat, az iskolaszékeket a nyilvántartások pontos vezetésére, s a tankötelezettség végrehajtásának szigorúbb ellenőrzésére.

Az erélyes fellépés, azért ha lassan is, eredménnyel járt. A tanfelügyelő 1884 májusában arról számolt be a közigazgatási bizottságnak, hogy az iskolába járás az előző évekhez képest jelentős növekedést mutat, s ez annak köszönhető, hogy az iskolaszékek pontosabban ellenőrizték a mulasztásokat, az elöljáróságok pedig szigorúbban büntettek. 1884 novemberében Vargyas 32 község elöljáróságát dicsérte meg erélyességéért, s csak kilencet marasztalt el hanyagságáért. Az általában elégedetlen tanfelügyelőtől szokatlan ez az arány, s mindenképpen az eredményességet bizonyítja.¹⁷

A mulasztásoknak, gyakran objektív okai is voltak. Ilyen volt például a tanítóihiány, vagy a meglévő tanítók egy részének alkalmatlansága. Vargyas 1878 januári jelentésében azt olvashatjuk, hogy a péri református iskolában azért szünetelt hónapokig a tanítás, mert „... a tanító öregség, de főleg a mértéktelen pálinka- és borivás által annyira elgyengült, hogy már szemevilágát is elvesztette, s a tanításra teljesen alkalmatlan...”¹⁸

Akadályozó körülménynek számított a szorgalmi idő felekezetenkénti eltérése is. A katolikus iskolákban általában korábban befejezték a tanévet, s ezzel nehezítették a protestáns iskolafenntartók munkáját. Ezt egyébként a helyi újságok is gyakran szóvá tették. A Szabad Polgár csípősen meg is jegyezte, hogy míg a protestánsok „kihúzzák” a nyolc hónapot, „...a katolikus atyánkfiai már húsvétkor ellátnak bennünket liba-, bornyú- és tehénpásztor gyerekekkel...”¹⁹

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1877-ben egységesítette ugyan a tanévet, de a rendelkezésnek nem sikerült érvényt szerezni, a tarkaság e téren továbbra is megmaradt. Feltűnő módon eltértek az általános gyakorlattól az izraelita felekezeti iskolák, melyek között nem egy olyan is akadt, amely nyári vakáció nélkül napi 8-10 órában okította tanulóit.

Szinte minden esztendőnek megvolt a maga elemi csapása: hol az árvíz, hol a jég vagy az aszály

pusztította el a termést. Így aztán érthető, hogy a szülők korán munkára fogták gyermekeiket, de a szükséges ruházattal és tanszerekkel mégsem tudták ellátni őket. Vargyas tanfelügyelő megpróbálkozott a jótékonykodás módszerével is. 1874-ben Krajczár Egyletet szervezett a legszegényebb gyermekek ruha- és tanszerellátása érdekében. Kezdeményezése azonban csak Győrött, a megyeszékhelyen talált visszhangra, de a kérdést adakozással úgyszem lehetett volna megoldani.

A szegénységgel magyarázható, hogy az igazolatlan mulasztásokért kirótt bírságok többségét nem lehetett behajtani. A fizetni nem képes szülőket „az iskola körül végzendő munkákkal” büntették, de aligha lehetett annyi érdemi munka, hogy ennek a büntetésnek haszna és értelme lett volna. Minden bizonnyal formális megoldás volt.

A népoktatási törvény megvalósítását – az eddig említett gátló tényezők mellett – nagymértékben akadályozta a megfelelő számú és képzettségű tanítók hiánya. A törvény megjelenésekor országosan legalább tízezerrel több tanítóra lett volna szükség, mint amennyi rendelkezésre állt. Maga Eötvös miniszter is úgy vélekedett az 1870-es országgyűlési jelentésében, hogy 10-15 év is el fog telni addig, amíg minden tanítói állás betölthető lesz. Rámutatott, hogy a tanítóképzésbe jelentkezők száma évről évre csökken, mivel a tanítói pálya sem anyagilag, sem az előrejutás terén nem állja a versenyt azokkal az egyéb pályákkal, amelyek alkotmányos életünk helyreállítása óta egyre-másra nyílnak a fiatalok előtt.

Súlyos akadálynak minősítette a működő tanítók nagy részének képzetlenségét is. Elmondta, hogy találkozott sok művelt, önmagát szorgalmasan képező tanítóval is, de azt is tapasztalta, hogy más részük minimális pedagógiai és didaktikai ismerettel sem rendelkezik, s így az önképzésre is alkalmatlan.

A bajok okaként a miniszter a képzés hiányosságait hibáztatta. Szerinte a felekezeti képezdékben a templomi teendők, a kántori tevékenység tanítására helyezik a hangsúlyt, a pedagógiai ismeretekre vajmi kevés gondot fordítanak. Mivel a törvény a tanítóképzés időtartamát nem szabályozta, így sok képzőben csak egy-két évig tartott az oktatás. Hibáztatta a tanítók járulékos feladatait (például a kántorkodást), a kényszerből vállalt egyéb munkákat. Sürgette a képzés megreformálását és a tanítók jövedelmének emelését.

A megyei lapok e témakörben sem fukarkodtak a hangzatos szólammal: „Első és legfontosabb követelmény a jó tanítók. Nélkülük mit sem érnek a legnagyobb tanintézetek, a legkitűnőbb tanszerek és eszközök. Mindez holt kincs marad jó tanítók nélkül!”²⁰ Ez igaz, bár a nagyszerű tanintézetektől és a kitűnő eszközöktől egyelőre nem kellett tartani.

Vargyas tanfelügyelő – bár nem rendelkezett pedagógus képesítéssel –, a rá jellemző igényességgel minősítette a megye tanítóinak felkészültségét, a tanítói pályára való alkalmasságát. Az első tényszerű megállapítások ezen a téren is tőle származnak. 1872-ben készített iskolatanácsi jelentésében behatóan elemezte a megye tanítói ellátottságát, s az utánpótlás lehetőségeit. Eötvös

véleményével egybehangzóan figyelmeztetett a várható nehézségekre: a győri katolikus képezde évről évre kevesebb tanítót bocsát ki, de azokból sem lesz mind tanító, mivel „...a csekély fizetés és semmi előny mellett kevésnek van kedve e pályára lépni...”

Nem kedvezőbb az a kép sem, melyet a működő tanítók képzettségéről, szakmai felkészültségéről vázolt: „Körutamban számtalan helyen tapasztaltam, hogy igen nagy része a tanítóknak, különösen az idősbek, kik tanképesítő bizonyítvánnyal éppen nem bírnak, az előírt tantárgyakat a kívánalomnak megfelelően nem képesek előadni...A kormány segélye folytán számos iskola nyert eddig is a tanításhoz megkívántató szereket, de azok többnyire porlepetten ott hevernek a sutban. Ott van a földgömb, a számológép, de azoknak mikénti kezelése mysterium a tanító előtt...a térképek meg csak arra vannak kárhóztatva, hogy a gyerekek bámulják nagy szemekkel a kacskaringós rajzoldmányt...”²¹

Vargyasnak – sajnos –, igaza lehetett, mert Győrbe érkezésekor a megyében működő 168 tanító közül mindössze 97-nek (57%) volt tanítói oklevele. A törvény által előírt tantárgyak közül csak a hittant, írást, olvasást és a számolást tanították valamennyi népiskolában. A nyelvtant, földrajzot, természetrajzot még a felében sem.²²

A tanfelügyelő e téren sem elégedett meg a helyzet feltárásával, azonnal a javítás lehetőségeit kereste. Az Eötvös-törvény hatályba lépése után csak képesített tanítókat lehetett alkalmazni, de meghagyta állásukban azokat a képesítetleneket, akik már korábban alkalmazásban álltak. Őket azonban nyaranta szervezendő póttanfolyamok elvégzésére kötelezték. Vargyas országosan az elsők között szervezte meg Győr vármegyében 1872 nyarán az első póttanfolyamot, melyre 95 megyebeli tanító iratkozott be, s végezte el azt. Ilyen tanfolyamokat a tanfelügyelő a következő nyarakon is szervezett. Nyilván, ezeknek a tanfolyamoknak is nagy szerepük volt abban, hogy a tartalmi munkával kapcsolatos tanfelügyelői elégedetlenség évről évre csökkent: „...néhány előregedett tanító kivételével a Győrmegyei tanítók általán az újabb tanmódnak ügyes kezelői, a beszéd- és értelemgyakorlatok, a szemléltető oktatás, s az újabb módszertan általán kezd meghonosodni...” – írta 1874-es tanév végi jelentésében.²³

Hasonló mértéktartó elégedettséggel nyilatkozott 1880-ban is: „Az iskolák felszerelése, dacára a sanyarú időnek mégis gyarapodott, s a tanítók elméleti képessége kielégítőnek mondható...”²⁴ Ezek a sommás megállapítások gyakran megfogalmazódtak, de a tanítás szakszerű értékelése mindig elmaradt. Ez nyilván nem a tanfelügyelő feladata volt, de a jogi végzettségű Vargyastól nem is volt elvárható.

Ismertek előttünk a tanítók életkörülményei, anyagi és erkölcsi megbecsültségük mértéke. Megyénk korabeli sajtójának természetesen erről is volt véleménye. A Győri Közlöny 1871-ben így minősítette a tanítók sorsát: „Mindaddig, amíg a tanító anyagi helyzete oly sanyarú, hogy fizetése, mely a legutolsó napszamos és szolga által is felülmúlatik, kevés a megélhetésre, de sok az éhhalálra, mindaddig, amíg a művelődés bajnokai, mint a társadalom páriái alárendelt helyzetet foglalnak el

úgy, hogy tudatlan községi elöljárók helótái, harangozó, kertész, sőt juhásztori teendőket végezni kötelesek...., a magyar nemzet elvesztét és alárendeltségét semmi nem akadályozhatja....”²⁵

A tanítók javadalmozásáról a népoktatási törvény IX. fejezete rendelkezett. Eötvös miniszter a törvényjavaslat vitája során a következőket mondta: „.....a hazának összes tisztviselői közt nincs olyan, a kire fontosabb ügy volna bízva, és a ki a hazának oly nagy érdekét kezelvén, oly csekély jutalomban részesülne, mint a néptanító. De fájdalom, nem követhetjük ebben tisztán a szívünket, hanem a lehetőségeket is szem előtt kell tartanunk, és a dolgok jelen állásában én nem tartom kivihetőnek, hogy a fizetések magasabbra emeltessenek...”²⁶

A törvény 142. §-a a tanítók fizetését – „tisztos” lakáson és legalább negyed holdnyi kerten kívül – évi 300, illetve segédtanítók esetében évi 200 forintos minimumban állapította meg, de Győr megyében – mint ahogy az egész országban –, még évtizedekkel később is bőven akadtak olyan tanítók, akiknek jövedelme messze elmaradt a törvényben megállapított alsó határtól. Gyakran a szűkösség bérhez is csak késve, megalázó kilincseléssel jutottak hozzá. Joggal tette fel a költői kérdést Újlaki Géza győri tanító: „Hogy lehet az, hogy a tanító, ki szülőt helyettesít, ki tanítja, neveli az apróságokat, aki felnőtteket is oktat, aki a házi iparban buzgólkodik, aki szánt, vet, s a munka közben homlokáról lepergő verejték-csöppökkel termékenyíti a kalász tövét, hogy az gyümölcsöt adjon a társadalomnak, az édes hazának, hogy van az, hogy éppen ő lenne mostoha gyermeke a társadalomnak?” Mert, hogy mostoha volt, semmi kétség.²⁷

Még számtalan olyan újságidézettel olvashatunk, amely a néptanítók sanyarú sorsát, megalázottságát bizonyítja. A Győri Közlöny 1872 őszén a következőket írta: „A szent-kutiai tanítójuknak fizetését, mely eddig összesen csak 150 forint volt, s melyért még a templomot is kellett söpörgetnie, mint halljuk, 180 forintra emelték. Bizony, ez is csak épen annyi, hogy legfőlebb az éhen halás ellen biztosít. Hanem természetes, a nép szegény! Iskolájukat is gyűjtött könyöradományból építették. Úgy tudjuk, Eszterházy itt a főbb birtokos. Valjon a kegyes gróf, kinek nagylelkűsége ismeretes, nem volna-e hajlandó lendíteni az ügyön?”²⁸ Hát igen, „lendítsen a kegyes gróf”, ez is egy megoldás lehetett volna. Csakhogy a kegyes grófok is nagyon ritkán „lendítettek”.

Még elrettentőbb esetek is olvashatók a Szabad Polgár hasábjain: Bácsa községben történt meg az az eset, hogy az éves költségvetés készítésekor az elöljáróság azzal az indokkal vont le 70 forintot a kántortanító fizetéséből, hogy „.....a községi bika számára is kell ám gondoskodni takarmányról, jobban, mint a tanítóról...” A tanító erre lemondott, egy másik faluban kapott állást, s Bácsának most nincs tanítója.²⁹

A győri újságok nem csak a tanítók érdekeit védő írásoknak adtak nyilvánosságot, több rosszindulatú, rágalmazó cikk is megjelent hasábjaikon. Bizonyos „X-Y” „Pandúr és nevelésügy” című írásában durva támadást intézett a tanítók ellen, mert szerinte ők az okai annak, hogy „....a moralitás fája keservesen megingott...” A közerkölcsök lazaságán siránkozva az okokat „a mesterek

kibeszélhetetlen hanyagságában” vélte megtalálni; „....ott, ahol a mesterné oktat kártyás, részeges, puskázó, csatangoló férje helyett, ott az ifjú közönség elegendő lelki táperőt, szellemet hogyan nyerhet?!” – kérdezte. Még nagyobb a baj, ha a mester „valami borízú, tudatlan segédet fogad maga mellé...nincs is szerencsétlenebb közönség annál, hol a kötelmével nem törődő mester lopja a napot, veszélyére van ez falujának, s örök romlására kisdéd nyájának...”³⁰

Még nehezebb volt a helyzetük az elöregedett, munkaképtelenné vált tanítóknak. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 1875-ben megalkotta ugyan a tanítói nyugdíjrendeletet, de a megszabott nyugdíjak a legszerényebb megélhetést sem biztosították. A városi állami iskolákban jobb volt a helyzet, de a községi, felekezeti iskolák tanítói alig-alig kaptak nyugdíjat. Több, 80 évnél is idősebb tanító szinte haláláig kénytelen volt a katedrán maradni. Nézzünk erre egy konkrét esetet! Pados Imre még 83 éves korában is dolgozott a rábaszentmihályi katolikus népiskolában. A tiszteletre méltó veterán tanító már 65 éve állt a katedrán, s ebből 44 évig Rábaszentmihályon tanított. Vargyas tanfelügyelő felszólította, hogy nyújtsa be nyugdíjkérelmét, de a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium elutasította azt, mivel nem állami, hanem felekezeti iskolában tanított. A minisztérium a hitközséget utasította a nyugdíj fizetésére, de az pénzhiányra hivatkozva szintén megtagadta ezt. Az évekig tartó huzavona végül szomorúan fejeződött be: Pados Imre 85 éves korában meghalt, anélkül, hogy egy fillér nyugdíjat kapott volna. A Győr Megyei Levéltárban a vaskos aktaköteg borítóján máig olvasható: „Az ügy további intézkedést nem igényel.”

Végül egy 1879-es újságcikkből idézek, azt bizonyítandó, hogy az Eötvös-törvény megjelenése után 11 évvel sem változtak meg lényegesen a tanítók életkörülményei: „Gyűlöletes, keserves kenyér az az összekoledált kenyér. Sok helyen az a szokás, hogy előre kihirdetik, ekkor meg ekkor szedi kompetenciáját a pap és a mester. Előbb a pap kocsija jár, utána a tanítóé. És van megrivvanás a faluban, az adományok közt járja a rostaalja is, vegyítve egy kis ocsúval. Sok helyen ilyenkor senki sincs otthon, vagy elengedik a kutyákat. Ahol pedig az előljáróság szedi be, no ott a tanító lássa el magát egész életre való türelem olajjal...Vannak hegyi községek, ahol a tanító hónapokig jár házról-házra a mustkompetenciájáért, úgy annyira, mire itt-ott megkapja, a mustból rabvallató eczet lesz...”³¹

Az írás a korabeli stílus divatos szóvirágaival talán kicsit túlszínezte, kicsit eltúlozta a valós helyzetet, de az biztos, hogy ezek a cikkek a tendenciát reálisan ábrázolták, visszaadták a helyzet lényegét.

A Vargyas tanfelügyelő által megszervezett Győrvidéki Tanítóegylet Értesítőjében a megoldást kereső írások is megjelentek. Az egyikből ezt olvashatjuk: „Szegény 300 forintos szolgája a népnek! Tőled várja a társadalom a haza szellemi és anyagi jólétének emelkedését...Mert ma már elvárják a néptanítótól, hogy a gyermekek tanításán kívül a kertészkedésben, a méhészkedésben és a háziiparban is jártas legyen. De egyéni haszna is van belőle, hogy elvárják tőle, mert ezáltal személyes jövedelmét valamicskét növelheti. Tanuljon hát meg minden falusi tanító méhészkedni, fűrni és faragni!”³²

Vargyas tanfelügyelő idejéből és energiájából a tankönyvírói tevékenységre is jutott. Szinte minden évben írt egy-két tankönyvet, és nemcsak a népiskolák, de a magasabb fokozatúak számára is. Gazdag terméséből csak néhányat említek:

Természetrajz a népiskolák számára

A magyarok története mindkét nembeli tanuló ifjúság számára

A magyarok története, kapcsolatban a világtörténelem eseményeivel, korszaki képekben

Magyar nyelvtan falusi népiskolák számára

Tankönyvei népszerűek voltak, több kiadásban is megjelentek. 1886-ban már 100 000 példány kelt el belőlük. Történelemkönyvei voltak a legkelendőbbek, még a fővárosi iskolatanács is „egyedül használandóként” ajánlotta őket. A katolikus püspöki kar és a Szent István Társulat szintén javasolta használatukat. A Győri Közlöny szerint Vargyas tankönyveit „zamatos magyarág, tömörség s módszertani helyes beosztás jellemzik”.³³

1888-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Vargyas Endrét Veszprém vármegyébe helyezte tanfelügyelőnek, ahol hasonlóan lelkes és eredményes munkát végzett. Győrmegye tanítói kara szomorúan vette tudomásul a hírt, a Tanítóegylet búcsúitzelgélssel róttá le háláját Vargyas előtt. Azt a vezérférfiút veszítették el – mondták a búcsúbeszédben –, akit magukénak ismertek és szerettek, kinek páratlan jósága és kötelességérzete mindenkit megnyert, aki Győrmegye tanügyi haladásában óriási és elévülhetetlen érdemeket szerzett.³⁴

A megyei lapok, melyek ugyan gyakran kritizálták a tanfelügyelői intézményt, és meg-megirigyelték a tanfelügyelő magas fizetését, de mindig hozzátették, hogy Vargyas Endre kivétel, mert ő lelkiismeretes, tevékenysége eredményes, a távozás hallatán sajnálkozásuknak adtak hangot, mert – amint a Győri Közlöny írta: „...nem minden megyét áldotta meg az isten egy Vargyas Endrével”.

Vargyas a Közigazgatási Bizottságtól elköszönő szavaiban maga is áttekintette 16 évig tartó Győr megyei tevékenységét, számadatokkal bizonyította az időközben végbement fejlődést. Fájlalta, hogy munkája gyümölcseinek teljes beérését nem várhatja meg, majd a búcsút így zárta: „Győrmegye népoktatási tanügye néhány év múlva teljesen a törvény kívánta színvonalra lesz emelhető.” Hogy nem így történt, az már nem rajta múlt.

Győrvármegye Bizottmánya a megyében végzett eredményes munkájáért kitüntetésre terjesztette fel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumba, ahonnan királyi tanácsosi címet és rangot kapott. Gárdonyi Géza a Győrött szerkesztett Tanítóbarát című lapjában így jellemezte Vargyas Endrét: „Önzetlen, fáradhatatlan munkása a tanügynek.... Vasszorgalom a tanügy emelésében, ez a jelszava. Jó szív a nyomott helyzetű tanulók iránt, ez a tulajdonsága!”³⁵ Vargyas Endre valóban ilyen ember volt.

JEGYZETEK

- 1 Győri Közlöny, 1870. március 19.
- 2 Uo. 1868. augusztus 2.
- 3 Uo. 1876. január 26.
- 4 Néptanítók Lapja, IV.évf. 4. szám
- 5 Győri Közlöny, 1872. június 30.
- 6 Győr Megyei Levéltár, Győr. Közigazgatási Bizottsági iratok. 60/1876.
- 7 Uo. 152/1885.
- 8 Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium országgyűlési beszámoló. 1869.
- 9 Győri Közlöny, 1872. szeptember 8.
- 10 Győr Megyei Levéltár, Győr. Győrmegye Bizottmányi iratai. 352/1872.
- 11 Győri Közlöny, 1872. november 24.
- 12 Uo. 1872. április 22.
- 13 Uo. 1873. június 22. és június 26.
- 14 Győr Megyei Levéltár, Győr. Közigazgatási Bizottsági iratok. 543/1879.
- 15 Szabad Polgár, 1873. szeptember 7.
- 16 Győri Közlöny, 1875. május 23.
- 17 Győr Megyei Levéltár, Győr. Közigazgatási Bizottsági iratok. 701/1887.
- 18 Uo. 104/1878
- 19 Szabad Polgár, 1874. július 12.
- 20 Győri Közlöny, 1872. január 21.
- 21-22 Uo. 1872. szeptember 21.
- 23 Szabad Polgár, 1874. június 18.

24 Győr Megyei Levéltár, Győr. Közigazgatási Bizottsági iratok. 259/1877 és 298/1880

25 Győri Közlöny, 1871. július 30.

26 Neveléstörténeti tanulmányok. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 1970. 330. p.

27 Újlaki Géza (1881): Tanító társadalomban. Győr, 2-3. p.

28 Győri Közlöny, 1872. november 24.

29 Szabad Polgár, 1874. március 5.

30 Győri Közlöny, 1870. március 20.

31 Uo. 1879. november 6.

32 Győrvidéki Tanítóegylet Értesítője. Győr, 1883. 2. és 1885. 8-9. sz.

33 Győri Közlöny, 1877. augusztus 26-i, 1879. december 7-i, 1883. január 11-i, 1886. március 25-i sz.

34 Győrvidéki Tanítóegylet Értesítője, Győr, 1888. 1. sz.

35 Tanítóbarát (szerk. Gárdonyi Géza) I. évf. 2. sz.

Közlemények

Halbik Ciprián tihanyi apát pedagógiai munkássága

Tóth Dezső

A dualizmus időszakában folyamatosan létrejött új népiskolák következtében megnőtt a tanítók száma. A néptanítók néven ismert pedagógusréteg új színfoltot hozott a neveléstörténetbe. A kialakuló polgári osztály sok neves személyiséget adott a magyar oktatásnak. Ilyen jelentős személyiség volt Halbik Ciprián Gáspár is, aki az akkori társadalom alsó rétegéből került a szellemi, értelmiségi réteg felső régiójába. E tanulmányban életútját követjük végig és ebből elsősorban pedagógiai munkásságából kívánunk néhány jellemző ténytet kiemelni, s bemutatni.

Halbik Gáspár a Pápa melletti kisközségben, Dákán született. A község története során mindig földesúri birtok, a 20. század elejéig a föld nagy része néhány nagybirtokos tulajdonában volt. Az első birtokosok a Hathalmi, Dálkai családokból kerültek ki. De volt itt birtoka Zápolya–Szapolyai Istvánnak, később a Botka családnak, majd a Nádasdy és a Festetics grófoknak. Az utolsó földbirtokos a Batthyány család, amely 1857-től volt a kastély és a birtok ura.

Az első írásos adat 1320-ból való, melyben ezt olvashatjuk: „Miklós győri püspök egy csatári birtokrészt ad Saulónak, a győri káptalan kanonokjának Dalkai Myko pap jelenlétében...”¹

Amikor Halbik Gáspár született, Festetics Leo volt a földbirtokos. Biztosan állíthatjuk, hogy az ő alkalmazottja volt Halbik Gáspár, Ciprián édesapja. Az apát életrajzában alig találunk adatot a családról. Az egyik életrajzi lexikonban annyit jegyeztek meg róla, hogy polgári szülőktől született. A család a Felvidékről került Dákára és az apa valószínűen iparos volt. A Halbik vezetéknev nagyon ritka Magyarországon, napjainkban mindösszesen 32 családban 112 személy viseli a Halbik nevet.² A nyárádi katolikus egyházi anyakönyvben a következő bejegyzést találjuk a szülőkről: Szülők Halbik Gáspár, Hus Katalin. Lakhely Dáka. Keresztszülők Rájdli Antal Prungneder Mária. A keresztelést végezte Tóth Imre plébános.³

A Halbik családban 4 gyermek született: Lujza 1832. április 25., Mária 1835. június 12., Antal 1838. szeptember 5., Gáspár 1840. július 6.

Gáspár a református iskolában kezdte tanulmányait, ugyanis a községben nem volt katolikus iskola. Ez utóbbi csak 1906-ban kezdte meg működését. Addig a katolikus gyermekek a helyi református ill. a pápadereskei katolikus iskolába jártak. A református iskola működéséről 1732-ből van dokumentum, az első tanító Verbai György volt. Amikor Gáspár megkezdte az első osztályt, Csomasz János tanított a református iskolában, aki két évig volt a nevelője. 1849-től 1851-ig Mozgai Gábor tanította, aki 1893-ig volt a református iskolában tanító. Ezekben az években, pl. 1845-ben 46,

1852-ben 76 tanuló járt az iskolába.⁴

A elemi iskola négy osztályának befejezése után a kis Gáspár Pápán, a mai Türr István nevű gimnáziumban folytatta iskolai tanulmányait. A gimnázium elődjeként a Csáky László gróf által telepített pálos rend iskoláját tekinthetjük. Az általuk működtetett iskolában 3 pap és 3 világi tanárral kezdődött a tanítás 1638-ban. 1786-ban a pálos rend is megszűnt. Az iskola épülete és a kolostor a következő évben, 1787-ben leégett. A város nem tudta felépíteni a rend házát és hosszú ideig nem működött az iskola. Amikor újra működhetek a rendek, a bencések kapták meg a pápai iskolát. Az ő kezelésükben 1806. november 9-én 4 osztályban 160 tanulóval újraindult a tanítás. Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc után új rendszerben kezdődött meg a tanítás a magyar iskolákban. Amikor Halbik Gáspár az 1850-51-es tanévben megkezdte tanulmányait a bencés gimnáziumban, itt is az új rendszer szerint oktattak. Néhány jellemzőt kiemelve: szaktanárok vették át a tanítást, akiknek szakvizsgát kellett tenni, a humán tárgyak mellett bevezették a reál tárgyak tanítását, kötelező lett a német nyelv oktatása és az érettségi vizsga. A német nyelv tanítása pozitív tényezőként is felfogható, hogy a holt latin és görög nyelv mellett, ill. helyett egy élő nyelvet is tanítottak. Az új rendszer sok problémát okozott a gimnáziumokban, pl. nem voltak tankönyvek, a szaktanárok nem mindig voltak elég képzettek stb. Talán ezen hiányosságok következtében sok volt a bukás az iskolában. A pápai gimnáziumban, amikor Halbik Gáspár kezdett, pl. 1851-ben a 93 tanulóból 44 megbukott, 1852-ben 84 tanulóból 11, 1854-ben a 123 tanulóból 34.

Ilyen körülmények között kezdte meg a 11 éves Gáspár az algimnáziumot a bencéseknél. Az 1851–52-es tanévre 50 tanulót vettek fel. Érdekességként említem meg, hogy ebben a tanévben a 84 tanulóból 12 volt héber vallású. Ez a szám is jelzi azt a nyitottságot, amely a gimnáziumot jellemezte. Halbik Gáspár osztályából az első évben 13-an (26%) megbukott. A bukások folytatódtak a következő években is, s mire a negyedik tanév végére eljutott az osztály, csak 18-an voltak, 64%-uk megbukott. Halbik Gáspár sikeresen vette az akadályokat, s az értesítők megőrizték, hogy pl. a harmadik osztályban a 123 tanuló közül az általános helyzetszám szerint a 3. helyen végzett, a negyedik osztályban a 129 tanuló közül a 2. helyen volt.⁵

Halbik osztályfőnöke, Czina Gusztáv, aki a negyedik osztályig volt nevelője, 1854. november 23-án meghalt. Új tanárt nem kapott a gimnázium, a tantárgyait felosztották a tanárok között. Az osztálytanár Bódy Izidor lett, aki tanította még a latint, a számtan-mértant, a természettant és ifjúsági hitszónok is volt.

Az első osztályos Halbik Gáspár heti órarendje: vallástan 2, magyar 2, latin 8, német 3, földrajz 3, természetrajz 2, matematika 3. Az első osztályban ekkor heti 23 óra volt, később ez 25, ill. 26 órára nőtt. A tanárok közül meg kell említeni Fuchs vagyis Füßy Tamás nevét, aki az előző tanévben került a gimnáziumhoz, mikor Halbik kezdett és akkor lett igazgató, mikor Halbik befejezte a negyedik osztályt. Személye azért érdekes, mert a tanárok közül hamarosan kiemelkedett – Pestre került –, ahol irodalmi, szerkesztői pályán érvényesítette tudását. Ő volt az, aki az alig 20 éves, még tanuló Halbik Gáspár első írását közölte.

A korabeli kollégiumi, tanulói évek jellemzésére álljon itt néhány információ. Az első osztályba történő felvétel felső korhatára a 12. év volt. Hétköznapokon 7 órakor harangoztak először és fél 8-kor mentek templomba, utána kezdődtek az órák.

Nagy gondot fordítottak a vallásnevelésre. Minden hónapban egyszer volt gyónás és áldozás. Ezen a napon az iskola hitszónoka az összes tanulóval együtt elmondatta a szent gyónáshoz szükséges imádságokat, utána harangszóra átmentek a templomba, ahonnan a mise után osztályonként vonultak a tanterembe gyóntatójukhoz. Vasár- és ünnepnapokon a kötelező templomi mise előtt hittani előadásokat hallgattak a tanulók. Délután a hittanórákat megismételték és litániára mentek. A tanév ebben az időszakban október 5-én kezdődött és június közepén ért véget.

Az Entwurf bevezetése után több tantárgyhoz nem volt tankönyv, s ekkor fokozott felelősség hárult a szaktárgyat tanító nevelőre. A természettudományi tantárgyakhoz az 1850-es években létesültek a különböző szertárak. Pápán a természetrajzi szertár kiépítése 1850-ben kezdődött, amikor a pannonhalmi főapáttól kaptak 261 db ásványt, valamint 248 szárított növényt egy ottani tanártól, de több tanártól, tanulótól is gyarapodott a szertár állománya. Ekkor teremtették meg az alapját a madártani gyűjteménynek is. Ezekhez járult hozzá később a bécsi Földtani Intézet 96 db-os kőzetgyűjteménye, ill. Rómer Flóris bakonybéli tanár bakonyi kőületeket bemutató ajándéka.⁶ Az ajándékozások mellett vásároltak is, pl. 1851-52-ben 400 forintnál többet költöttek a szertárak fejlesztésére. Mindezek bizonyítják, hogy az Entwurf által bevezetett reál tárgyak tanítását komolyan vették a gimnáziumban, s a tanításukhoz igyekeztek megteremteni a segédeszközöket.

Külön kell szólni a könyvtárról. Bizonyosra vehetjük, hogy a fiatal Halbik itt szerezte első benyomásait a később kibontakozó irodalmi munkásságához ill. a könyvtárosi munkához, ami később Pannonhalmán teljesedett ki, ahol a főapátság könyvtárosa lett és elvégezte a könyvtár katalógizálását. Ezekben az időkben külön könyvtár volt a tanárok és az ifjúság részére. Az adatok szerint 1842-ben 636 kötet volt a tanári könyvtár állománya, 10 évvel később, amikor Halbik Gáspár járt a gimnáziumba, 700 kötet körüli lehetett a könyvek száma. Az ifjúsági könyvtár kiépítését elsősorban Füssy Tamás szorgalmazta. Ő volt, aki levélben fordult a bencés apátságokhoz és tőlük kért könyveket a könyvtár részére. Ennek eredményeként az 50-es évek közepén már 400 kötet körül volt az ifjúsági könyvtár állománya. A tanulók természetesen a tanári könyvtárból is kölcsönözhettek és tanáraiktól is kaptak olvasnivalót.

A kis Gáspár ebben a környezetben végezte a gimnázium alsó osztályait és 1855-ben azokat sikerrel fejezte be. Feltételezhető, hogy a család már régebben eldöntötte, hogy a gimnáziumi tanulmányait tovább folytatja. S mivel Pápán még mindig nem sikerült az 5. és a 6. osztályt beindítani, a legközelebbi bencés gimnáziumba, Győrbe iratkozott be.

A győri és pannonhalmi tanulói évek

A győri bencés gimnázium 1627-ben alakult, 11 évvel előbb, mint a pápai pálos iskola. A hazai

bencés iskolák között is elismert volt, amikor Halbik Gáspár itt folytatta tanulmányait a főgimnázium 5. osztályában. A gimnázium tanári kara abban az időben is neves, személyiségekből állt. Sokan voltak, akik ebbe a főgimnáziumba jártak és később – mint Halbik Gáspár is –, visszatértek ide tanítani. Az 1855–56-os tanévről kiadott győri értesítőben az 5. osztály névsorában a 15. helyen szerepel. Itt az olvasható, hogy az osztályozása 1. rendű, és az iskola összes tanulóját, azok jegyeit figyelembe véve a 16. a sorrendben. Még többet elárul Halbik Gáspár 6. osztályos tanulóról az 1857. július 30-án kiállított Tanodai bizonyítvány, mely a második félév eredményeit tünteti fel. Ebből idézem a következőket: „Halbik Gáspár 16 éves r. kath. 6. oszt. tanuló a győri kath. Főtanodában nyer ezáltal az 1856/7. második félévről elsőrendű bizonyítványt.

Részletesen: Erkölcsi viselete dicséretes, figyelme elég feszült, szorgalma kellő

Vallástan dicséretes

Latin nyelvben jó, elegendő ismeret és szóbőség mellett tűrhetően fordít

Görög nyelvben jó, ismerete elég biztos, némi szóhiány miatt késedelmesen fordít

Magyar nyelvben dicséretes

Német nyelvben jó, fölfogása elég tiszta

Történelem, földrajzban jó, ismerete többnyire kellő, előadása világos

Számтан dicséretes

Természettudományokban jó, ismerete kellő, előadása nem mindig biztos

Írásbeli dolgozat külalakja helyes.”

A győri gimnázium két osztályának elvégzése után Halbik Gáspár úgy döntött, hogy a pannonhalmi főapátságban folytatja további tanulmányait, s ezért 1857. szeptember 8-án beöltözött bencés növendék papnak. Ekkor vette fel a Ciprián nevet.

A kolostorban a magyar történelem sok neves személyisége nevelkedett az elmúlt századok alatt. Nyilván, ez is vonzotta a fiatal Halbikot, túl azon, hogy Pápán példaképe, Füssy Tamás tanári munkája is motiválta döntését. Ezt a pályaképet erősítette a győri gimnáziumban tanító több híres tanár is, közöttük pl. Rómer Flóris.

Mielőtt a gimnázium 7. osztályát folytatta volna, az első évet Pannonhalmán noviciusként, próbaidős szerzetesként töltötte. 1858-ban kezdte meg a gimnázium 7. osztályát. Az első szemesztert 1859. március 4-én zárta le. A jegyzőkönyvben megtaláljuk Halbik Ciprián Gáspár eredményeit is. Ezek a következők voltak: vallástan dicséretes, filozófia dicséretes, latin nyelv, irodalom dicséretes, görög nyelv, irodalom dicséretes, magyar nyelv, irodalom dicséretes, német nyelv, irodalom dicséretes, egyetemes történelem kitűnő, fizika jó. Erkölcsi előmenetele első osztályú.

A második félévben a vallástan elmaradt, a többi tantárgyból ugyanolyan dicséretes és kitűnő jegyeket kapott, csupán a német nyelvből lett jó jegyű. Erkölcsi előmenetele szintén első osztályú.

A 8. osztály első félévében megtartotta az előző osztály dicséretes és kitűnő jegyeit, ugyanúgy a

második félévben is. Az osztályozó jegyzőkönyvet 1860. július 28-án zárták s ezzel Halbik Ciprián befejezte gimnáziumi tanulmányait.

Halbik további pályafutását illetően már döntött, amikor 1857-ben beöltözött a bencés rend ruhájába, így nem volt vitás, hogy az érettségi után hol folytassa tanulmányait. Tehetsége is arra predesztinálta, hogy a teológián tanuljon tovább. Ehhez nem kellett költöznie sem, mert a kolostorban volt a teológiai képzés.

1860 őszén kezdte meg teológiai tanulmányait. A második félév jegyeit közlöm az alábbiakban:

Introdukcio (bevezetés) kitűnő

Szentírás bevezetés és szentírás magyarázat kitűnő

Erkölcsei magatartás 1. osztályú

Egyháztörténelem 1. osztályú.

A teológiai képzés 4 évig tartott, a félévenként zárt bizonyítványokban minden jegye az első évihez hasonlóan kitűnő érdemjegy volt. A képzés ideje alatt folyamatosan haladt előre a papi pályán.

1862. június 12-én ünnepélyes fogadalmat tett és még abban az évben alszerpap lett. Szorgalmát, képességét bizonyítja az is, hogy a július 28-án tartott tanulmányi gyűlésen dicséretben részesült.

A következő évben szerpappá szentelték. Tanulmányainak befejezése után 1864. július 31-én teljesült vágya, Simon János győri püspök áldozópappá szentelte. A teológiai vizsgáinak letétele után jogi vizsgát is tett. Első miséjét augusztus 3-án tartotta.

A tanulmányok folytatásával egyidőben irodalmi tevékenységet is végzett. Több folyóiratban publikált különböző tanulmányokat, s ezekben elsősorban pedagógiai, nevelési kérdésekkel foglalkozott. 1860-ban, 20 éves korában közölte egy dolgozatát a Tanodai Lapok A kath. tanodák és növeldék Északamerikában címmel. Ez ugyan német fordítás volt, de már jelezte érdeklődését. Ugyanebben a témában jelent meg cikke az 1863-as évben is. A szakmaiak mellett szépirodalmi írásokat is készített, melyeket a pápai tanára, Füssy Tamás szerkesztésében megjelenő Szünórák c. ifjúsági lapban közölt.

Tanári tevékenysége

Amikor Halbik visszament Győrbe tanárnak, több kiváló tanár dolgozott a gimnáziumban. Az 1870-71-es tanév tanári névsorában találjuk pl. Vaszary Kolost igazgatóként, aki később esztergomi érsek lett, Bierbauer Lipót mennyiségtan és földrajz, rajztanárt, pannonhalmi főapátot. A neveléstörténet írói jogosan tartják a korszakot a gimnázium sikeres időszakának. A gimnázium nevelőhatását bizonyítja – többek közt – az is, hogy a tanárok közül sokan itt végezték középiskolai tanulmányaikat és tanári képzettségük megszerzése után ide tértek vissza. Így történt ez Halbik Ciprián esetében is. A fiatal tanár ekkor 25 éves, pályafutásának első évében már meghatározó feladatokat látott el. Ő

volt a felső 4 osztály hitszónoka, s ezt mindvégig megtartotta, ugyanígy a hittan tanítását is. Az első három évben osztályfőnöke a hatodik osztálynak, és ekkor tanította a magyar nyelvet is. 1867-ben vette át a magyar nyelv helyett a földrajz és a történelem tanítását, melyeket később mind a 8 osztályban oktatott. Egy tanévben – halálozás miatt – volt osztályfőnök és egy tanévben tanított szépírást is az említett tantárgyak mellett. Működésének utolsó évében ő volt az ifjúsági könyvtár őre. Az első években 13, később 14-15 óra volt a heti óraszám.

Általában 13 rendi és 2 világi tanár tanított a gimnáziumban 300-350 diákot, de minden évben volt a bentlakók mellett több magántanuló is. Az 1869-70-es értesítőben 446 tanulót találunk. Érdekes az összetételt is megemlíteni. Köztük 70 izraelita, 7 német, 4 tót, 2 horvát és 1 olasz nemzetiségű volt. A már említett kiváló tanári kar munkájának köszönhető, hogy ezekben az években sikeres nevelés folyt az intézményben. Bizonyítás céljából említjük meg az önképzőkör és a Diáksegélyző egyesület működését. Mindkettő az 1869-70-es tanévben alakult. A részletes elemzés helyett csak néhány kiragadott példa a két szervezet működéséről:

Az önképzőkör 1869. október 10-én alakult. Munkája nevéhez méltóan a tanulók tanórán kívüli nevelését, önképzését szorgalmazta: szavalatok, vitaszónoklatok, értekezések s felolvasások tartása szerepel a programban. Már az első évben vitát rendeztek a következő címen: Hasznos-e a regény olvasás vagy káros? Az önképzőkörnek volt könyvtára, melyet ekkor egyesítettek az ifjúsági könyvtárral s így 1218 kötetből kölcsönözhettek a tanulók. A könyveken túl olvashatták a körbe járatott lapokat is, pl. Fővárosi lapok, Magyarország és a nagyvilág, a Figyelő, Hazánk és a külföld, a Győri Közlöny, a Természet stb. Saját lapja is volt az önképzőkörnek Remény címmel, mely tanévenként 7-8 alkalommal jelent meg. Általában minden második vasárnap tartottak ülést, így 15-20 foglalkozás volt egy-egy tanévben. Írásos pályázatokat hirdettek, melyre tucatjával érkeztek dolgozatok, pl. 1875-76-ban 64 költemény, 9 beszély, 11 értekezés és 12 vegyes munka. A pályaművek díjazására az igazgatóság adott jutalmakat, de az ifjúság különböző rendezvényeiből is fordítottak erre a könyvek beszerzésén és a folyóiratok előfizetésén túl. Érdekes megemlíteni, hogy 1874-ben pl. a Petőfi-ház felújítására 7 forintot küldött az önképzőkör.

A Diáksegélyező egyesület alakuló ülésén, 1870. március 25-én az igazgató elmondotta, hogy már 1818-ban megalakult egy hasonló egyesület, de az nem volt nyilvános. Most 348 tagja van. Az alapító tagok 10 forintot fizetnek, a rendes tagok havi 10 krajcárt. Pártoló tag bárki lehet, aki adományaival támogatja az egyesületet. Feljegyezték, hogy az ifjú Batthyány Lajos, a kivégzett miniszterelnök unokája az induláskor 5 forintot adott.

Az egyesület minden évben támogatta a rászorulókat, ebben az évben pl. 187 forintot osztottak ki. Hasonló összegeket adtak a következő években is. Mindezek bizonyítják, hogy ebben a korszakban az oktatáson túl milyen nevelés, közösségi élet folyt a gimnáziumban. Ez a kiváló tanári kar együttes munkájának volt az eredménye, melyben ott volt Halbik Ciprián is. S, hogy nem kevés munkával, azt az is bizonyítja, hogy 12 éves győri tanársága után 1877-ben kinevezték a komáromi gimnázium igazgatójának, mely tisztséget két éven keresztül látta el.

A győri bő évtizedből néhány említésre méltó esemény Halbik Ciprián életéből. Az évkönyvekben többször szerepel a neve azok között, akik különböző tárgyakat adományoztak a gimnázium szertárainak, 1866-ban 1 db római érmet, 1869-ben egy cseppkövet.

Ez az időszak az apát életében a felkészülés éveit voltak, a későbbi irodalmi munkásságára és a feltöltődésre fordított nagyobb energiát. Keveset publikált, inkább külföldi utazásokat tett. 1867-ben kéthónapos időtartamra kért útlevelet a német államokba és 1869-ben a nyári szünetben Olaszországba utazott. A kiállított útlevélből tudunk meg néhány adatot Halbik Ciprián külsejéről is: termete közép, haja barna, szeme barna, orra rendes.

A győri tanári években kapcsolódott be a magyarországi pedagógiai egyesületek munkájába. 1869-ben az elsők között lett tagja az Országos Középiskolai Tanáregyesületnek. A négy évtizeden át végzett munkájának elismerésül Emléklevelet kapott 1909-ben, amikor már tihanyi apát volt. Érdemeinek elismeréséről tanúskodik egy másik, 1886-ban kiállított Díszoklevél is, melyben tudatják, hogy az Országos Díjnoksegélyegylet tiszteletbeli dísztagjává választották. A gyakorlat, a tanítási munka mellett rendszeresen kutatott, adatokat gyűjtött és ezek felhasználásával a későbbi években sorra jelentek meg tanulmányai, pl. az általa szerkesztett Győri Nagy Képes Naptárban az 1877-78-as években, amikor több neves személy életrajzát publikálta.

A komáromi kétéves igazgatói munkája után visszakерült Pannonhalmára, ahol különböző tisztségeket töltött be, majd 1894-től a tihanyi apáti tisztséget látta el egészen haláláig.

Pedagógiai, nevelési elvei

A ránk maradt írásokban több helyütt is megtalálhatók pedagógiai nézetei. A már említett Tanodai Lapok 1860-ban megjelent számában, melyben áttekintést nyújt az Észak-Amerikában működő iskolákról, elismerően említi, hogy a régebben alakult protestáns iskolák mellett egyre több városban jönnek létre katolikusok, s azt is pozitívnak tartja, hogy az egyház a tudományok és irodalom ápolójaként és nevelőanyjaként tűnik föl. Felsorolja, hogy pl. nagyon jól kezdődött az 1856. évi őszi tanév, amikor már az egyház iskoláiban 1000 növendék tanul. A püspökök, akik szorgalmazzák a tanodák építését, arról is gondoskodnak, hogy tankönyvekkel is ellássák a tanulókat. Csatlakoztak a mozgalomhoz a katolikus könyvkereskedők, akik olcsó és katolikus szellemben írt tankönyvekkel látják el a kollégiumokat, a növendéket. Dicsérőleg említi egy szerzetest, aki egymaga tíz év alatt tíz zárdát alapított. A sikerhez, az iskolák szaporodásához hozzátartozik, írja: „az angolszász akaraterő, párosulva a katolikus szeretettel”. A tanulmányban szinte visszacsengenek István király intelmei, Imre herceghez intézett szavai: „Mert amiként különb-különb tájakról és tartományokból jönnek a vendégek, úgy különb-különb nyelvet és szokást, különb-különb példát és fegyvert hoznak magukkal, s mindez az országot díszíti, az udvar fényét emeli...Mert az egynyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő.” Halbik szerint így szól a tanulság: „...általában különbözö néptörzsek vegyületéből valami magasabb, nemesebb népfaj származik: így gyakran különbözö népjellemek párosításából magasabb, tökélyesebb jellem keletkezik”. Megemlíti, hogy az államokban a

katolikusok „Zárdái és tanodáiban jól felkészülve finom nevelést ad, dicső székesegyházak emelkednek, melyekben a nagymise válogatott zenével tartatik... ápodákat, ispotályokat, irgalmasnéne-társulatot, tébolydákat süketnémák számára iskolákat, szegények számára ápolóházakat alapítanak” – majd így fejezi be tanulmányát: „Annyi bizonyos: hogy ezen történelem nélküli földön egyedül az egyház azon hatalom, mely a békétlenség, vizsálkodás, érzékiség és fejtelenség közepett a társaság, föntartásának kizárólagos föltét lehet és leend.”⁷

1893. július 4-én huszonötéves találkozójukat tartották meg Győrben a gimnáziumban végzett tanulók. A találkozón, mint akkori tanár, részt vett és felszólalt Halbik Ciprián. Beszédét nagy tetszéssel fogadták a volt tanítványok. Ebből idézek néhány részletet: „... Válásakor az emberek rendszerint e szóval intenek egymásnak búcsút: viszontlátásra! S ha azután, mint oldott kéve, szertehullanak, kedvező és kedvezőtlen életbehatások alá kerülnek.... Önök is ott vannak ma, tisztelt uraim, a honnét 25 évvel ezelőtt hivatásuk útjaira szerte rándulának, s az ünnep is, melyet találkozásuk öröme rendeztek, az ígéret szentségén kívül a vázoltan kedélyi okokhoz hasonló impulzusokból nyert valósulást. S ide jövének, hogy a tiszta örömnek tengerében ismét megfüröszsék a létért küzdő lelket, hogy a kézszorításban újra érezzék a szív régi melegét s hogy a szemekből kiolvassák azon barátság hűségét, mely érdeket még nem ismert! ... De önökre tekintve, tisztelt uraim, a múltból egy édes benső viszonynak emléke int felém, azon időké, amidőn mi önökkel egy közös cél elé hosszú vándorútra keltünk ... S miként a munka, melyet a szellem országában együtt végzünk, benső volt a viszony is amelyben egygyéforradtunk. Szív szólott a szívhez, ész az értelemhez. S míg a szellem látóköre tágult, a kedély idomult és nemesbült: a benső viszonynak egyre jobban éreztük gyengedségét és meghittségét, amely vonások az avatlan szemeknek rejtve maradnak... Mert ki tud a benső felindulásról, mely a nyelvnek a hatás erejét kölcsönzi, az óvó, intő hangról, mely az ifjú szemébe fölszivárog, ha lelke megindulással tele? S ki érzi reszkető kezének melegét, mellyel a jobbrafordulásnak adja zálogát? Két szívnek titka mindez, melyről avatlan szemeknek sejtelmök is alig van s az ifjú szív gyakran csak az érettebb és világánál érzi azok teljes jelentését... S a múlt idők e benső viszonyából folyólag köszöntöm itt is a magam és megbízóim nevében önöket tisztelt uraim, a szív ugyanazon melegével. Mellyel adóztam akkor, mikor önök a hazának még csak reményei valának. Azóta tetterős férfiakká izmosodtak, kik a társadalomnak hasznos szolgálatokat tettek s tenni még mindig hivatottak. ...De az idő nem is dönthet mindent romba,... azért a férfikor sem adhatja fel eszményeit, sőt kell, hogy ezek vezessék életútjain, melyek rideg valóval alkalmasak megbékíteni a fáradt szívet.”⁸

A megjelent 23 volt tanuló közül szinte mindenki magas rangot ért el, sok ügyvéd, iskolaigazgató, plébános lett, sőt, volt közöttük főgimnáziumi igazgató, bécsi orvos, árvaszéki ülnök, tisztii ügyész is.

Pedagógiai elveit a tihanyi iskolaavató ünnepségen elmondott beszédéből idézem. Már tihanyi apát volt, amikor 1902-ben felépült az új iskola. Az építkezés mozgatója Halbik Ciprián apát volt. Az apátság 20 000 koronával járult hozzá a költségekhez és a tervek elkészítése után 1901. december 11-én beírhatták az építési naplóba: A mindenható Istennek nevében az első kapavágás

megtétegetett. A Napló szerint 1902. július 4-én befejeződött az építkezés és szeptember 28-án, számos illusztris vendég jelenlétében felavatták az iskolát. Az ünnepségen Halbik apát mondta az avatóbeszédet, melynek kézírata fennmaradt, de az újságok is közölték. Ez tudatosan felépített szónoki beszéd volt, melynek fő témái a következők: 1. Az első részben az iskoláról szolt. 2. A vallásról, mely az iskola főtárgya. 3. A tanítókról, a tanítóknak. 4. A szülőkhöz, s végül az 5. részben a gyermekekhez intézte szavait.

Bevezetesként az iskolát mint az egyház életfájának hajtását említi: „1. Az iskola az egyház életfájának hajtása, isteni intézmény az egymást felváltó nemzedékek javára. Innét van, hogy minden hitvallásos iskola, mielőtt rendeltetésének átadatik, egyháziilag megszokott áldadni, ünnepélyesen felavattatni. Ez történt itt is... adjon az Úr a vezetőknek égi bölcsességet és isteni félelmet, hogy vallásos szellemben gondozzák a reájuk bízott ifjú nemzedéket ...” Ezután felteszi a kérdést és válaszol is rá. „Mert mi az iskola? Az iskola az ismeretek forrása, mely elménk sötét ködfátyolát eloszlatja, mert mi a napsugár a szemnek, az a tudás, az ismeret a léleknek. Az iskola kincsesbánya, melynek aranya gazdagokká tesz bennünket, tekintélyt is kölcsönöz, jólétet is szerez az embernek. Az iskola az a hely, hol hivatásos vezetők ajkairól szívja magába azokat az elveket, melyek az elmét földerítik, a szívet nemesítik. Az iskola végre az a hely, hol a fogékony szív és elme nem csak a földi boldogulásra szükséges előismereteknek juttat birtokába, hogy majdan a társadalomnak hasznos tagja legyen, hanem azoknak is, miket mint keresztény iskolában tudni és követni köteles, hogy egykor síron túli boldogságát is biztosítja. Igen, egy jó keresztény iskolában a gyermek nemcsak világi tárgyokban, hanem különösen a vallás magasztos igazságaiból nyer oktatást. Mit üdvünk szerzője tanított, tanítványai hirdettek, felfogásához mérten gyermekeknek mind előadatnak. És azok a kötelmek, melyek a teremtő, a megváltó, életadói és embertársai iránt való viszonyait szabályozzák, nemcsak elméjébe vésetnek, hanem azok gyakorlására buzdító ösztönzést nyer. Mert az iskola nem csak tanító intézet, főfeladata a nevelés, nevelés pedig vallás nélkül nem lehetséges.

2. Azért egy jó hitvallásos iskolának első főtárgya a vallás, a mivel iskola és egyház létszervesen forradnak össze s egymástól oly kevésbé különíthetők el, a mily kevésbé téphető le anyai emlékről merénylet nélkül a síró csecsemő, azért nem tesz jó szolgálatot sem a jelennek sem a jövőnek az, ki a két együvé tartozó intézmény szétválasztását erőszakolná! A mint egykor Üdvözítőnk tanítványainak mondotta: Engedjétek hozzám a kisdedeket, mert ilyeneké a mennyek országa: egy hivatásának élő lelkipásztornak s tanítónak sem lehet élénkebb vágya, óhaja, mint azokat látni seregleni maga körül, a kiket hivatva van rendeltetésök ismeretére vezetni, hazának, égnek fölnevelni. E tágas épületben – Istennek hála, ily üdvös ténykedésre papnak, tanítónak, ezentúl bőséges tér kínálkozik.

3. Az iskola áldásos hatását első sorban a tanító közvetíti. Ti tiszteletre méltó apostoli munkások, ismerjétek hivatástokat, ismerjétek kötelmeiteket. A ti kezeitekbe drága zálogok vannak letéve, hisz a szülők szeme fényét, az egyház gyermekeit s a haza reményeit bízta. Reátok. Menjetek, tanítsatok.

Az igék nektek felsőbb küldetést jelöltek, híven csak szent vallásunk szellemében járhattok el, s felednetek nem szabad, hogy a vallás köteléke nélkül megrendülnek az állam, a társadalom oszlopai, sőt merő hitetlenek között társulás fönn sem állhat. Azért jobb szolgálatot egyháznak, hazának nem tehettek, mintha tevékenységtek minden ágát vallásos szellem hatja át. Ne feledjétek, hogy miként a fa gyökér nélkül, az emberiség sem lehet el hit nélkül, a történelem meg napnál fényesebben bizonyítja, hogy a keresztény vallás polgárosította a világot, nélküle ismét vadságba süllyedne vissza. Kérlek azért az apostollal benneteket: Hivatástokban méltán járjatok el, azaz járjatok az evangélium fényében, ezen az ösvényen kalauzoljátok a rátok bízott ifjúságot... Korán szoktassátok őket rendhez, mely lelke mindenek, mely Istentől jó, Istenhez vezet. És szoktassátok munkához, szorgalomhoz, mert miként a madár a repülésre, az ember dologra van teremtve...

4. Mégis csak ott várható tanítói üdvös eredmény, hol a szülők is hűséges segédkezet nyújtanak mindehhez,...vagyis ha a család és iskola karöltve működnek a gyermek nevelésében.

Nektek – keresztény szülők – különösen és első sorban szól az apostol intése: Neveljétek gyermekeiteket az Úr tanításában és fenyítékében. Ti vagytok a gyermek első tanítói, első nevelői, ti a családi élet apostolai. Nektek adta az Úr a gyermekeket, a ti kezeitekből fogja visszakövetelni azokat... Az első tanító, az első nevelő intézet tehát a gyermekre nézve, a szülői ház, a család. Itt veszi a gyermek egész jövője, későbbi összes törekvése az egész alapot s az itt nyert benyomások szabályozólag, irányítólag hatnak ki a gyermek egész életére. S e tekintetben az anyáé az első és legfontosabb szerep, ő, kit a természet minden áldozat iránt fogékony szeretettel áldott meg, ő legyen az éltető nap, mely a gyermekeket, mit méhe hordott, a világra hozott, melengesse ápolgassa és nevelje. Középpontja ő a családnak... Jaj annak a családnak, hol az anya nem érzi át hivatását a kinek elviselhetetlen teher a nevelés fáradalma, melytől kereseti ürügyek alatt siet szabadulni. Hogy e kötelmi mulasztás mily szigorúan boszulja meg magát, legyen intőjel annyi család boldogtalansága. Azért kérve intlek benneteket – keresztény anyák – szenteljétek magatokat gyermekeiteknek, éljétek nekik. Ne feledjétek, hogy amit szeretetből áldoztok, tesztek gyermekeitekért, az lesz ezeknek legértékesebb öröksége. ...Mindez azonban nem menti föl az atyát, hogy mint a családnak feje híven őrt álljon és figyeljen, vajjon a kívánatos mederben folyik-e e fontos érdek, vajjon a vakszeretet, a lágymelegség az anyát nem ragadja-e káros végletekre, azért hol szükségét látja, tanáccsal, útbaigazítással, főleg okos fenyítéssel támogassa az anya nehéz munkáját... A szülői ház azonban nem adhat meg a gyermeknek mindent, mit ennek jövő hivatása igényel... S így az iskola nagy szerepet, nagy feladatot, még fontosabb kötelemeket vesz át a szülői háztól... úgy eredményesen sem folytathatja munkáját a szülők további közreműködése nélkül... Szükséges tehát, hogy a család és iskola egymást kiegészítőleg és egyértőleg hasson közre. (A szülőknél) ...szent kötelemük oda is hatni, hogy a jó mag, mit az iskola ültet a gyermekek fogékony lelkébe otthon is ápolgassék, nehogy a gonosz példa, az óvatlan beszéd miket a házi körben lát és hall a gyermek, lerontsa, mit az iskola keservesen épített. Szóval csak úgy várható tartós, üdvös eredmény, ha család és iskola karöltve működnek össze a gyermek nevelésében...

5. Hozzátok is van kedves gyermekek néhány jóra intő szóm. Ime, egy egészen új, díszes, tágas iskolaházat emelt nektek egy jótékony kéz áldozata és véreid fáradalma. A helynek már csak ezek tulajdonságai is ösztönözzenek, ide szívesen eljárni... ne feledjétek, hogy az iskolaháznak legigazibb dísze a jó erkölcsös gyermek. Mert lehet egy iskola palotához hasonló, de ha nem jóra való abban a gyermekek: akkor egy alacsony, szegényes faház, jó, engedelmes gyermekekkel értékesebb a fényes palotánál...

Neked pedig hitközség, midőn tulajdonodba bocsátom a kulcs jelvényeivel az épületet és a téged képviselő iskolaszéknek gondos őrökösére bízom az iskola teljes díszben pompázzon és azon élő növények, kik ide ültetnek fejlődjenek, tenyészzenek és teremjenek jó gyümölcsöt e földi és az örök életre” – fejezte be avató beszédét az apát.⁹

A beszéd után a közönség körmenetben vonult vissza az apátsági templomba, ahol Halbik Ciprián apát mondott ünnepi misét.

1924. július 31-én tartotta gyémántmiséjét s ez ünnepi alkalomból Magyarország kormányzója kinevezte kormányfőtanácsossá.

Halbik Ciprián apát 1927. március 28-án halt meg a balatonfüredi szanatóriumban és március 30-án temették el az apátsági templomba. Emlékére a szülőfaluban, Dákán az ott működő Szülőföld Baráti Kör 1997-ben, halálának 70. évfordulóján tudományos emlékülést rendezett.

Jegyzetek

1 Fejér VIII/6. 51.

2 KSH. Lakossági nyilvántartás.

3 A nyárádi plébániában megkeresztettek könyvének kivonata Ezernyolcszázkettedik évről.

4 Tóth Dezső (2001): Dáka iskolatörténete. Veszprém: Szülőföld Baráti Kör. 97 p.

5 Gimnáziumi Értesítő.

6 Gimnáziumi Értesítő.

7 Tanodai Lapok, 1860. Elemi oktatás és népnevelés rovatcím.

8 Győri Hírlap, 1893. július 6. 3-4. p.

9 Kézirat, ill. A tihanyi ünnep = Veszprémi Hírlap, 1902. október 5.

Közlemények

Csokonai, a csurgói ideiglenes professzor

Horváth József

"Csurgót iskolája, iskoláját pedig Csokonai tette híressé" - ezekkel a szavakkal kezdte előadását Boros Dezső, a gimnázium fennállásának 175. évfordulós ünnepségén. Ha csak egyetlen versét, a Jövendölés az első oskoláról a Somogyban című ódáját írta volna itt, amely Csurgó gimnáziumán túl az egész magyarsághoz szól, már akkor is természetesen hangzana Csurgó és Csokonai nevének összekapcsolása. Nincs is olyan költői életrajz, amelyik ezt megkerülné, mégis kilencedfél havi itteni tanári működésében, éppen annak interimális, ideiglenes volta miatt, nem mindenki kereste és így nem is találhatta meg az egyébként nyilvánvaló, maradandó értéket.

Az sem közismert, hogy nem Csurgón kezdte a tanítást. A protestáns kollégiumi hagyomány szerint a felsőbb évfolyamok tanulói közül a legkiválóbbak köztanítói, publicus praeceptorai megbízást kaptak a kisebb diákok tanítására.[1] Az 1793. január 11-én a debreceni kollégiumban felvett jegyzőkönyv szerint „az igen kiváló Csokonai Mihályt, aki igen járatos a görög, latin, olasz és magyar költészetben, kiváltkép ismeri az esztétikát, könnyed és kiváló költő, a poétai osztály élére állították”[2]. Debreceni tanítványa, Domby Márton külön kiemelte peripatetikus [a görög 'járkáló', 'sétáló' szóból] tanítási módszerét, amelyet később Csurgón is szívesen alkalmazott: „...a Debrecen vidékin idegen peripatetica methodust hívta vissza a görög kertekből és inkább mezőn, vagy legalább az oskolájában sétálva tanított, mint aluszékonyan katedrán ülve [...] a tanítványaival való bánásmódja is egészen különbözött attól, mely ott szokásban volt. Egy 21 esztendőes ifjú inkább barátinak hitte az ővele csaknem egyforma idejű ifjakat, mint tanítványainak. Együtt sétált, mulatott, játszott, és, hogy semmit el ne titkoljak, gyakran a tartózkodást nem esmérő barátságának érzései között, együtt is pipázott azokkal, sőt, legalább amint vádolták, együtt is ivott”.[3] A kollégiumból történt eltávolításának egyik indoka, ha mind a mai napig kellőképpen nem tisztázott fő oka is nem ez volt.

Amikor két és fél évvel később álmai szertefoszlottak, Lillát örökre elvesztette, először a Vajda Juliannához írt terjedelmes búcsúlevele végén írja professzorként a nevét, jelezvén, hogy mindent és nem eredmény nélkül tett meg érte keszthelyi álláskereső útja során: „...Isten hozzád! – Csókollak – még egyszer – a legutolszor csókollak – Ah, elveszett kedves Lillám Isten Hozzád! Professzor Csokonay Komárom, Mart. 12. 1798.” A tanári megbízatást komolyan gondolta, hiszen Debrecenben örömét lelte a tanításban, tanítványaiban sem csalódott.

A komáromi kudarc után hosszan időzött Édes Gergely nagyvázsonyi lelkésznél. Az egykori jóbarát 1805. november 15-én levélben tájékoztatta édesanyját: „... azt az időt ama híres Kinizsi Pál temetési helyénél egy klastrom düledékjei és a Bakony erdeje szélében, a tavasz kellemeit ifjúi

érzéssel szemlélgetvén, mígnem azon közbe ő Festetics gróftól levelezvén, meghívatott[4] Csurgói professzornak.”

A Csurgóra kerülés hiteles története azonban így túlságosan is leegyszerűsített lenne. Biztos, hogy már Komáromban értesült az iskola gondjairól, és Keszthelyen is szóba jött az itteni állás. 1798. január 22-én Festetics Györgyhez intézett terjedelmes levelében tanári állásért könyörög. Hajlandó lenne Svájcba menni, a mezőgazdasági tudományokat tanulni: „Eszerént, esztendei utamra, s az egybegyűjtendő tapasztalásokra mind rákölténém szűk örökségemet: azért is tehát kívántam Méltóságos Uram! előre könyörögni, hogy ez az én jószágomnak s magamnak elszánása Nagyságod előtt kedvet talál: méltóztasson engemet valamelyik oskolájában professzorságra kegyelmesen felvenni; hogy így, mikor pénz nélkül visszatérek, légyen magamnak és gyámoltalan özvegyesre jutott édesanyámnak hol találni menedéket a Nagyságod szárnyai alatt... Én egyedül professzor szándékozok és óhajtok lenni, és egyedül a Nagyságod birtokán, ha erántam a Nagyságod olly kegyes lenni méltóztatik. Egy olly méltóság alatt, akinek nagy szívét egyedül a haza és közjó lelkesíti, aki minden érdemes hazafit nyájas leereszkedéssel fogadni nem utál, aki nem nézi azt, ki mellyik koncilium után vakoskodik, aki egynéhány dominiumban az, ami József volt egynéhány országokban, – egyszóval Nagyságod alatt professzorkodnom nékem nagyobb boldogság volna, mint másutt a legfényesebb hivatal. Esedezem is főhajtvá Nagyságodnak, méltóztassa ezt az én alázatos kérésemet szokott nagylelkűséggel elfogadni, és engemet addig is, míg próbajelekkel megismerhetne, kegyelmes dispositiójával megörvendeztetni.”[5]

A csurgói, kaposvári gimnázium, majd a debreceni egyetem tanára, Boros Dezső szerint „Csokonai nem egyszerűen dunántúli bolyongásai közepette lett helyettes tanár Csurgón, hanem a körülmények kényszerítették erre a lépésre, akkor, amikor rég letett a csurgói professzorság szándékáról... Csurgóra kerülése előtt másfél évvel szemet vetett az iskolára, amikor azt kérte a patrónustól »... méltóztasson engemet valamelyik oskolájában professzorságra felvenni«. A valamelyik iskolák egyike Csurgó volt. Igaz, később ígéretekkkel és barátságra apellálva kellett Csokonait Csurgóra erőszakolni, de a komáromi kudarc után Csokonai somogyi bolyongásainak motívumai között feltétlen ott lehetett az egykori gondolat: hátha tanár lehetne Csurgón”.

1798 őszén gondok előtt állt a hat évvel korábban alapított iskola. Benedek István professzornak felmondtak, mivel elhanyagolta a tanítást, a kiszemelt utód, Jezerniczky György pedig nem érkezett meg. Nem volt mit tenni, mint az alsoki lelkészt, Csépan Jánost kérték fel a tanítás folytatására. Külföldön, Jénában tanuló professzorokat, Császári Lósy Pált és Buday Pált keresték meg. Az utóbbi lemondott Császári javára, aki őszre ígérte érkezését. A helyettesítést azonban vállalta volna Buday, aki el is indult Jénából Somogyba. Ha meg is érkezik, Csokonaiból valószínű sohasem lett volna csurgói tanár. Közben ugyanis a fenntartó meggondolta magát, az eredetileg ígért fizetésnél csak kevesebbet tudott volna adni. Festetics kemény hangú levélben jelezte felháborodását. Ekkor sietett Csépan István gondnok Nagybjombba, ahova május 24-re, szombatra összehívta az egyházmegye vezetőit. Itt beszélték rá Csokonait, tegye félre sértődöttségét, és vállalja el a tanítást. Tény, hogy

már korábban is szeretett volna tanítani Csurgón. Szentgyörgyi István esperes levele, melynek keltét sajnos nem ismerjük, ezt egyértelművé is teszi: „Én tegnap Csokonait megpróbáltam, de semmiképpen rá nem beszélhettem, holott előbb maga nagyon kérte.”[6] Lehet, hogy éppen az esperes miatt sértődött meg, hiszen Gaál László visszaemlékezése szerint, fenntartásai voltak a személyét illetően, elsősorban Szokolai Dániellel fenntartott barátsága miatt. Tőle tudjuk, hogy Szentgyörgyi azért ellenezte az alkalmazását, mert Debrecenben tanuló fiától azt hallotta, hogy a poéták tanítását is valószínűleg azért vették el tőle, mert nem volt alkalmas tanítónak, ráadásul „még Szokolaynak is jó barátja, pedig Szokolay korhely tanító”. [7] Ha Gaál László emlékezete e kérdésben pontos, és 1799 elejére és Szokolayra vonatkozik a leírt esemény, meg lehet érteni az esperes óvatosságát: „1799ben Febr. Hónapban az a Belső Somogyi Traktus Esperestje Nemes és Tiszteletes Szent Györgyi István, szokás szerint az eklézsiákat visitálván, Hedrehelyre is el ment, és vizsgálván az Oskolát, azt semmit érőnek találta, ennél fogva az Oskola Mestert kegyetlenül meg szidván, mint haszontalan embert, az Oskola Mesteri hivatalra nem tsak méltatlannak ítélte, hanem keményebb büntetéssel fenyegetés mellett szorossan meg parantsolta nekie, hogy Martius 12k Napjáig az Oskola Házból s az Ekklezsiából végképpen ki takarodjon.” [8] Mint tudjuk, Csokonait három hónappal ez után kérték fel a tanításra. Szokolay egyébként nem keseredett el, Inkey Károly alispán titkára lett, hosszabban időzhetett Csokonai közelében, a Csurgóhoz jó tíz kilométernyire levő Iharosberényben, ahonnan később levélben is felkereste Debrecenben.

Császári Lósy Pál, a kiszemelt professzor már április 20-án, hat héttel Csokonai Csurgóra kerülése előtt Kazi esperesnek írt magabiztos levelében felvázolta az őt helyettesítő tanár helyét, mozgásterét: „Minthogy már én le nem mehetek, csak akárki legyen az oskolában, mind egy, különben is elő kezdek mindent, és én helyettem ott más nem taníthat, jó lesz, ha addig leginkább a deák nyelvben gyakoroltatnak; a jövő télen pedig magam fogok Logicat és Metaphisicat tanítani, e mellett az egész Philosophiára való Introductiot Encyclopediával együtt.”

Egy hónappal később, tehát még mindig Csokonai munkába állása előtt, Sárközy István egyházmegyei gondnok kapott kevély hangú biztatást: „Nekem egy kevély plánumom és kívánságom volna, a’ melyet még tsak privatissime jelentet a Tekintetes úrnak, hogy t.i. a’ Csurgói Oskolát miképpen lehetne lassan Collegiumra felemelni; ez ugyan most még mindjárt meg nem lesz, de most kell éppen megvetni a fundamentumot, mert más felől mások ugyan valóba dolgoznak. A dolog – a mit én bizonyos relatiokból tudom – ennyiben van, hogy a’ Dunán túl egy collegiumot akarnak felállítani; három helyen van projectumban: Komárom, Pápa, Csurgó: énnekem itt igen jó reménységem van, mert éppen azok az uraságok, a’ kiktől az ilyen dolognak decisioja sokat függ, engemet méltóztatnak egy időtől fogva grátiájokban tartani.” A fenntartó elégedett volt, megtalálták azt a professzort, aki révbe juttatja a gimnáziumot. A helyettes tanárnak meg volt kötve a keze.

Híres beköszöntő versén, a Jövendölés az első oskoláról a Somogyban című ódáján már csak a műfajából következően sem érződik a kétkedés, a bizonytalanság. Debrecen és Patak szerepét szánja

az új somogyi iskolának, hogy ne csak kanásznak teremjen a somogysági paraszt. Egy új Helikon ígéretével látott munkához.

Csokonai 1799. május 24-én, szombaton érkezett Csurgóra. Hétfőn meg is kezdte a tanítást. Egy hétre rá terjedelmes, négyoldalas levélben fejtette ki nevelési elveit. A Rousseau-i tanokon felnevelkedett ifjú a hazát és a tudományokat kívánta szolgálni az egy ügyért különböző utat megjárt ókori görögök, Themisztoklész és Alkibiádész példáját idézve: „Én a leckéket még ma egy hete elkezdtem s azóta a tőlem s környülállásoktól kitelhető móddal, szakadatlanúl is vittem és hogy ezen módon csökkenni s elkezdett munkám inába szakadni nem fog, ígérem is, igyekezem is. Hogy a Neokles exhaedált fijában Themistocles – a hazát s tudományokat szolgálni kívánó Themistocles – van bebimbózva, és hogy Corintusi Alcibiades, Athenaban is tud Alcibiades lenni, azt fogom s kívánom Csurgón megmutatni... A keresztyén regulát veszem fel helyheztetésemben maximául s a szerint ugy dolgozom – mintha mindég ebbe és itt élnék, ugy könyörgöm a Tekintetes urnak, ugy élek, mintha minden percben el is kellene innen költözöm. Vitae (csurgoiensis) summa brevis, spem nos vetat inchaare longam. [Csurgói életem rövidsége nem enged hosszú reménybe kezdeni.] Hanem addig is azon törekedtem, hogy ahhoz szoktassam nevendékjeimet, mi a régi mechanica, mi a mai gondolkozó s gondolkoztató tanítás, mi az oskolai s boldog felejtésnek szentelt pedántság, mi a valóságos embert formáló tudás, mi az Orbilius és mi az emberszerető oktató, a ki az ő (akár élő akár holt) tanítóitól vett kincset s az e miatt való adósságot uzsorájával együtt kívánja a fiatal emberiségnek lefizetni... Mostan tehát az időnek rövidségéhez s functiomnak határozatlanságához képest, a mi kicsinyt, jót akarván az enyimeknek fejébe verni; a legjobb principiumu és rendű könyvekből kívánok nekiök rövid systemát s oskolai kézikönyvet, a mely sinorjok legyen nekiek az én bővebb magyarázatomra készíteni. E végre instálom a Tekintetes Urat, méltóztassa hozzám, hahogy fontosabb foglalatosságainak terhére nem lenne, a Fábri professor geográfiáját Tiszteletes Budai uramtól elhozatván, megküldeni, az a könyv eddig még a legjobb geográfiára s benne az új változások is 1796-ig ki vagynak téve, az Auctor is, most olyan Németországban mint nem régen Busching volt. Többnyire deákban gyakorlom őket, a melyben oly fogyatkozásuk van, mint a számvetésben s az erkölcsökben.”[9]

Az ókori célzások megértése nem könnyű. Cornelius Neposz híres életrajzaiban Thekisztolészről ezt olvashatjuk: „Atyja kitagadta. E megszegyenítés új életre serkentette, mert belátván, hogy csak a legnagyobb erőfeszítéssel moshatja le, életét egészen a közügyeknek szentelte... a jelen viszonyokat a leghelyesebben mérlegelte s a jövődöket a legélesebb látással megsejtette. Így történt, hogy rövid idő múlva nagy hírre tett szert.” Nem akart magoltatni, a pálcáztató tanár, Orbilius példáját követni. Az iskola további történetét ismerve Orbilius pálcája még hosszú időre visszatért az intézetbe. Fábri professor geográfiája helyett Az Atlas Portalist kapta meg Pálóczi Horváth Ádámtól. A munka harminc térképet tartalmazó kozmográfiai atlaszgyűjtemény. A gimnázium könyvtára e becses darabjának eredeti latin nyelvű bejegyzése Csokonaitól származik. Magyar fordításban: „A kiváló és nemes Horváth Ádám Úrnak, az előkelő Somogy vármegye törvényszéki táblája ülnökének, a híres Magyar Birodalomban a törvénykezésben mindkét jogtudomány fölesküdt ügyvédjének,

ügyvédnek és földmérőnek önzetlen adományából birtokolja a Csurgói Gimnázium. Bejegyezte 1799. Június 12. Napján Csokonay M., saját kezével.”[10]

Ugyanezen a napon még három könyvet, a Bibliothecae Rhetorum köteteit vette „iskolai leltárba” a költő. Ezeket Csépan István gondnoktól kapta, aki, mint tudjuk, a felkérését is kezdeményezte. Mindhárom kötet szerzője Gabriel Francesco Le Jay (1657–1734) francia jezsuita. A Bibliothecae Rhetorum-kötetek szöveggyűjtemény voltak nál fogva oktató célt szolgáltak. A három bejegyzés csaknem teljesen egybehangzó szövege: „A kiváló és nemes Csépan István Úrnak, ezen tekintetes Esperesség és a Gymnasium vicekurátorának – sok peres ügy méltó ügyvédjének – önzetlen adományából birtokolja a Csurgói Gimnázium. Bejegyezte 1799. Június 12. Napján Csokonay M., saját kezével.” A Csokonai-irodalom csak 1994 óta tud róluk, miután Viola Ernő könyvtáros eljuttatta őket a kritikai kiadás szerkesztőjéhez, Debreczeni Attilához.[11]

Sárközy István lejött Csurgóra és megnyugodva tájékoztatta június 17-én az iskolaalapító Festetics Györgyöt. Peripatetikus tanítási módszere nem keltett feltűnést: „Hivatalombul annyi időcskét szakítottván, hogy itt való Oskola mostani állapotját megtekintsem, nagy örömmel tapasztaltam, hogy interimaliter substitutus (ideiglenesen megbízott) Csokonayai Úr a Tanulóknak helyes contentumokra (ösztönzésükre), és nem kevés épülettel jár kötelességében. A methodus docendi, modus agendi (oktatási módszer, eljárás mód), melyet mind publice mind sétálási közben Tanítványaival elkövetni szokott, igen magához édesítette őket s minden reménységet nyújt Császári Úr eljövételéig maga felől.”[12]

Szentgyörgyi esperes is belátta tévedését, megváltoztatta véleményét, és örült a választásnak: „Méltóságos Gróff, Nagyságos Uram! Örömmel taníttya Csokonai Mihály úr interimaliter a csurgói ifjakat, azok is nagy kedvvel tanulnak.”[13]

A nevezetes vizsgára mindössze hat hétig készülhetett. Közben még betegeskedett is. „Én most is rosszul vagyok és a szobámba tészem a leckéket másfél hét oltá. Talán, talán csak meggyógyulok exámenre! Talán! A Tekintetes Fiskális Úrnak kész köteles szolgája Csokonay Mihály m. k. Csurgó, 1799. Június.”[14]

A színjátszást az anyanyelvi nevelés szolgálatába állította. Az erre az alkalomra írt Cultura avagy Pofók című színművében kristálytisztán fogalmaz a színjátszás nyelvművelő küldetéséről: „Éppen Bajomban létemben hallám, hogy az examen alkalmatosságával Csurgón is játszottak comediát és ha annak egyéb haszna nem volna is, legalább a nevendékeket rászoktatja a közönséges helyen való eleven beszédre, amellytől pedig sok függ.” A magyar nyelv hivatalos államnyelvvé nyilvánítása, 1844 előtt a Helytartótanács kifogásolta, hogy Csurgón a grammatikától feljebb nem tanítják a magyar nyelvet, az érdemjegyek felterjesztésénél csak azt tüntették fel, mintegy indoklásként, hogy „mind született magyarok”. A csurgói gimnáziumban még a reformkor közepén is latin nyelven folyt az oktatás. A latin nyelv visszaszorulása csak lassan történt meg. A belső-somogyi református egyházmegye egyik 1834-es közgyűléséről készült jegyzőkönyv szerint a közeli alsósegediek azért

akarták a rektorukat elmozdítani, mert nem deákul tanított az iskolában. A közgyűlés arról is rendelkezett, hogy a következő vizsgára a tanítók adják le Csurgóra a tantervüket. E darab rendezői utasítása szerint is professzornak tekintették: „Ver Petronella német nótát, a firhang alatt professzor Csokonay úr.” (Második felvonás, hatodik jelenés.) A színjátékkal nem aratott sikert. Az elénekelt Rákóczi-nóta miatt a jelen levő Festetics György is megjegyezte: „Uram, az ilyenekért oskolánkat is széjjelhányhatják – vigyáznunk kell.”

Annak ellenére, hogy mindössze kilenc diákjáról, a nagyobbakról kellett volna csak gondoskodnia, hiszen „...rhetor és syntaxista mindössze 9 volt...”, a kisebbekkel is foglalkozott. Nyolcan a saját osztályából, hatan Kovács István (másodtanítóéból), szubrektoréból léptek színpadra. Azon tanulók száma, akikkel valamilyen módon foglalkozott, a visszaemlékezők és a gimnáziumi beírási napló hiteles adatai szerint 18 volt. Gaál László már kisdíáként tanárának mondhatta: „...minket, kik öten későbbben mentünk Csurgóra ugymint Sárközy Albert (Istvánnak fia), Lukáts József, Mátyási Josef, Nagy Sándor, Gaál László külön és nagy szorgalommal tanított, hogy a többieket utol érjük. Examenre, a melly Julius elején lett, már minket is a többi tanuló társaink közé helyezett tanítónk Kovács István, tanítványai száma akkor volt 36.” Ma úgy mondanánk, Csokonai korrepetálta, zárkóztatta fel őket.

A Karnyóné, a szeptemberi tanévnyitón előadott második színdarab előadása után Csokonai még az iskolában, emeleti szobájában lakott. Ezt a közismert „mogorótörési” történet is megerősíti: „1799 szeptember közepe táján Cs-vel Csurgón egy reggel kimentünk az erdőre – mogorót szedni; szedtünk sokat, adtunk Csokonainak és tetszésünk szerinti számban, magunknak is, – a Professzoré mintegy 2-3 vékányi lehetett – fesztelen, ártatlan kedvünk volt. Az oskolában egy szobában terítette Cs. a magáét, – én és Sárközy Lajos többször vele együtt töröggettük s ettük esténként a jó piros mogorót...” [15]

Csire István, aki aligha ismerhette Gaál László visszaemlékezését, hitelesíti a történetet. Tanítványai számára egy indulót (Marsch) írt le és tanított be, melynek ma, csak az utolsó verssorát (refraïne) ismerjük: „dió, dió, mogoró, recsegő ropogtató, rop, rop, rop!, s ezen induló harsány danája mellett vonult ifjú seregével a szomszédos erdőkre, ligetekre, a hol terebélyes fák hűs árnyékában letelepülve pattogtatá költői ihletettséggel lángelméje röpködő szikráit, ... vagy hallatá megnyilatkoztatott szíve csintalan, dévaj csapongásait... Mondanom sem kell talán, hogy tanítványai mindmegannyi barátai, a rajongásig megszerették.”[16]

Tudjuk, hogy jól beszélt franciául, Rousseau műve, az Emil hatása jól lemérhető pedagógiai tevékenységén. A gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt.” (Emil, 11.) A természetes fejlődés folyamatát nem szabad korai tanítással siettetni. A 12-15 éves életkorban – Csokonai ilyeneket tanított –, Emil már érett arra, hogy tanuljon. Nevelője szinte észrevétlenül vezeti be a tudás birodalmába. Nem könyvek segítségével, hanem közvetlen tapasztalással: sétákkal, beszélgetésekkel, természetközeli módszerekkel, mintegy „feltalálva”,

felfedezve a tudományt. „Első mestereink a filozófiában a lábunk, a kezünk, a szemünk.” (Emil, 112.)

A szüreti vakáció alatt végigjárta belső-somogyi barátait, elbúcsúzott tőlük; úgy tudta, megérkezik a várva várt professzor, ő maga pedig elutazik édesanyjához Debrecenbe. De nem jött meg, ő pedig maradt. A Csépan Istvánhoz írt levél hangvétele az iskoláért és diákért felelős pedagógusé: „Én ugyan, mivelhogy leveleim is haza sűrgetnek, a hivatalt is októberig a professzor úr lejöttének terminusáig vállaltam, s csak holmimért jöttem vissza október végén: de tanítványim tekintetére s arra nézve, hogy a csurgói gimnázium ellenségei azt ne mondják, hogy két ős közbe 3 tanítója volt, egyiket kitették, másik megúnta, harmadik ott hagyta, a negyedik esztendő alatt ért le s a t., a tanításhoz fogtam, mellyet, ha szükség nincs reám, kedvetlenség nélkül félbehagyok.” [17]

Amikor pedig eljött az ősz, és kiderült, hogy Csokonai tovább maradhat, és az iskolából az ellátását eddig is biztosító Nagy Gergelyné lakásába költözött, a tehetségesebbeket már a gimnáziumi tanulmányokra is felkészítette. Gaál László, ismét a tanítvány, most már a szobatárs hitelességével számol be a munkarendjéről is: „Csokonai hasonlíthatlanul viselte magát Csurgói interimalis $\frac{3}{4}$ évi tanításága alatt. Lássuk rendit: nappal a rendes órákban tanítványai között volt, kellemetesen és mulattatólag tanította a különben száraz deák rhetorikát. Tanított egyebeket is – mint száraz tudományt, Botanicát, Historiát, természet historiát – mellyet tanítványi tőle gyönyörűséggel – sőt örömmel hallottak és tanultak – szerették Csokonait mint barátjokat, testvérjeket, attyokat, soha egyik tanítványát se bántotta, de ő sem tett se embertelenséget, se törvényteleniséget annyival inkább vétet – ha tanítványa gyengélkedett felfogásában, ott kezdette a világosítást, a’hol tanítványának fel fogható eszét állani észre vette – s a tanítvány örült útba vezettetésén – s nem vólt oka el tsüggedni.

Csokonai nappal bár szorgalmasan vezérlette, tanította tanítványait, – éjszaka éjfélig ő maga gyertya világnál olvasott extrahált – mutatják jegyzetei melyeket tsmóstúl bírunk. De meg magam is láttam, mert egy szobába háltam Buday István én és Csokonai egész őszön s télen. 1799ben ősszel kezdte Csokonai tanítani a nagyobbik Iskolát, és minthogy én és Sárközy Lajos vele egy lakáson valánk, minket a kisebb oskolából Horváth Józseffel, Szilágyi Eneással, Fodor Istvánval által vitt járnai a nagyobbakhoz olly módon hogy télen legalább, mikor a magyar poesist is a rhetorica mellett tanította; abban minket is oktathatna; – a’ minthogy ősztől fogva 1800 Tavaszáig az ő tanítására jártunk Kováts István Oskolájából, s tőle tanultunk; de a tavasz be álván többé Csokonay tanításait nem jártuk többé...”[18]

Csurgón már 1887-ben kutatták, Kondor József magyartanár jóvoltából nyomtatásban közzé is tették oktató-nevelőmunkája tervszerű voltát: „Kéziratai között maradt fenn egy latin dolgozat, melyben Phaedrus meséi vannak prózában földolgozva latin nyelven s valószínű – a papírra tett más, helyi vonatkozású jegyzetekből, – hogy tanítványai előtt előadta. E dolgozat különben töredékes s a 3-ik meséig halad. – Hogy a tankönyvre vonatkozó ígéretét beváltsa, megkezdette írni magyar verstanát magyar nyelven s el is kezdte ennek tanítását a nagyobb tanulók előtt 1799

novemberében. Mindjárt a bevezetésben igen találó megjegyzéseket tesz e vers és a költészet lényegére, midőn azt mondja: »A verscsinálás nem poézis: mert ez a gondolatoknak, a képzelődésnek, a tűznek természetében és mindezeknek felöltöztetésében áll. A honnan lehet valaki jó poéta, ha verset nem ír is.« Midőn kimondja, hogy lehet poézis vers nélkül is, az akkor divatos Gessner-féle idyllekre hivatkozik, említi Kazinczy fordítását. Más helyen igen találó megjegyzéseket tesz a rímekre s ő az aki az assonantia kérdését először fölveti, bár nem fejti ki részletesen. Kár, hogy e műve töredékben maradt, éppen mint az eposzról szóló dolgozata.

Hogy milyen tájékozott volt az aesthetika terén, bizonyítják egyes munkái elé csatolt bevezetései, nagy számú jegyzetei. Az ide vágó tudományokon kívül igen jártas volt különösen a növénytanban is – mint jegyzetei mutatják – s igen szeretett botanizálni. [...] Kisebb költeményei közül csurgói eredetűek: Az első oskoláról Somogyban, melyben a csurgói gimn. fölállítását üdvözli. Továbbá Virágh Benedekhez írott classicus szellemű és formájú ódája, melyet egy iskolai dolgozat hátlapjára írt Csurgón.”[19]

Nemcsak együtt lakott tanítványaival, együtt is élt, cselekedett, gondolkodott velük. Életművének javába nem sorolható alkalmatosságra írt verseinek sora itt is gazdagodott. Három héttel Csurgóra kerülése után felköszöntötte Festetics uradalmi tiszttartóját, Paizs Antalt. A június 13-át követő vasárnap jelent meg tanítványaival a majorban és elénekelték az alkalomra írt köszöntő versét (Antal napjára). Paizsnét Katalin napján akarták felköszönteni, amely 1799-ben hétfőre esett. Csokonai és köszöntő- társ diákjai későn tudták meg, hogy vasárnapra előrehozták az ünneplést. Kata asszony, az uradalmi tiszttartó felesége a majorban, az „első oskolá”-tól északra mintegy kilométernyire az Óvárosban, az Újvárosból nézve a „laposban” lakott. Csak este köszönthettek, hiszen a nap versírással telt. Szívesen jöttek, hiszen Katalin asszony jó szívvel volt a diákokhoz (Kata napra).

Gentsi István tanítványát az irodalomtörténet is számon tartja. A költő Csurgón írt mindkét színdarabjának kézírata az ő keze írásával maradt ránk. A mai Városi Múzeum emeleti szobájában a beteg Csokonai neki diktálta a Cultúrát. Ő Csurgó környékén telepedett le. A fia, Héjas Pál gimnáziumi tanár osztálytársa volt még a reformkorban. A legendás emlékű későbbi tanár 1895-ben megjelent iskolatörténete fényt derít a költő-tanár emlékének korai, folyamatos ápolására: „Egyik tanítványának Gentsi István – későbbi Udvarhelyi (Somogyudvarhely) tanító, kit e sorok írója személyesen ismert – fia G. Ferentz, (e sorok írójának tanulótársa) hallotta atyjától elbeszélteni, hogy gyakran kivitte tanítványait a szabadba s ott a gazdag, buja pázsiton maga köré gyűjtve őket egy – őshársfa tövében, a mostani ‚Prater’-től nyugatra – közvetlenül elterülő lankás, akkor hársfákkal tele lejtőn, tehát nem a most u.n. Csokonai-ligetben, magyarázgatta a költészet s a szép természet bájait.”[20]

Követte tanítványai életútját. Veres András mindkét csurgói darabban szerepelt, de az 1800. év első felének beírási naplójában már nem. Mivel az Alföldről, Ágóról (Jászágó) jött, feltehetően közelebb kívánt kerülni a szülőföldjéhez. Tanára ajánlásával Patakon folytatta tanulmányait.

Csokonai egykori kedves professzora, a híres Kövy Sándor figyelmébe ajánlotta: „Ezen levelemet megadó nemes Veres András, hajdani tanítványomat pedig bátorkodom az Úr, Professzor Uramnak avégre beajánlani, hogyha valamely jó természetű ifjú, kivált akinek jó pedagógusa volna, inas nélkül szűkölködne, méltóztasson az Úr, Professzor Uram melléje rendelni vagy rendeltetni. Ismérem jól az Úrnak minden jóra igyekező ifjak iránt viseltetni szokott nemes hajlandóságát, esmérem ennek a legénykének becsületes voltát. S miért ne bátorkodtam volna ezt a közbenjárást megpróbálni? Többire minden jónak kívánása, s változatlan tisztelettel maradok Nagydídemű Professzor Uramnak igaz tisztelő szolgája Csokonai Vitéz Mihály Csurgó, 1800. február 25.”[21]

Ma még nem tudjuk azonosítani, kinek, de egy másik tanítványának is küldött ajánlólevelet. Ő is Patakra ment: „Ez a legényke itt Csurgón tanulván a szomszédban lakó érdemes preorans úrnak, mint jószívű bátyjának gondviselése alatt, most, hogy céljához közelebb essék, az én jóvágóságom s tanácsaim mellett Patakra lement. Az atyja becsületes és tehetős nemes ember Bars vármegyében: maga a gyermek jó természetű, és az én oktatásom alatt aratástól fogva már a rhetorikát is tanulta, elvégezvén a periodusokról, a levélírástól való kezdetet, a simplex és az aphtoniana chirát és a magyar poesist – Ha nem az úrnak keze alá esik, kérem alázatossan, méltóztassa a competens professzor úrnak ezen én ajánlásom mellett recomendálni: ha pedig az Úr alatt tanulni lesz szerencséje, már úgy nem fárasztom magam a sok Aufführunggal, teljes nyugalommal örülök úgy még előrelépésének. Hanem – jóllehet, hogy őtöle kitelik a maga kosztján való lakás is: mindazáltal örülnék rajta, hogy az Úr, Professzor Uram valami jótermészetű úrfi mellé, kivált akinek domesticus praeceptora volna, valami épületes és előkelő deák mellé színlené bé inasnak. Mellyet, hogy méltóztassék megtenni az Úr, bizodalmasan kérem.” [22] (Vályi Nagy Ferencnek. Csurgó, 1800. február 25.)

Amikor 1800. február 17-én megérkezett a várva várt professzor, megbízatása lejárt. Eredményes tevékenységét jól jellemzi a többször idézett tanítvány, Gaál László: „Csokonaihoz hasonló tanítót nem esmertem. Csurgón ő nékie nem vólt szüksége sem regulázó vagy fenyítő törvényre, sem regulára, plágára vagy vesszőre botra – ötlet gyermeki respectussal szerették, hallgatták tanítványi, regula nélkül bot nélkül – harag nélkül örömben tanított ő, tanultak a tanítványok.

A Francia Novellista Florian egy helyen így ír Gessner munkáit érdeklőleg: ‚Partout c’est de la morale pure et facile, et de la vertu qui rend heureux. Si j’étais curé de village, je lirais a mon prone les ouvrages de Gessner; et je suis bien sue que tous les paysans deviendraient honnetes gens, toutes mes paroissiennes chastes, et que pesonne ne dormirait au sermon.’

Uram – éppen ilyen értelemmel szólhatok én Csokonai társalgásáról, tanításáról. Nem vólt az ő tanítósága alatt, sem törvényre, sem börtönre, sem virgácsra, de még tsak haragra vagy tsak kemény szóra is szükség. – mert ő jó kedvel tanította tanítványait, jó és hasonlíthatlan modorban, és a tanítványok örömmel halgatták s tanultak! – Sem botrány sem büntetés az ő tanítósága alatt Csurgón nem történt, mert Cs. igazán jó modorú, szelíd, és becsületes vólt.”

A francia nyelvű betét Csokonai másik példaképét, az anyanyelv ápolását szorgalmazó, a nép nyelvén beszélni tudó Johann Mathias Gesner neohumanista pedagógust idézi.

Előre megírt búcsúbeszédével, amely a Cultúrához csatoltan került az Akadémia kéziratárába, vált el tanítványaitól: „Sajnálom, hogy el kell válnom tőletek: jobban sajnálom, hogy csak kevés ideig tehettek tanításom által holtig való adósimmá: legjobban sajnálom pedig, hogy e kevés idő alatt nem oktathattalak benneteket, amint az én tulajdon lelkem esmerete parancsolja önmagamnak; hanem azzal az egy vígasztalással, vagy ha szabad, dicsekvéssel hagylak itt benneteket, hogy amit tőlem tanultatok, mindazoknak, vagy egy, vagy más hasznát a közönséges életbe az iskolán kívül is használhatjátok.”[23]

A jelen volt diák visszaemlékezése szerint „Csokonai el távozott – s a tanítványok között a legkeményebb természetűek is alig bírtak órák múlva is fájdalmaikból magukhoz térni”. Az életre kívánt nevelni, akárcsak eszményképe, Rousseau.

Egykori tanítványainak szeretetét, ragaszkodását Debrecenben is tapasztalhatta. A mindkét csurgói darabban játszó Gaál Antal „a’ki 1802-ben tavasszal Debreczenben ment a Philosophiára – Csokonai mint kedves barátját nem csak szivessen látta, de mikor otthon evett, Gaál Antalt is ebédjére sokszor a Collegiumból ki és elhivatta; és Gaál Antal is, ha Cs. otthon volt, egy hetet se tölthetett úgy el, hogy legalább recreatio napon Csokonait meg ne látogassa”. [24] Unokatestvére, Gaál László szintén Debrecenben tanult, és 1844-ben a Toldy-féle összkiadás számára 42 oldalon, mintegy 1880 sorban írta meg visszaemlékezését egykori csurgói tanáráról.

A Gaál unokatestvéreken kívül csökölyi vendéglátójának, Kis Bálintnak sógora, csurgói szállásadójának fia, Nagy Gergely, Sárközy Albert, Mátyási József is Debrecenben folytatták tanulmányaikat.

De nem mindenki és nem mindenben értett egyet vele. Tudjuk, hogy a Cultúrában elénekeltetett Rákóczi-nóta kiváltotta az iskolaalapító gróf rosszallását. Az egyházmegyei gondnokhoz írott levele szigorú kritikával illette Csokonai vizsgáztatását: „Csokonai urat eléggé kimenti a rövid készületi idő, de meggyőződött arról, hogy ez a gimnázium már rég fölvirágzott volna mások felett, ha gondoskodtak volna rendes tanárról, akár csak ideiglenesen is.” A bíráló azonban elsősorban nem a költőnek szólt, hanem az iskolaügyet nehézkesen kezelő fenntartónak. Sárközy István, aki szintén tisztelte, a Dorottya kapcsán figyelmeztette, hogy „a világ gusztusára is adjon valamit”. Csire István sírba vitte titkát: „A mi szépet, dicséretet felőle hallottam, íme leírtam, amit elhallgattam...az nem a nyilvánosság elé való.”

A legnagyobb elégtételt mégsem a rajongó tanítványoktól, hanem tapasztalt felnőttektől kaphatta. 1801. február 24-én Nagybajomból Sárközy Istvántól, tanítványa, Albert apjától kapott levelet. Ekkor már két professzor tanított Csurgón. „Cater Kováts István Successora Márton Gábor sokaknak ellenére ’s irigységek vagy bosszuságokra igen jól tanít ’s szorgalmatos. Titulussa Második Professor.

Tanit Syntaxist és Gramaticát. Az én fiam mindazáltal Császári úr alatt tanul bővebb Syntaxist.”[25]
Nem lehet észre nem venni, hogy egyetlen szóval sem dicséri az általa és az egyházmegye által annyira várt jénai professzort. Szokolay Dániel Iharosberényből 1802. március 10-én kelt levele „Császári nyavalyog Tanítványjaival együtt mivel azokat az ő Jenai Tonussára egészen húzni nem lehet – az iskola most sem nagyobbodik.”[26]

Verseit olvasták, már 1835-ben iskolai feladatként lemásolták, leveleit őrizték, illetve eljuttatták Toldy Ferenchez. A gimnáziumi önképzőkört Baksay Sándor alakította meg 1847-ben, amely 1881-ben felvette a Csokonai Kör nevet. Előadásokat tartottak, rendezvényeket szerveztek, hogy az összegyűlt pénzen megfestessék Aggházy Gyulával a költő országosan is számon tartott portréját. Ünnepeles külsőségek között avatták fel 1887. november 26-án. Beöthy Zsolt érettségi kormánybiztos már korábban felajánlotta az iskola magyartanárának az Akadémia kézirtatárának kutatását, amelynek eredményeként csurgói tanár, Kondor József tollából jelent meg a Csokonai Somogyban című, a képavatón is elhangzott tanulmány.

1936-ban létesült a csurgói diákok zarándokhelye, a Csokonai-emlékpad. Egy vérbeli, Csurgóhoz ezernyi szállal kötődő öregdiák, Máté Lajos örökítette meg a kijelölését: „1875. szeptember 1-én, tehát ezelőtt 61 esztendővel iratott be atyám az akkor még hat osztályú csurgói gimnáziumba. Tanáraim voltak előbb: Bosznay István, Barla Szabó Károly, Barthalos Ödön, Héjjas Pál, Dombó Vince, Zöld Ferenc, utóbb Vida Károly, dr. Fleischhacker Mór Fridolin és Nagy József is. Idősebb tanáraim születési és tanuló évei oly közel estek Csokonai korához, hogy ők már mint közvetlen szem- és fültanúktól értesülhettek tanáraiktól a költő- tanár működéséről és viselt dolgairól.

Ezek a régi tanárok mutatták meg nekünk, most már nagyon is öreg diákoknak, azt a kupás helyet az iskola kertjében, ahol Csokonai tanítványai társaságában szívesen időzött. Én ezt a helyet mindmáig élénken emlékezetemben tartottam. Tehettem ezt annyival inkább, mivel csurgói diákságom utolsó esztendejében Fleischhacker tanárnál azon a helyen voltam szálláson, hol most az iskola parkos bejárata van, s így mindennap megfordultam a Csokonai-ligetben. Később Kulcsár Endre vőtársam csurgói, utóbb debreceni tanár lakott e házban, aki mint a magyar irodalom hivatott munkása, szintén sokat emlegette családi körben a Csokonai-ligetet, mely kertje végén terült el.

Matolcsy Sándor dr. kormányfőtanácsos, igazgatótanácsi elnök, midőn erről értesült, megkért engem: mutassam meg a liget hiteles helyét. Erre én 1936. április 13-án, húsvét másodnapján kiszálltam a helyszínre s alapos terepszemle után, minden kétséget kizáróan megállapítottam a kérdéses helyet, mely gondviselészerűen éppen az új iskolaépület háta mögé esett. Ezt azonnal megmutattam a gimnázium igazgatójának, pénztárosának és kertészének; majd írásban jelentést tettem felfedezésemről az igazgatótanács elnökségének.”[27]

Szeptember 14-én történt meg a Csokonai-emlékpad felavatása. A 30 métermázsas súlyú dunaharaszti márványkőből készült pad támlájára a tanárt és tanítványait ábrázoló bronz relief, Gády Lajos kaposvári szobrászművész alkotása került, alatta pedig dr. Écsy Ö. István négysoros

epigrammája:

„Itt, ahol most zöld gyep felett,

vén fák alatt e kis pad áll:

Itt tanított s verselgetett

Csokonai Vitéz Mihály.”

1840-ben Debrecenben, csurgói tanár, dr. Écsy Ö. István tollából jelent meg a Csokonai és Csurgó című kiadvány. 1953-ban, születése 180. évfordulóján márványtábla került az iskola bejáratára. 1967-ben a gimnázium alapításának 175. évében indult a Csokonai Diákszínjátszó Napok kétévenként Csurgón megrendezett diákfesztivál. A Széchenyi téren ekkor avatták fel mellszobrát, Kamotsay István alkotását.

A ma élő csurgói diákok közül aligha van méltóbb „Vitéz Mihály ébresztésére”, mint a 2004-től immár Kossuth-díjas költő, Bertók László. 1973-ban ő írta a Móra Kiadó számára az Így élt Csokonai Vitéz Mihály című könyvet, 1999-ben pedig megnyithatta a gimnáziumi állandó Csokonai-kiállítást.

JEGYZETEK

[1] Szilágyi Ferenc (2002): Csokonai a katedrán In.: „Az ész világa mellett”. Mundus Kiadó, Budapest, 398. p.

[2] Vargha Balázs (1961): Csokonai emlékek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961. 37. p.

[3] Szilágyi F.: I. m. 399. p.

[4] Vargha B.: I. m. 231. p.

[5] Csokonai Vitéz Mihály (1973) Minden Munkája II. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest, 828. p.

[6] Csire István (1907): Vázlat Csurgó múltjából különös tekintettel az ottani református gimnázium alapítására. Csurgó.

[7] Vargha B.: I. m. 430. p.

[8] Vargha B.: I. m. 428. p.

[9] Cs. V. M. minden munkája, 840. p.

[10] Csokonai Vitéz Mihály (2002) Összes művei. Feljegyzések. Akadémiai Kiadó, Budapest, 571. p.

[11] Uo. 569- 571. p.

[12] Horváth József (1922): A csurgói Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium és Óvónői Szakközépiskola.

Tankönyvkiadó, Budapest, 29. p.

[13] Uo.

[14] Cs. V. M. minden munkája, 843. p.

[15] Vargha B.: I. m. 436. p.

[16] Csire I.: I. m. 135. p.

[17] Cs. V. M. minden munkája 845. p.

[18] Vargha B.: I. m. 436. p.

[19] Kondor József (1897): Csokonai Csurgón. In: Két tanulmány (Csokonai és Lenau) Somogy-Csurgó, 25. p.

[20] Héjas Pál: A csurgói evang. Reform. Főgimnázium rövid története. In.: A csurgói Államilag segélyezett ev. Ref. Főgimnázium (XXXI.) évi értesítője az 1894-95. tanévről. 43- 44. p.

[21] Cs. V. M. minden munkája, 853. p.

[22] Uo.

[23] Vargha B.: I. m. 432-433. p.

[24] Vargha B.: I. m. 440. p.

[25] Vargha B.: I. m. 90. p.

[26] Vargha B.: I. m. 107. p.

[27] A csurgói ref. Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium CXLV (LV) értesítője az 1936-37. iskolai évről. 28. p.

Közlemények

Az eredményes pedagógus Egy 19. századi tanítóképzős pedagógiai tankönyv tükrében

Gróz Andrea

A tankönyvkutatások az utóbbi évek neveléstudományi vizsgálódásainak sorában egyre hangsúlyosabb módon jelennek meg, utat nyitva ezzel olyan szempont- és összefüggésrendszerek elemzéséhez, illetve újraértelmezéséhez, melyek tovább gazdagíthatják az iskola, a nevelés - oktatás világa történéseinek feltárását.

Felvetődhet a kérdés, vajon miért a 19. század időszaka tankönyveinek vizsgálatát végzem? E kérdés megválaszolásához, s alátámasztásához röviden, vázlatos formában tekintsük át a korszak oktatáspolitikai történéseit.

- A dualizmus korában a különböző iskolatípusok széles skálája jelent meg a hazai oktatásban.
- Az 1870-es években megjelennek a polgári iskolák, az 1880-as években a szakjellegű iskolák, illetve a századfordulóra az első leánygimnázium. Így a megnövekedett és differenciáltabbá vált iskolarendszer egyes intézményei számára sokféle és nagyszámú tankönyv vált szükségessé.
- Egyre nőtt az igény a tanári/tanítói kézikönyvekre, vezérfkönyvekre, segédkönyvekre, s ennek következtében folyamatosan terebélyesedett a neveléstudományi szakirodalom, megerősödött és szélesedett a neveléslélektani ismeretterjesztő művek iránti érdeklődés.
- Sőt, a 19. század második felében létrejöttek az első hazai kapitalista könyvkiadó vállalatok, melyek hatalmas példányszámot adtak ki, s az ország egész területén igyekeztek terjeszteni. Így a dualizmus idején alakult nagy könyvkiadók révén a tankönyvek az országban lévő összes iskola számára (elvileg) könnyen, kellő mennyiségben, s aránylag mérsékelt áron beszerezhetőek lettek.
- A dualizmus kori kultúrpolitikusok közül Eötvös József és Trefort Ágoston tevékenységének tanulmányozása is megerősíti vizsgálódásom tudománytörténeti meghatározottságát.
- Trefort sokat foglalkozott a tanítóképzés, illetve a népiskolai oktatás problémájával. Így például a tankönyvek íratásának segítségével, a didaktika korszerűsítésének és a tananyag modernizálásának szándékával, melyek nagyban hozzájárultak az iskolaügy helyzetének javításához.

Írásomban azt szeretném megjeleníteni, hogy a korszak egyik pedagógiai tankönyvében milyen szemléleti megközelítések, tényezők azok, amelyek az eredményes pedagógus képét, jellemzőit meghatározzák.

A könyv, ami most elemzésre kerül, első kiadásban 1869-ben Pesten látott napvilágot Környei János tollából A tanító az iskolában címmel. A szerző pedagógus, újságíró, sőt, 1868-tól haláláig, 1870 áprilisáig Esztergom, Komárom és Győr vármegyék tanfelügyelője. Tanított Győrben, de folytatott oktatói tevékenységet Székesfehérváron is (1857-től 1861-ig), s volt e városban főjegyző is. Olyan lapok munkatársa, szerkesztője, mint a Magyar Néplap, Magyar Sajtó, vagy az Alföld, sőt, élete utolsó időszakában a Néptanítók Lapja szerkesztője.

A tankönyv megírásának alapjául Kehr K. Die Praxis der Volksschule című műve szolgált, mely első ízben 1868-ban jelent meg, majd mindössze egy év leforgása alatt három kiadást ért meg.

A néhai királyi tanácsos és tanfelügyelő Környei János, a tankönyv szerzője „Bevezetésül” megfogalmazott sorai között kiemelt jelentőségű a tanítói hivatás felelősségének gondolatköre. A tanulók nevelése-oktatása során manifesztálódó 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 vettetek meg.” (3. p.)

Nagyon fontos, hogy a pedagógus, a leendő tanító átérezze munkájának, tevékenységének súlyát, s jelentőségét, a gyermek élményei alapján fejlődő, alakuló, változó személyiségének meghatározottságában. A felelősségteljes tanítói munkához a belső elhivatottságon túl nagy fontossággal bírt a felkészültség ténye is. „Elmondhatni, hogy egy olyan tanítóra nézve, aki belső hivatás nélkül lép e pályára, aki tisztét minden előkészület nélkül véletlen találomra végzi, jobb volna, ha egy malomkő akasztatnék nyakára, s ő belefulladás a tengerbe ott, hol ez legmélyebb.” (3. p.)

E könyv további jelentősége, hogy Környei János a magyar viszonyokhoz rendeli az egyes elméleti tartalmakat, szűkebb megközelítésben az 1868. évi 38. tc.-ben megfogalmazottakhoz, abban bizakodva, hogy ily módon még nagyobb haszonnal forgathatják a korszak tanító/tanítónő növendékei.

A neves kir. tanácsos és tanfelügyelő munkája három 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. Véleménye szerint teljesen meddő kérdés az, hogy „melyik fontosabb: az oktatás vagy nevelés-e?”. (5. p.) Ugyanis mindkét elem együtt-jelenlévősége, egymást kiegészítő volta teszi lehetővé annak a nevelési célnak a megvalósulását, hogy a növendék az igazat, a jót és szépet megismerje, és ezen értékek követésére aspirációt nyerjen. Ugyanis megfelelő ismeretek nélkül az ember tevékenysége nem lehet eredményes, másrészt pedig önmagában a megszerzett tudás nem eredményezhet értékes célok mentén megjelenő irányultságot – „ha az egyénben hiányzik a becsületesség, a jó akarat, a jellem”. (5. p.) Sőt, maga a tanítási munka, az oktatási folyamat megvalósítása is lehetetlenné válik, ha a nevelés meghatározó elemeit, pl. fegyelmezés,

rendreszoktatás, nem foganatosítjuk.

A fejezet, illetve a fegyelemről alkotott nézeteinek mottójául Comenius gondolatait jelöli meg: „Fegyelem nélkül az iskola olyan, mint a malom víz nélkül.” Az iskolai 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.” (5. p.) A helyes viselkedésre neveléssel kapcsolatosan négy tanítói motívumot jelöl meg, melyek kulcsfontosságúak a pedagógiai eredményesség tekintetében: „a) éber őrködéssel, b) rendszeretettel, c) igazságszeretettel és d) következetességgel” (6. p.) való nevelés.

A tanító személyiségéhez kötött általános kellékekről

A tankönyv I. fejeztében azokról az általa „kellékek”-nek nevezett tanítói személyiség tulajdonságokat veszi számba, 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.” (6. p.)

A tanítónak olyan értékeket kell képviselnie, illetve oly módon kell a különböző pedagógiai helyzetekben megnyilvánulnia, hogy az mintaként szolgáljon a gyermek számára, illetve a pedagógus személye a tanulónak a mindenkori példaképet jelentse. „A tanító legyen olyan, minőknek a gyermekeknek lenniök kell, tegye ő azt, amit a gyermekeknek tenniök kell, és hagyja el, a mit a gyermekeknek is el kell hagyniök. Legyen ő a gyermekek mintaképe, akár látják, hallják őt, akár nem.” (6. p.)

Az iskolai s a gyakorlati életben megvalósuló pedagógiai történések, mozzanatok, s tanítói minták hatása jóval hatékonyabb a gyermek nevelése szempontjából, mint a szabályok léte. „A gyermekek rendszeretők és pontosak mindenben, ha a tanító is az; szelídek, jó indulatúak, igazságszeretők, békeszeretők, szolgálatkészek, előzékenyek, ha a tanító szelidséggel, igazságossággal és nyájassággal bánik velök, sőt, vidámak, elégedettek és boldogok is lesznek, ha e lelki állapotokat a tanítónál tapasztalják. Ellenkezőleg szinte tény, hogy a dacos tanítók mindig panaszkodnak tanulóik dacoskodása miatt; a vásott és renyhe tanítóknak folytonosan küzdeniök kell a tanulók rendetlensége és restsége ellen; a barátságtalanoknak mindig van panaszuk a gorombáskodás miatt.” (6.p.) Tehát a tanító-tanuló kapcsolat egyik legmeghatározóbb szempontja maga a pedagógusi beállítódás, a tanító által képviselt viselkedésminta, ugyanis pl. a jókedvű, békés, barátságos vagy éppen nagy feladattudattal rendelkező pedagógusi megnyilvánulás a tanulók részéről is hasonló – pszichológia értelemben vett – válaszreakciókat eredményez, melynek következményeként kapcsolatrendszerükben is megszületik az összhang, mely a nevelési-oktatási folyamat outputjának jelentős vonulatát képezi. „Milyen a tanító, olyan a tanítványa, milyen a forrás, olyan a patak, milyen a minta, olyan a másolat. Hol a jó példa, az élő minta hiányzik, hol a tanító oly törvényeket szab, melyeket ő maga meg nem tart, hol oly hibákért büntet, minőket maga is

elkövetni szokott, ott a gyermekek sikeres nevelésére gondolni sem lehet.” (6. p.) A tanulóhoz való pedagógusi viszonyulásban másik legfontosabb tényezőnek a szeretet létét tartja, „szeretet tanítói hivatala, tanítványai, a nép, az Isten iránt”. (6. p.) Szeretet nélküli pedagógus, még ha megfelelően képzett s nagy műveltséggel bíró is, nem lehet jó nevelő, jó tanító. Külön megjegyzi, hogy azok a gyermekek, akik a szülői háznál kevesebb szeretetben részesülnek, még több odafigyelést, pozitív érzelmi megnyilvánulást igényelnek. A nagy előd, néptanító Pestalozzi példáján keresztül találnak a tanítónövendékek utalást arra vonatkozólag, hogy a szegény, elhagyatott, rossz magaviseletű, ill. egyéb problémákkal küzdő gyermeket kell igazán felkarolnia s szeretetével hatványozottan kitüntetnie a pedagógusnak, hiszen „Az nem nagy mesterség, hogy szeressük a jó és szorgalmas gyermeket, mely szülői házában kitűnő nevelésben részesül. A szegény, az elhagyatott gyermekek iránti szeretetet kellene minden tanítónak Pestalozzitól megtanulnia, csak ezen szeretet által lesz a tanítói hivatás az üdv hivatása.” (6. p.) Amely tanító tanítványaival szemben nélkülözi a szeretet, az nem vív ki magának tiszteletet, megbecsülést, ragaszkodást. Sőt, „...ott ő sajnálatra méltó férfi. Ezen esetben az ő iskolája nem nevelőintézet s ő nem nevelő, mert valamint a természetben csak a meleg nap ébreszti föl a gyengéd csirákat, fejleszti a pompás virágokat és érleli a nemes gyümölcsöt, épen így csak a tanító, s ez csakis a szeretet által hathat áldásosan az ő tanítványaira.” (7. p.)

Felhívja a leendő pedagógusok figyelmét arra is, hogy szeretetük tanítványaik iránt „valódi szeretet” legyen. A gyermek minden kívánságának kielégítése nem igazi szeretetre vall. „A gyermekek iránti valódi szeretet a következő négy erényben nyilatkozik: örködik a fölött, hogy a gyermek a tévedéseket mellőzze s a jóban erősödjék; szigorúan ragaszkodik az erkölcsi rendhez, hol a jóra való szoktatásról van szó, igazságos a dicsérés és feddés, a jutalmazás és büntetés alkalmazásában, s különösen következetes mindenben, mert következetesség nélkül a jóra való szoktatás nem gondolható.” (8. p.) Különösen arra fordítson figyelmet a pedagógus, hogy a gyermekek ne kövessenek el hibákat. Érdekes ok-okozati összefüggést vázol fel a korszak pedagógia tankönyve, miszerint minél több tanulói büntetésre van szükség, annál kevésbé eredményesen, s jól működő az iskola, ill. a tanító munkája, emellett minél kevesebb intelmet, figyelmeztetést kell eszközölnie, annál célravezetőbben s rátermettebben, nagyobb pedagógiai hozzáértéssel végezte a tanító munkáját.

A pedagógusi hivatás fontos pillérének tartja Környei az igazságosság létét, tetten érhető megnyilvánulását. Ez az a tanítói attitűd, mely legfőképpen hozzájárul a tanulók tiszteletének kivívásához: „A tanító igazságos, ha nemcsak szereti az igazságot, hanem azt gyakorolja is, és pedig mind a szegények és gazdagok, mind a tehetségesek és gyengék iránt egyformán. Ha őt ezen erény gyakorlásának útjáról semmiféle körülmény le nem téríti, akkor nemcsak megérdemli tanítványai tiszteletét, hanem ezt meg is nyeri. A gyermekek nagyon élesen szoktak e fölött itélni.” (25. p.)

A tankönyvíró nézete szerint azonban ahhoz, hogy a tanító igazságos legyen, nem elegendő a jószándékú, céltudatos beállítódás, hanem bizonyos mentális adottságot is igényel. Ha viszont a

tanító ugyan igazságos, azonban törekvése nem a gyermekek nevelésében való pozitív értékek előmozdítása, akkor ez a fajta „igazságosság” könnyen zsarnoki pedagógusi attitűddé válhat. A pedagógus igazságossága legpregnansabban a jutalmazás-büntetés értékelési rendszerében jelenik meg. „A tanító igazságossága legföltűnőbben mutatkozik a jutalmazásoknál és büntetéseknél; amazok a jóra sarkallók, ezek a rosztól elijesztők, de mindegyik esetben orvosságok azok az erkölcsileg betegek számára.” (26. p.)

A jó iskolai fegyelem tartására szükséges különös tanítói kellékekről és iskolai intézményekről című fejezetben arra figyelmeztet a tankönyv, hogy a pedagógusnak nem egyszerűen csak önnön személyiségének megnyilvánulásain kell önkontrolit gyakorolnia, hanem mindenfajta tevékenysége, cselekedete, életmódja felett is. Ügyeljen az illem, az erkölcs, a kulturált viselkedés szabályainak betartására. Minden szélsőséges magatartás, illetve ilyen jellegű attitűd, pl. „szenvedélyesség, harag, bosszú, irigység, káröröm lealacsonyítja a tanítót a gyermekek szemei előtt”. (8. p.)

Összegzés

Áttekintésemben igyekeztem megragadni azokat a főbb csomópontokat, amelyek a pedagógiai történések szintjén, a nevelési-oktatási folyamatban a pedagógus eredményességének meghatározói. Egyértelművé vált számunkra, hogy döntő jelentőségű, a tanító mennyiben van tudatában hivatása gyakorlása fontosságának.

– Megismerhettük azt az összefüggést is, hogy az iskolai fegyelem s a tanító egyénisége milyen módon korrelál.

– Továbbá – de nem utolsósorban –, feltérképezhettük azt is, hogy melyek azok az erények, melyekkel a tanítónak rendelkeznie kell ahhoz, hogy tanítói munkája, így a gyermekekkel való kapcsolata, s komplexen értelmezve maga a nevelési-oktatási folyamat eredményessége is tetten érhető legyen.

Környei János szerint a pedagógus „magatartásából egész nemzedékek jó vagy rossz sorsa függ” (8. p.), mely sorok – talán túlzás nélkül, minden profán naivitást nélkülözve állíthatjuk –, nemcsak a 19. század tanítói társadalmának, hanem a tágabban értelmezett jövő, az elkövetkező századok pedagógus nemzedékének is méltó ars poeticát tükröztet –, felhívva a figyelmet a pedagógusi praxis meghatározottságára, fontosságára, amire egyre nagyobb szükség is van, hiszen korunkban explicit módon tetten érhető az a tendencia, mely a pedagógusi hivatás társadalmi megbecsüléséért folyik.

Közlemények

Forgácsok - Kiss Áron életművének feldolgozása közben

Kriston Vízi József

Amikor 2004 júniusában, a Budai-Hegyvidéken (Bp. XII. kerület) immár tizedik alkalommal gyűltünk össze, hogy a Kiss Áron dr. (1845-1908) pedagógus nevét viselő utca elején lévő Gálbory-villa falán civil közösségi összefogással elhelyezett emléktáblát megkoszorúzzuk, a záróbeszélgetést követő ajánlásainkban megpróbáltuk felvázolni a mostani s az elkövetkező esztendőök hagyatékápoló feladatait. (Az írásban is rögzített tézisek a célközönség által leginkább forgatott lapokban, fórumokon, mint pl. a Köznevelés, az Óvodai Nevelés, az Óvodai Élet, valamint a Pedagógusképzés, a Neveléstörténet vagy a Városunk című folyóiratokban, valamint a Kútbanézők legutóbbi évkönyvében teljes terjedelemben helyet kaptak.) E jegyzet írója a még 2003 tavaszán megkezdett könyvtári-levéltári kutatásait bővítette ki (lásd: Emlékezés Kiss Áronra. In: Néprajzi Hírek 2003. – 3-4. sz. 40-41. p.), amely nyomán elkészült és megjelent az 1893-ban Kiss Áron és társai által megalapított Nagypénteki Református Társaság szervezésében létrehozott, s 1900-ban megnyitott „Erzsébet Gyermekek Otthon” ismertetése (vö. KVJ: A munka és a szeretet háza. Nyíregyháza, 2005.). A Budaörshez tartozó Kamaraerdő északkeleti domboldalán állott s működött oktatási intézmény és gazdasági együttes(!), ma is jó állapotban lévő társasház és egy udvarrész őriz. Ez év első felében többször is kísérletet tettünk arra, hogy felvetésünkre (t.i. egy emléktábla elhelyezése és egy megemlékezés lebonyolítása) állásfoglalást kapjunk az ottani önkormányzat vezetésétől, ám ezirányú lépéseink még nem jártak sikerrel. Továbbra is tervezzük, hogy az intézmény megnyitásának 105. évfordulója alkalmából, a következő iskolai tanév elején, pl. Erzsébet-napon, a Magyar Pedagógiai Társaság égisze alatt megvalósuljon az újabb és méltó jelhagyás.

Örömünkre szolgált, hogy a Nyíregyházi Főiskola Ének-zene Tanszékének kezdeményezésére ez év márciusában egy, a Kiss Áron nevét viselő kamaraterem/próbahelyiség avatására került sor. (Csak emlékeztetőül: 1988 októberében szintén e főiskolai tanszék, valamint a Kodály Társaság SzSzB megyei tagozatának közös szervezésében zajlott egy kétnapos rendezvény, amelynek előadásai mellett ekkor került sor a porcsalmai általános iskola előcsarnokában Kiss Áron emléktáblájának avatására. Lásd: Vesszőparipáink I. Kiss Áron emlékezete. Budapest-Kecskemét, 1990.)

Még 2004 nyár végén s az ősz folyamán több megbeszélést folytattunk a szatmári szülőfalu polgármesterével, Csehi Kálmánné asszonnyal, valamint Kormos Csaba lelkésszel és Csupor Béla iskolaigazgatóval Kiss Áron püspök születésének 190., valamint első házasságából való kisebbik fia, dr. Kiss Áron pedagógus és közösségszervező születésének 160. évfordulója alkalmából tervezett megemlékezések felvázolásáról. Már akkor megfogalmazódott: a helyi képviselőtestület ezirányban

kezdeményező szereplői pártolják, hogy a település legújabb keletű ünnepcsokra, az ún. Zöld Alma Napok programja úgy koncentrálódjon, hogy a két Kiss Áron életművének mai üzeneteit próbálja a mindennapok nyelvére lefordítani. Mindehhez akkor már az a szándék is társult, hogy egy Fő utcai lakóház megörökölésével és felújításával egy későbbi helytörténeti gyűjtemény/kiállítóhely kialakítását is napirendre tűzzék. E sorok írója – meghívottként – több ízben részt vett a helyi önkormányzat hivatalos megbeszélésein, megjegyzéseivel igyekezett az ott felvetődő kérdésekben segíteni, a program előkészítésben részt venni. Június közepén már teljes egészében látszottak a rendezvény megvalósításának konkrét feltételei (helyszínek, fogadókapacitás, rendezvényterv, közreműködők-együttműködők), ezért három szalon futottak – az egymással folyamatosan koordinált – szervezői munkálatok.

Közben, az előre tervezett programsorozat önálló részeként június 28-án rendeztük meg az újabb Kiss Áron-émlékülést a Virányosi Közösségi Házban, ezúttal is a művelődési intézmény, a hegyvidéki önkormányzat és a lakosság kiemelt figyelmétől kísérve. A szervezők és a résztvevők egyaránt sikerként könyvelték el, hogy – hosszú évek után – ismét igen rangos képviselőt nyújtott a Kiss Áron vezette korabeli oktatási intézmény, a Budai Képző, az ELTE BTK Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar mai utódja dr. Hortobágyi István főigazgató személyében. A reáliák művelésében leginkább otthonosan mozgó oktatási szakember előadásában fölvezette Kiss Áron életútjának legfőbb pedagógiai állomásait, s az ismert tények s események mellett fontosnak tartotta – ismét és újól – pontosítani a legendás Paedagogium, illetve a Budai Polgári s Állami Tanítóképző néven ismert intézmények jogállását, sajátos vonásait és különbözőségüket. Tette ezt éppen annak érdekében, hogy – a téma kortárs kutatóinak jó szándéka ellenére is igencsak összekuszált s így sok helyen tévesen rögzült! – Kiss Áron működésének szakaszait is végre tisztá(bba)n láthassuk. Az ország különböző részeiből összegyűlt csaknem félszáz oktatási és játékpedagógiai szakember előtt áttekintést, valamint sajátos hangsúlyt és részletező kifejtést adott példásan tömör összegzésével Villányi Judit, az Oktatókutató Intézet munkatársa, az Óvodai Élet c. szaklap főszerkesztője, aki egyszemélyben a Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztályát is legfelső szinten képviselte. Érzékeltük: a magyar óvodai nevelési programok áttekintése során kiemelt játékorientáció több, főként nem a napi nevelési folyamatban tevékenykedő számára nyújtott jóleső meglepetést („Nocsak, az óvodában tényleg szabad a játék? , egyenrangú a hagyományörzés és a természet közeli szemléletre való nevelés stb.?!”); az úgynevezett játék/szer nélküli óvodai-óvodás játék vizsgálat tanulságainak sommázata viszont a gyakorló óvodapedagógusok és a lázas játékfejlesztők körében váltott ki - szerintünk egy további alkalommal részletesebb bemutatást és kibontást feltétlenül igénylő - vitára hajló hangulatot. A rendezvénysorozatot annak idején kezdeményező Szentiványi Tibor által 2001-ben alapított PRO LUDO-díjat ez évben Jánoska Antal budapesti játékkártya gyűjtő-kutató-szakíró, a Talon és az IPCS nevű nemzetközi szervezetek tagja nyerte el. A közeli Kiss Áron- emléktábla megkoszorúzása után egy további hangulatos eseményre került még sor: Sándor Ildikó PhD, a Hagyományok Háza néprajzos munkatársa mutatta be az idősebb pályatárs, Kriston Vízi József „Homo Ludens Hungaricus” című játék témájú tanulmány-

gyűjteményét (PONT Kiadó, Budapest, 2005. 120 p.). Az ismertetett könyv szerzője arra hívta fel a figyelmet, hogy a téma iránt elkötelezett és elfogult szakmai társadalom a kiadók megszállott ügyszeretét se feledjük el a fontos alkalmakkor és fórumokon hangsúlyozni,- a Kiss Áron-i „Magyar gyermekjáték-gyűjtemény” négy egymást követő, de különböző szempontú kiadásai is ezt példázzák. Ezen túl jó odafigyelni arra is, hogy az utánunk jövő pedagógus-szakíró-kutató és fejlesztő fiatalemberek tudására, ismereteik és tájékozottságuk bővítésére nekünk is jobban és őszinte segítőkészséggel kell figyelni! Meg kell becsülnünk azokat a – sajnálatosan megcsappant létszámú - intézményi kezdeményezéseket, műhelyszerveződések, amelyek még fellelhetők és folyamatos működést biztosítanak az elmélyült játék-képzésnek Magyarországon, illetve a Kárpát-medencében.

Visszatérve a – mint láthattuk, 1988-tól datálható, majd 1995-ben először kiterelbelyesedett – porcsalmi kezdeményezésekre, elsőként szólnunk kell a Kiss Áron lelkes, majd tiszántúli püspök szellemi hagyatékát, hosszú és mozgalmas életének állomásait feltérképező munkálatokról. Ennek sorába tartozik az az erőfeszítés, amit a dédunokai családok egyik jeles személyisége, Dr. O'sváth Görgy közgazdász, rendkívüli és meghatalmazott nagykövet végez és végeztet,- bevonva ebbe jeles kutatókat is. Gazdag archívumából, valamint a Debreceni Református Gyűjtemény s a helyi relikviák közül válogatott ritka kincseket, rangos tárgyakat Kormos Csaba lelkes. A porcsalmi gyülekezeti teremben megrendezett kiállítás – sajnos csak – egy hétig állt a nagyközönség számára nyitva. Szintén a jeles és elkötelezetten hagyományápoló mecénás jóvoltából emlékkő került a helyi templomkertben lévő, Sebestyén Sándor szobrászművész alkotta egyházfői szobor lábaihoz; mintegy emelve annak „ároni” tekintélyét... (Érződött, hogy a helyi gyülekezet tagjai mellett e Szamosmenti, a történelmi Szatmár vonzáskörzetébe ma is tartozó település lakói és az elszármazottak egyként büszkék településük másutt eddig talán jobban számon tartott szülőtteire.) Csak remélni tudjuk, hogy a legközelebb 2008-ban tervezett emlékűnnepség alkalmából (a két Kiss Áron halálának centenáriuma) végre megjelenhet egy alapos és sokszínű összegző monográfia a 19. századi magyar történelem egyik érdekes életsorsú tanújáról.

Az ünnepi esztendő ez idáig eltelt részének másik vonulatát az ifjabb Kiss Áron pedagógiai elveit gyakorlatban átültető és a mai körülmények között – a jövőnek is szólva – korszerűen megújító törekvések jelentik. Művelőik a játékkultúra hazai állapotának fejlesztői közül kerülnek ki; néhány éve pedig célirányosan, a Magyar Játék Társaság Alkotói Tagozatának keretei között. Élvezve ez alkalommal a KÁ MJT országos és észak-alföldi, regionális vezetőinek bizalmát, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Múzeumi Szervezet pártoló figyelmét és támogatását, e sorok jegyzőjének koordinálásával, nem egészen egy hónap alatt sikerült megszervezni a felnőtt játékkalkotó tábort. Budapesti és nyíregyházi gyakorlott szakmai kurzus-vezetők, élükön Som Istvánné Gréti segítségével csaknem húsz fő, jobbára női alkotó, kézműves, mester munkálódott egy héten át, július 10-15. között Porcsalmán. Az alkotó munka színtere egyfelől a – teljes ellátást nyújtó – Gondozási Központ, valamint fő bázisként a az immár Kiss Áron-plakettel is elismert Varga Lászlóné vezette helyi Óvoda komplex egysége volt. A házigazda óvopedagógusok kiállítás mellett a szakmai

tábor törzsgárdája, valamint a hét második felében már a félszáz résztvevőt is jócskán meghaladó felnőtt és gyermekközösség/ek kezemunkája mint élő bemutató reprezentálta a - szervezők által sem remélt – mindennapi sikert! Az emberi szempontból is kellemesen és észrevétlenül, minden súrlódástól mentesen csiszolódott, így együtt s ilyen összetételben egymással még együtt hosszabb időt el nem töltött tábori közösség maga is őszintén nyújtotta tudását-ismereteit, és fogadta az ahhoz valamilyen szempontból újat nyújtó további tapasztalatokat. Ezek sorába tartoztak az esti kiselőadások és az azokat követő beszélgetések, amelyek során Csehiné polgármester asszony, valamint Dr. Cservenyák László (Szatmári Múzeum), Dr. Szabó Sarolta (Jósa András Múzeum) s Dr. Bodnár Zsuzsanna néprajzkutatók voltak „vendégeink”. Egy hangulatos estét pedig épp a Kiss Áronok emlékének stílszerű megidézésével, a helyi lelkész házaspár társaságában tölthettünk együtt,- miközben a gyülekezeti épület másik helyiségében szünidejüket internetezéssel és vidám beszélgetéssel töltötték a helyi fiatalok. /Bizony, ez volna-lehetne az ‘igazi e-Magyarország’ !.../ A délutáni alkalmi s ismétlődő óvodai szomszédolások mellett végre csatlakozott hozzánk a négytagú s minden tagja révén alkotó!/ Konyári-család (Nyíracsad), Szabóné Ica (Szolnok, Contact), Opréné Ica (Tiszavasvári), majd a Szávai-házaspár (Budapest, PONT Kiadó), a Vadászék-féle fantasztikus Játékforrás-busz, Pektor Gabi gyógytestnevelő s a játék társaság vezető nagyasszonya, Dr. Györgyi Erzsébet (ettől fogva immár ő is a Kiss Áron-plakett birtokosa) néprajzkutató. /Az előzőeken kívül a település fejlesztése érdekében kifejtett munkájukért elismerésben részesült még Habaricsné Boros Irén tanárnő és Csehiné Vasas Ildikó polgármester./

Külön kell szóljak Demjén Imre tervezőművész jelenlétéről, aki egész héten tanácsaival, megjegyzéseivel, estére szellemi s kritikai muníciójával felkészülten segítette s ha kellett, okosan hangolta át néhány kérdéssel kapcsolatos egyéni vagy kollektív tévképzeteinket. A felnőtt világot is figyelembe vevő, de mégiscsak a gyermeki fejlődés alapvető és meghatározó jelenségeként értelmezett /genetikusan meghatározott, kódolt/ játék biológiai szerepét hangsúlyozó elmélete, valamint a helyben található értékörzés összekapcsolásának lehetősége a Kiss Áron-i szellemiséget jól kifejező törekvésekkel, nos mindez – persze, nem könnyen emészthető formában, de – valóban az úgynevezett és sokszor megidézett „Éltető játék” program alapvetését adta és adja részéről.

A tábor szakmai zárásaként szakmai fórumot tartottunk 15-én, pénteken délután, amikor is Dinnyés József által e vidék és a magyar irodalmi műveltség szellemi forrásvidéke pezsgett fel – sokszor vele együtt énekelve, közös – dalok-versek együttesében. Dr. Puskásné Oláh Júlia nívó-díjas népművész, egyesületi szervező erősítő jelenléte és hozzászólása, Dr. Dám László megyei múzeumigazgató és Vida János – nem csupán protokolláris – részvétele az összejövetelen jócskán növelte a jelenlévők összetartozását és egészséges önbizalmát. A regionális média figyelme – miként az egész hét történéseit, így – ezt a fórumot is kellően nyomon követte. – Sztraka Annamária, társasági titkárunk több más mellett a napi események dokumentálását is szokásos lelkesedéssel végezte, míg az archiválásban és a kommunikációs kapcsolatok működtetésében Csupor Béla iskolaigazgató (civilben rajz-informatika szakos tanár) volt éjjel-nappal segítségünkre. Fehérné Ildikó – ki maga is többgyermekes, gyakorló anyuka – elhelyezésünk és a munkához-kedvhez adatott magas fokú

komfortérzetünk biztosítója, valamint Kanyó Imre és Nagy Sándor személye volt az a biztos háttér, amely az ilyenkor adódó „lehetetlen kérések” egyikét sem hagyta teljesítetlenül. (Jól tudjuk, az ő hiányukkal, illetve az ilyen típusú kulcsemberek nélkül a lehető legjobb terv és szándék is csak akadozó és görcsös kivitelezés maradhat!)

Harmadik vonulat pedig a Zöld Alma Napok egyik záró, a nagyközönség és a tágabb vidék, kistérség felé való nyitás újabb eseménye, az úgynevezett Falunap volt, amely valóban megmozgatta a településen lakókat és az ide (haza) érkezetteket egyaránt. Úgy vélem, szándékunk abban is megnyilvánult, hogy az e napra is együtt maradt játékkalkotók bemutatói, a tudásukat teljes egészében közszemlére táró Játékforrás, Contact-babák vagy a nyíregyházi Burattino Bt. igen jó benyomást tettek az ilyen kínálattal gyakorta itt sem találkozó családok körében. /A PONT Kiadó játékos, gyermek- és család központú, valamint a környezeti nevelést előtérbe helyező könyveiből aznapra már alig maradt, mert a nagyvonalú szerkesztők ajándékcsomagokkal lepték meg a szakmai fórum résztvevőit, valamint komplett sorozatot ajándékoztak az Óvoda és az Általános Iskola számára!/
/

Bevallom, a tábor jellemző és követő lelkes eufória még most is tart, az abból való töltekezést eddig többen is megfogalmazták,- mind házigazdák, mind pedig résztvevők vagy csak röpke látogatók.

A bevezetőből is kitűnt, további feladatok is bőven adódnak,- önként vállalt s nem kívülről diktált kötelmek szerint. Ilyen lenne pl. egy óvodákban s az általános iskola alapozó szakaszában használható játékkönyv összeállítása az eredeti Kiss Áron-i gyűjtemény alapján; egy bővített életrajz és egy a korábbinál (KVJ szerk., OPKM. Bp., 2002) gazdagabb terjedelmű breviárium elkészítése mind a két /!/ Kiss Áronról; a játék és a játszás oktatási-képzési folyamatában már tapasztalatot szerzett katedrák (BTFK, Hajdúböszörmény, Sopron, Eger, Kecskemét, Szarvas) és intézmények munkatársainak eszmecseréje; a korábban már felvetett Magyarországi Játék Út tervezetének alaposabb kidolgozása; ajánlások és modellek kidolgozása a játék és kézműves típusú foglalkoztatás témakörében; hagyományturizmus és játék stb.

Ám ezekkel párhuzamosan már előttünk állnak a következő játék szakmai találkozók, illetve az azokra való egyéni és közös felkészülés állomásai: Mesterségek Ünnepe (augusztus 19-21.), regionális játékkalkotói találkozó (szeptember 17., Nyíregyháza), alkotói bemutatkozó a Millenáris Játék Hétféjén (Budapest, szeptember 30. – október 1.), részvétel a porcsalmai Általános Iskola Kiss Áron-napok rendezvényén (október), emléktábla avatás (Budaörs-kamaraerdő, november).

Szívből remélem, mostani „forgácsaink” az év végéhez közeledve csak szaporodnak, s azokhoz lángot csiholva bizalommal nyújthatunk – nem csak menedéket, hanem – az örömről jeleket minden körülöttünk lévőnek!

Nyíregyháza-Budapest-Dombóvár, 2005. július 30.

Közlemények

A kosárlabdajáték fogadtatása a testnevelési tantervekben

Széles-Kovács Gyula

Szakirodalmi források alapján találkozhatunk a kosárlabdázáshoz hasonló, kezdetleges játékokkal az aztékok, az inkák, a mayák és a floridai bennszülöttek testkultúrájában, melyeknek célja az volt, hogy labdával találják el a kosarat. Ma a játék lényege az, hogy a labdával legyőzzük azt a vízszintes felületet, amelyet a palánkra felszerelt kosárlabdagyűrű határol. A labdának az ellenfél kosarába juttatása, illetve annak megakadályozása lendületes, látványos fizikális terheléssel, sikerrel és kudarccal járó játékot eredményez.

Szeretném bemutatni, hogy egy véletlen folytán előállt játékszerű dobálgatásból hogyan alakult ki egy, az egész világot meghódító, férfiak, nők, fiatalok és felnőttek által kedvelt, az egész év folyamán teremben és a szabadban egyaránt űzhető sportág, amely az iskolai testnevelés tantervi anyagába is bekerült.

A játék felfedezése

A mai kosárlabdajáték, a basketball megalapítója, kitalálója dr. James A. Naismith (1861-1940), a Springfieldi Testnevelési Főiskola tanára volt 1891-ben. A kosárlabdajáték gondolatát egy véletlen szülte. Naismith kezében egy labdával játszadozott, amikor elszólták. Sietve, a labdát beledobta a játéktér mellett lévő őszibarackos kosarak egyikébe. Amikor visszajött, kivette a labdát a kosárból és kezdte beledobálni. Neki is és az oda tóduló hallgatóknak is felkeltette az érdeklődését. Mindjárt két csapatot alakítottak és megindult a küzdelem „két kosárra”. A szabadtéri mérkőzéseket később teremben folytatták tovább. Eleinte két 25 főből álló csapat játszott, majd a létszám 2x9 főre apadt. A labdát a mostani földhöz ütögetés – vezetés – helyett gurítással továbbították. A játékot vízilabda-féle módon kezdték. A játékvezető a labdát a pálya közepére gurította, a csapatok a játéktér két végéről berohanva próbálták megszerezni. Ezt a középkörbeli feldobás váltotta föl. Egy-egy kosarat a tornacsarnok erkélyére szereltek fel. Innen származik a kosár hivatalosan megállapított magassága, 3.05 méter (10 láb). Ha labda a kosárba esett, akkor egy létrán valaki felmászott és kivette a kosárból, vagy pedig az erkélyen állók dobták le. Az utóbbi módszer visszaélésre is alkalmat adott és ez tette szükségessé a palánk megszerkesztését. Ezt ugyanis eredetileg azért tették a kosár háta mögé, hogy az erkélyen állók ne tudják a labdát a kosárba segíteni, illetve annak bejutását megakadályozni.

A kosár alját elhagyták, majd az egészet egy vaskarikával pótolták, amiről egy háló lógott le. Így fejlődött a játék szabályaiban, technikában, taktikában évről évre. Springfieldből kiindulva

hamarosan meghódította nemcsak Amerikát, hanem a világ többi részét is.

Játék Európában

Európában a németek játszottak először kosárlabdát 1896-tól. Bevezetése Hermann braunschweigi tornafelügyelő személyéhez fűződik. A játék abban különbözött az amerikaitól, hogy hiányzott a palánk, a kosár pedig egy póznára volt felszerelve. A labdát nem a földön ütögetve vagy gurítva, hanem a levegőben dobálva lehetett továbbítani. A kosárlabdajátéknak ezt a változatát korballnak nevezték. A palánkos kosárlabdára csak 1936-ban, a berlini olimpia évében tértek át.

Játék Magyarországon

A kosárlabdajáték Magyarországon való bevezetése Kuncze Géza testnevelő tanár nevéhez fűződik. Több tanártársával együtt részt vett Münchenben az 1912 őszén tartott 3 hetes játéktanfolyamon. Itt ismerte meg a játékot, illetve annak német változatát, a korballt. Hazatérése után igyekezett ezt nálunk is meghonosítani. Először saját iskolájában, a Vas utcai gr. Széchenyi István Fiú Felső Kereskedelmi Iskolában tanította meg saját diákjainak.

Az első világháború után, a húszas években mindent elkövetett a kosárlabdajáték népszerűsítéséért. Bemutatókat és előadásokat tartott. 1921-ben, majd 1926-ban adta ki az általa németből magyarra fordított szabálykönyvet.

Kosárlabdázás a középiskolákban

A középiskolák voltak azok, ahonnan ez a játék hazánkban elindul, és ők szolgáltatták a versenysport játékosainak legjavát. A középiskolai kosárlabdasporthoz a kezdetét az 1923-ban megindult budapesti fiú felső kereskedelmi iskolák vándordíjas bajnoki mérkőzései jelentették. 1929-től a KISOK vette át a középiskolai kosárlabda-bajnokság szervezését. Budapest után a városi intézetek diákjai is bekapcsolódtak a versengésbe.

A kosárlabda-szakemberek képzése

A magyar iskolai testnevelés és sport fellendítése érdekében fiatal szakembereket küldtek külföldi tanulmányutakra. Így került diplomájának megszerzése után Amerikába Hepp Ferenc. Egy évvel később a Magyar Testnevelési Főiskola állami ösztöndíjasaként Oltai Rudolf okleveles középiskolai testnevelő tanár az Ohio állambeli Springfield város „Vitemberg College”-n az 1937/38-as tanévben szabadon választotta a testgyakorlati ágak oktatásának tanulmányozását.

Kosárlabdajáték az egri középiskolákban

Az egri gimnáziumban Szabó Ferenc tanár ismertette meg a kosárlabdajátékot. Oltai Rudolf gazdag tapasztalatokkal érkezett a gimnáziumba 1938 szeptemberében. A nagy tekintélynek örvendő gimnázium testnevelési és sportéletének újabb lendületet adott. Új módszerrel készítette fel az atlétákat, a vívókat, a tornászokat. Elsőként ismertette meg Egerben a palánkos kosárlabdajátékot.

Az új, izgalmas játékkal a reáliskolai és a tanítóképzős tanulók is megismerkedtek. A három iskola kosárlabdacsapata rendszeresen szervezett mérkőzéseken mérték össze tudásukat.

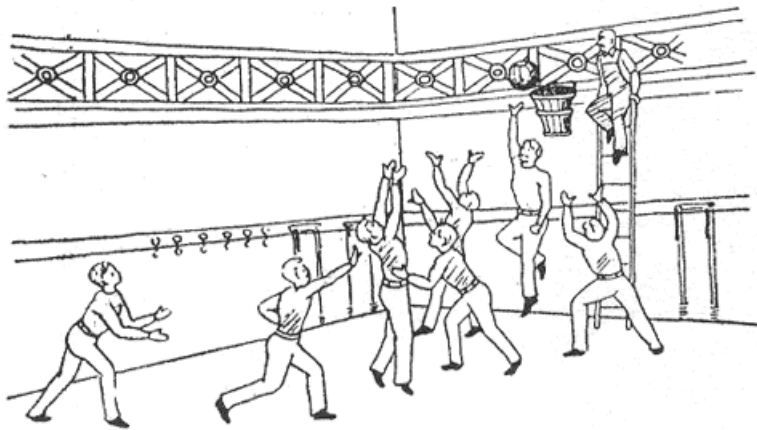
A tanulók fokozott mozgás-, játék- és sportolási igényeinek kielégítése érdekében a testnevelési órán kívüli foglalkozásokat is szerveztek az intézetek. A testgyakorló kör, a sportkör keretein belül módot és lehetőséget adtak arra, hogy a tanulók szakszerű vezetés, tanári ellenőrzés mellett sportoljanak, tornásszanak, megfelelő mértékben foglalkozzanak az atlétikával, a labdajátékokkal.

A kosárlabdajáték tantervi anyag

A második világháborút követően, 1948-tól, államosítják a felekezeti iskolákat. Az oktatás tartalma is változik. A testnevelés tantárgy testgyakorlatai, az atlétika, a torna, az úszás kibővülnek a kézilabda, a labdarúgás, a röplabda és a kosárlabda oktatásával. Az általános iskola 5. osztályától kezdődően tanévenként két labdajáték oktatására nyílik lehetőség. Egyre több iskolában vállalkoznak a sportszerűséget, a friss mozgást, a gyors gondolkozást, a helyzetek pillanatok alatt való felismerését, biztos szemet, pontost dobást követelő kosárlabdajáték oktatására.



Dr. James A. Naismith(1861-1940), a kosárlabdajáték megalkotója



Az első kosárlabdajáték, Springfield 1891. G. S. Ishikawa hallgató eredeti rajza után



Kuncze Géza testnevelő tanár, a kosárlabdajáték magyarországi megalapítója

Irodalom

Hepp Ferenc (1942): A kosárlabdázás története. A kosárlabdajáték kezdetleges ősei.

Hepp Ferenc (1942): A kosárlabdázás mozgásmódja.

Bély Miklós (1940): A gimnáziumi testnevelés múltja.

Általános iskolai és középiskolai tantervek.

Közlemények

Magyar diákok az olasz egyetemi városokban 1220 és 1864 között

Mihalovicsné Lengyel Alojzia

Írásomban a híres olaszországi egyetemek hagyományait és a magyar hallgatók egyetemlátogatásait mutatom be. Öt jeles egyetem (a bolognai, a paduai, a nápolyi, a római és a firenzei) sajátos arculatának és magyarországi vonatkozásai ismertetésére szorítkozom.

Elemzésünk elején érdemes áttekintenünk a legértékesebb forrásmunkákat és a téma történelmi hátterét. Az olasz egyetemeken tanult magyarországi diákokról szóló írások elsőként Kemény József tollából a Toldy Ferenc által szerkesztett Új magyar múzeum hasábjain jelentek meg 1859-ben. 1869-ben a Magyar Tudományos Akadémia jutalmat tűzött ki a hazai és külföldi iskoláztatás XVI. századi történetének megírására. Ezt a feladatot Fraknói Vilmos teljesítette: megírta a Hazai és külföldi iskoláztatás a XVI. században című művét. Említésre méltó továbbá a magyar humanisták méltatásáról szóló könyvek sora, így Békefi Remig és Ábel Jenő művei. (Lásd: Felhasznált irodalom.)

A témában a legrészletesebb művet Veres Endre írta. Terjedelmes kiadványának a címe: A Paduai Egyetem magyarországi tanulóinak anyakönyve és iratai (1264-1864). A szerző személyesen is bejárta Olaszország egyetemi városait, ahol mélyreható levéltári kutatásokat végzett. Kutatási eredményeit egy-egy város egyetemére vonatkozó összefoglalóban rendszerezte. Elsőnek a fentebb említett páduai gyűjtés készült el, amely báró Hornig Károly bíboros, veszprémi püspök révén nyomtatásban is megjelenthetett 1915-ben. Veres különös figyelmet szentelt a magyar származású szerzetesek olasz egyetemeken folytatott tanulmányainak. A domonkos barátok a XV. században már öt egyetem teológiai fakultásán tanultak. A piaristák tanító rendjének tagjait itthoni tanári működés után szokás volt „assistens generális”-oknak küldeni olasz egyetemekre. A Szent Ferenc-rendi barátok legkiválóbbja Temesvári Pelbárt volt. Az ágostonrendi, a karmelita és a pálos barátok többnyire Paduában és Velencében tanultak.

A külföldi egyetemeken – így az olasz egyetemeken is – a magyar diákok évszázadokig főképpen teológiai tanulmányokat folytattak. Az olasz egyetemeken végzett diákokat megillette az „ubique docendi” joga, melynek értelmében bármely egyetemen előadást lehetett tartani. Iskolakultúránk történetében fontos dátum az 1275. év, amikor Kun László adománylevelében tudtára adta a közvéleménynek, hogy Veszprémben megalapítja a törvénytudományi fakultást.

Mátyás korában különösen fellendült a humanista tudomány és a reneszánsz művészet megismerése iránti igény, így az olasz egyetemek látogatottsága is gyakoribbá vált a magyar diákok körében.

Az olasz egyetemek látogatottsága az idők során váltakozó volt. Így például 1526-ban, a mohácsi vész idején csupán a bolognai egyetemen volt magyar hallgató. A háború okozta szegénység mellett a reformáció terjedése is akadályozta a magyar diákok olaszországi tanulását.

A XVII. századra a bécsi egyetemek is igyekeztek felvenni a versenyt az évszázadokon át vezető szerepet betöltő olasz egyetemekkel. A jómódú katolikus nemesifjak a bécsi egyetemet látogatják, a protestánsok pedig Németország és Hollandia egyetemeit. 1769-ben a nagyszombati egyetem orvosi fakultást is kapott (a fakultást 1777-ben Pestre helyezték át), emiatt fokozatosan megszűnt az olasz egyetemek látogatottsága.

A XVIII. században a paduai és paviai egyetemre elsősorban zsidó vallású és ágosti hitvallást követő protestáns felekezetű hallgatók érkeznek az osztrák császárságból és Magyarországról is, mivel az osztrák egyetemek elsősorban katolikus vallású diákokat vettek fel. Az olaszországi egyetemeken az oktatás nyelve a latin, majd az olasz volt. Az olasz nyelvet a diákok többsége az egyetemi évek alatt tanulta meg. A közvetítő nyelv legtöbbször a német volt. Az előadások között voltak német nyelven meghirdetett kurzusok, mivel a professzorok között sok volt a német származású.

A bolognai egyetem első okleveles nyoma 1217-ből való. A koraközépkortól kezdve egyetlen külföldi egyetemnek sem volt olyan döntő és fejlesztő, Európára való kisugárzó hatása, mint a bolognainak. A tudományegyetem hallgatói három csoportra oszlottak:

- citramontánok egyeteme (a három olasz nemzet fiai),
- ultramontánok egyeteme (a 13 külföldi nemzet fiai),
- artisták egyeteme (az orvosok).

Az első magyar diák 1221-ben iratkozott be a bolognai egyetemre: Jeles Pál mesternek nevezték, aki mint „legum doctor” tért haza, később veszprémi prépost lett. Tudásvágyát és tudományszeretetét mutatja, hogy bolognai útjáról 15 jogi könyvet hozott magával, amelyeket a veszprémi könyvtár tulajdonába örökített át.

1463 és 1466 között nevezetes diákja volt az egyetemnek Vitéz János és a krakkói egyetemről Bolognába került Bakócz Tamás.

A XVI. században Czesi Donát bíboros kezdeményezésére építették az egyetem egyemeletes díszes reneszánsz palotáját. Addig a tanítás a város különböző részein, legtöbbször a lakásokból átalakított termekben, vagy a tanárok lakásán folyt. Az egyetem 1561-ben kiadott rendszabálya rögzítette a doktori cím elérésének feltételeit. Ez volt a legmagasabb kitüntetés, amelyet egy polgár a középkorban elérhetett. A doktori cím birtokában a végzett egyetemi polgár akár az egyházi, akár a világi társadalomban méltóságot és rangot is szerezhetett magának. A hallgatók rektorválasztó joga 1632-ben szűnt meg, helyette a Nemzetek Tanácsosai sorából sorshúzás útján havonta választott priorok vezették az egyetem ügyeit, míg a tanárokat az Egyetemi Tanács nevezte ki a legátus

ellenőrzése mellett.

A XVII. században az oktatás színvonala csökkent. A tanárok közül többen hanyagul látták el a feladataikat, előadásukat kivonatolva tartották, a módosabb diákokat pedig magánórákon készítették fel. Megkönnyítették a doktori avatásokat, utat adtak a középszerűségnek. Az egyetemi oktatás színvonalát tovább csökkentette az a tény, hogy tanárnőket is kezdtek foglalkoztatni az egyetemi oktatásban. (Ők csak a lakásukon oktathattak.)

1552-től kezdve működött a Collegium Hungaricum Illiricum, amelyet II. József idején szüntettek meg. Fennállása alatt számos államférfin és fővezéren kívül 16 püspököt nevelt hazánknak. Királyaink közül Zsigmond és Mátyás került hivatalos kapcsolatba a bolognai egyetemmel.

Kultúrtörténetünkben jelentős szerepet játszanak azok a tudósok, akik Bologna egyetemén tanultak. Ilyen volt Galvano Bettini, a Nagy Lajos király által 1367-ben alapított pécsi egyetem kánonjogi tanára. Ő volt az, aki elsőként tanított a pécsi egyetemen jegyzői tudományt (Ars Notarialis). Érdekes és értékes egyéniség volt Lodivico a Leone orvos Mátyás korában, aki felfedezte a pestis elleni gyógyszer.

A török elleni háború korában, 1684-86 között, Buda visszafoglalásában jelentős szerepet játszott Marsigli Alajos Ferdinánd gróf, hadmérnök, az ostrom egyik vezetője. Ő is a bolognai egyetem diákja volt.

A paduai egyetem a műzsák szállása, a nemzetek gyülekezőhelye, a tudományok fellegvára volt. Veres Endre művében (lásd: Felhasznált irodalom) számos értékes adalékot találunk. Az egyetem keletkezésének körülményeiről mindenképpen érdemes említést tennünk: 1222 nyarán elégedetlen tanulók néhány tanárukkal átjöttek Bolognából, s a várostól kapott kedvező kiváltságuk alapján itt folytatták tovább félbemaradt tanulmányaikat. Az egyetem híres tanítványa volt Janus Pannonius is, aki kánonjogot tanult. A paduai egyetem fénykora a XVI. század volt. Az egyetemen két fakultás volt: jogi és artista.

A paduai egyetem szabályzata szerint a tanév a rektorválasztással kezdődött. 1415-től kezdve minden fakultásnak külön rektora volt. Csak azt a diákot választhatták rektornak, aki nőtlen, s aki legalább 5 éve hallgatja a jogtudományokat, továbbá megfelelő vagyonnal rendelkezik. Egy ízben (1568-ban) választottak magyar származású rektort Berzeviczi Márton személyében.

A paduai tanuló ifjúság évszázados kiváltsága volt a tanárok megválasztása és az előadások szabad kiválasztása. A választható tanárok személye miatt gyakran pártokra szakadt az ifjúság, s tanáraik mellett vagy ellen utcai tüntetéseket is provokáltak. Fontos oktatási módszer volt a disputálás, a tanárokkal való beszélgetés lehetősége. A disputálást könyvkereskedésekben, patikákban stb. reklámozták. Időnként inkognitóban megjelentek a „riformatorok”, akik a tanárok módszereiről és szaktudásáról gyűjtöttek információkat, és ezeket különböző célokra használták fel.

Döntő volt a tanárok népszerűsége. Volt olyan tanár, akinek 3000 hallgatója is volt, jegyzeteit pedig drága pénzen vették, másolták a diákok. A doktori cím eléréséhez legalább négy éven át kellett tanulni. A doktori vizsgákat májusban tartották, és a doktoravatás – magas díj befizetése után – paduai Szent Antal napján volt. A paduai egyetem nyitottsága abban is megnyilvánult, hogy zsidók és protestánsok is szabadon látogathatták és szerezhettek ott doktorátust.

Nápoly egyetemét a tudománykedvelő II. Frigyes császár alapította 1124-ben. Nálunk az Anjouk, főként Nagy Lajos király idején vált kedvelt egyetemmé. Érdekes művelődéstörténeti adat, hogy a nápolyi Ronzano Péter püspök, egykori domonkos megírta Szent István, továbbá Boldog Margit életrajzát és az *Epitome Rerum Hungaricarum* című művét hazánk földrajzáról és történelméről.

Szomorú művelődéstörténeti adatok szólnak a magyar protestáns gályarabok nápolyi szenvedéseiről (köztük volt Kocsi Csergő Bálint pápai református tanár).

Nápoly 1713-ban a Habsburg-ház uralma alá került. A Nápolyban tanuló nemesek között ott találjuk 1752-ben herceg Eszterházy Pált, 1792-ben gróf Széchenyi Ferencet.

Róma egyetemét 1303-ban alapították. A legtöbb magyar diák zarándokként látogatta Rómát. A római egyetem híres diákja, doktora volt Vetési Albert gyulafehérvári kanonok, majd veszprémi püspök.

A XVII. században különösen sok magyar diák látogatja a római egyetemet, például Celes Márton jezsuita, aki 1697-ben kezdte meg a vatikáni levéltár magyar vonatkozású adalékainak összeírását, továbbá Horányi Elek piarista szerzetes, aki a fizikatudomány területén tűnt fel a tudományos életben.

Firenzében, a kereskedelmi profilú városban az egyetemi oktatás nem játszott meghatározó szerepet, ugyanakkor a város műveltsége a gyakorlati írásbeliség tekintetében példaértékű. Európai vonatkozásban különösen jelentős a notariátusi ismeretek (jegyzőképző intézménye), és a könyvelés műveletének tanítása. Korabeli feljegyzés szerint itt a legtöbb az olvasni tudó és a számtant ismerő gyerekek száma a XIV. században.

A többi jeles olasz egyetem, Perugia, Pisa, Sienna, Ferrara, Parma egyetemeinek részletes bemutatását írásom keretei nem teszik lehetővé. Gondolataimat azonban egy Perugiához kapcsolódó művészettörténeti érdekességgel zárom: a perugiai egyetemre több szepességi magyar ifjú is eljutott. Bizonyára az ő közvetítő munkájuk által kerültek el az umbriai népművészet motívumai a Szepességbe, ahol néhány templom díszítőelemének mintája megegyezik az umbriaival.

Felhasznált irodalom

Ábel Jenő (1902): Magyarországi tanulók külföldön. Athénaeum. Budapest.

Fraknói Vilmos (1873): A hazai és külföldi iskoláztatás a XVI. században. Budapest.

Veress Endre (1915): A Paduai Egyetem magyarországi tanulóinak anyakönyve és iratai (1264-1864). Stephaneum. Budapest,

Közlemények

Nagy László és a budai Új Iskola

Áment Erzsébet

Kilencven éve, 1915 szeptember 15-én kapott engedélyt Domokos Lászlóné Löllbach Emma iskolaalapító-igazgató a budai Új Iskola megnyitására. A reformintézmény működését és az alapító élettörténetét mutatja be A magyar pedagógiai törekvések című sorozat első két kötete, A budai Új Iskola pedagógiája és az Emmi néni iskolája. Mindkét kötetből kimaradt annak az elméleti-gyakorlati munkának a leírása, amely Nagy László pszichológus-reformpedagógus, a gyermektanulmányozás hazai megalapozójának nevéhez fűződik és ebben az intézményben valósult meg.

Az iskola tantervét Nagy László előre elkészítette és folyamatosan a gyermekek fejlődési sajátosságaihoz, érdeklődéséhez igazította Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása című munkájában. (A Gyermekek, 1916.) Ezt követi a Didaktika gyermekfejlődéstani alapon, A nyolcosztályos egységes népiskola tanterve 1921-ben. A tanulmány azt a folyamatot mutatja be, hogyan realizálódott a tantervi-pedagógiai-didaktikai alapelv az alkotó munka aspektusából a kiállítási produktumokban. Utóbbiakat a publicisztikai méltatások nem tekintik az alapelvből következő eredménynek, hanem külön említik, mint a reformiskola egyik, évenkénti reprezentatív rendezvényét, amely a közösségi tevékenységhez kapcsolódik.

Munkakiállítások az Új Iskolában

„A munkáltatás az Új Iskolában nem kezűgyesítő gyakorlat, nem előre megállapított, mindig egyformán lefolyó cselekedtetés, hanem minden tárgy keretében előforduló kifejező eszköz, a megértés előmozdítója és ellenőrzője, az emlékezet támogatója, s a gyermeki aktivitás megnyilvánulása. Iskolánk didaktikai és nevelői alapelvei közé tartozik, munkára nevelni munkával’ ...” – írja tájékoztatójában az Új Iskola igazgatója.¹

Az iskolai év befejezéseként minden évben megrendezték az ún. munkakiállításokat. Ezeken szívesen látták a szülőket, pedagógusokat. Az esemény ünnepségnek számított az iskola életében. 1926-tól található anyag a kiállításokról. Ezek témájuk és a forrás jellege szerint a következők:

1926. Meghívó. 1 gépelt oldal. Gyermekmunka-kiállítás.

Tárgy:

Elemi: I-II. o. A falu ellátja élelemmel a várost.

III. o. A víz szerepe a főváros kialakulásában.

IV. o. A természeti viszonyok határozzák meg hazánk lakosságának foglalkozását.

A munkák agyagból, papírból és fából készültek.

1927. Munkával munkára nevelünk. Meghívó. 1 gépelt oldal.

Az új tanterv gyakorlati alkalmazásának bemutatása koncentrikus munkaegységekben.

1928. Kiállítási terv kézírással, Domokos Lászlóné jegyzetfüzetéből.

1934. A magyar falu élete. Kiállítási ismertető. 3 gépelt oldal.

1 rövidített ismertető: A magyar falu élete gyermekmunkákban.

1935. A magyar kenyér.

1. Részletes kiállítási ismertetés. 2 gépelt oldal.

2. Kivonat a munkatervből, vázlatos feladatok osztálymegjelölés nélkül.

3. Részletes kiállítási munkaterv, 29 pontban megfogalmazva a teendőket, utal a kivitelezés módjára. 2 gépelt oldal.

Ehhez kapcsolódik Blaskovich Edit kiállítási terve: A kenyér szellemi oldala. 3 gépelt oldal. A líceumi osztályok feladatait jelöli meg név és tantárgyak, téma, kutatás, kivitelezés szerint.

1936.1. Szülőföld-kutatás munkaterve.

I-II. líceumi osztályok tervei és munkatársulásai keretében. 3 gépelt oldal.

Téma, kutatási feladat, kivitelezés osztály és névmegjelöléssel.

2. Szülőföld-tanulmányok. Kivonatos tartalom a kiállításról. 1 gépelt oldal.

1937. A magyar sors.

1. Meghívó. 1 gépelt oldal. Dr. Domokos Lászlóné készítette.

2. Munkakiállításunk tervezete. Munkaegységeink. 1 gépelt oldal. A líceumi osztályok terve.

3. Perczel Erzsébet tervezete 1937. VI. osztály. 2 gépelt oldal.

4. 2 részterv. Tanulói munka, név nélkül. 2 fél oldal.

5. Kivitelezés. Kézírással és gépelve. 4 oldal. Részletes tematika. Cím, osztály, névmegjelöléssel.

1938. Szent István és kora.

Ezt a kiállítást már külön tartja az elemi iskola a Csemegi utca 10-ben.

Témája: Hazánk és fővárosunk múltja.

A címen kívül nem maradt más anyag az elemi iskolára vonatkozóan.

Tájékoztató a munkabemutatóról. 3 gépelt oldal. Tartalom, témamegjelölés, kivitelezés, osztály és

névmegjelöléssel.

1939. Erdély: a táj, a nép, a múlt.

Az elemi iskola kiállításának csak a címét és a helyét jelöli (külön a líceumi bemutatóról).

Mit kaptunk vissza, mit várunk vissza? Látható: I. Csemegi u. 10.

1942. 1. Magyar „Új Iskola” Egyesület Leánygimnáziumának Munkakiállítása.

Magyar Újjászületés Széchenyi szellemében. 1942. 1 gépelt oldal, ismertető.

2. A kiállítás vezérfonala. 3 gépelt oldal, Domokos Lászlóné aláírásával. Téma, kivitelezés osztálymegjelöléssel. Az elemi iskola nem szerepel a kiállításon.

Az Új Iskola kiállításai külföldi és országos rendezvényeken
Ezekről csak egy felsorolás maradt.

1921. Pedagógiai kiállítás a Műcsarnokban.

1921. A tehetséges gyermekek rajzkiállítása a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban.

1923. Országos Gyermekügyi Kiállítás az Iparcsarnokban.

1925. Az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának III. Kongresszusán Heidelbergben földrajzi és történelmi munkafüzeteket, valamint az iskola tanításának alapját képező Fejlődéstani Táblázatot mutatták be.

1928. A III. Egyetemes Tanügyi Kongresszussal kapcsolatban a Fővárosi Pedagógiai Szemináriumban a gyermekek a magyar falut és a magyar nép jellegzetes foglalkozásait mutatták be.

1929. Helsingörben az Új Nevelés Nemzetközi Ligájának V. Kongresszusán nemzeti múltunkat feltüntető munkákat mutattak be.

1929. A genfi autodidaktikai kiállításra számtan és nyelvtan tanítására szolgáló eszközöket küldtek ki.

1931. A genfi J. J. Rousseau Intézetben az egyetem hallgatóinak szerveztek kiállítást az Új Iskola munkáiból.

Párhuzam az érdeklődés fejlődésének fokozatai és a kiállítási produktumok létrehozása között

Nagy László szerint az érdeklődés mozgató ereje az érzelem, amelyet külső vagy belső ingerek indíthatnak meg. Ezek belső erősségétől függ a „belső mozgalmasság”² gerjesztése, mert ez határozza meg az érdeklődés irányát és erejét. Szoros összefüggés van az érdeklődés és az értelem

között: ami iránt érdeklődünk, azt igyekszünk világosan megismerni. Az érdeklődés érzelmét jellemzik a hozzá fűződő értékítéletek. Szorosan összekapcsolódik az akarattal; ami iránt érdeklődünk, azzal akarunk is valamit cselekedni, ha a „lehetősége sincs meg annak, hogy bármikor cselekvésünk tárgyává tehesük, akkor iránta nem is érdeklődünk”.³ A két tényező kölcsönösen összefügg: egyrészt az érdeklődés motívumul szolgál az akaratnak, és fordítva: az akarat folyamatok is indukálhatnak újabb érdeklődést.

Az érdeklődés érzelmét kísérő külső és belső tevékenységek fokozzák az öntudat erejét, ezért ezek ismétlése állandósíthatja az érdeklődést. Nagy László ehhez kapcsolja a jellem kialakulását is, feltételezve, hogy állandósult érdeklődés nélkül nincs jellem.

Összefoglalva: Amikor érdeklődünk, akkor a külső hatásokat oki viszonyba állítjuk testi és szellemi „jólétünk gyarapodásával”, és ennek a viszonynak a megérzése az érdeklődés.

Az érdeklődés fejlődését életkorokhoz rendelte hozzá, és meghatározta azok jellegzetességeit a tevékenység viszonyához:

- a 3-8 éves gyermek gyűjtésében a tiszta gyűjtőösztön nyilvánul meg, elsősorban a tevékenység öröme dominál,
- a 8-12 éves gyermeknél ez a kedv a játékokra és a természeti tárgyakra irányul, és a kisgyermek tevékenységi ösztönét felváltja a „birtokszerzés” vágya,
- a 12-18 éves korban csökken a gyermek érdeklődése a természet iránt, és nő a szociális, közösségi érdeklődés: a barátság, az ellenszenv-rokonszenv és egyéb viszonyok befolyásolják a „gyűjtés” tárgyainak minőségét. Így például az irodalom és a művészetek gyakran forrásai a gyűjtésnek, de e korban még nem jelentős a tudományos érdeklődés. A tárgyi érdeklődés fokozatai tehát így következnek: játéktárgyak, természeti tárgyak, a társadalmi élet alakjai.

Az érdeklődés alak fokozatait így határozta meg:

„1. Oly korszak, amelyben az érdeklődés középpontjában a testi tevékenység és ennek tárgyai állnak ...

2. Oly korszak, amelyben az érdeklődést a szellemi tevékenység és ennek tárgyai irányítják ...”⁴
Az érdeklődés fejlődésének fokozatait így állapítja meg:

- 1-2. év – érzéki,
- 3-7. év – szubjektív,
- 7-10. év – objektív,
- 10-15. év – állandó,
- a 15. évtől a logikai érdeklődés a jellemző.

A téma szempontjából a szubjektív és az objektív érdeklődés (I-IV. elemi) kialakulásának időszakára vonatkozó tevékenységek produktumaira találhatók példák, illusztrálva az érdeklődésre épülő alkotó tevékenység megjelenését.

A gyermekfejlődéstani elvet, az érdeklődés differenciálódását figyelembe véve, a 8 osztályra tervezett rendszert Nagy László „tanfolyamnak” nevezte.

A szubjektív érdeklődés kora: 1. tanfolyam, I. és II. osztály

Ennek jellemzői, hogy a gyermek

- lelki világát a változó érzelmek uralják,
- tevékenységében fő szempont, hogy a tárgy mennyire képes kielégíteni öntevékenységét,
- a természeti jelenségek akkor érdeklik, ha azokat érzelmeihez viszonyítani tudja,
- minél több rokonságot tud felfedezni a külső helyzet és az ő érzelemléleke között, annál élénkebb az érdeklődése,
- ez akkor válik teljessé, ha az érzelmeknek a külső jelenségre való kihelyezése létrejön,
- ehhez már a képzelet működése is szükséges.

Kiállítási téma

a) 1927. Kik dolgoznak mindennapi szükségleteinkért a családban és a műhelyekben?

Az alsó tagozat munkaegységei is az életkor sajátosságokhoz igazodnak az 1927-es kiállításon. Ennek még nincs történeti kerete, évfordulós aktualitása, kifejezetten pedagógiai-bemutatói céllal készült, címe szerint:

Munkával munkára nevelünk

Pedagógiai kiállítás, Új Iskola

Az új tanterv gyakorlati alkalmazását mutatjuk be koncentrikus munkaegységekben.

Ebből a kiállításból csak a meghívó alapján tájékozódhatunk a tanulói tevékenységről.

Külön munkaegységet kaptak az I-IV. elemi osztályok és a felső tagozat: I-IV. középfokú osztályok.

Az I-II. elemisták a mikrokörnyezethez kapcsolódó, és érdeklődésükhöz igazodó kérdéskör szerint dolgoztak. Ez a következő volt:

„1. Kik dolgoznak mindennapi szükségleteinkért a családban és a műhelyekben?
(Kemény papírból a piaci bódék, árusok és áruk. Házacska saját készítésű téglákból. A ruházat előállítását a gyapjúmosástól a babaruha-varrásig.)”⁵

A téma alkalmas arra, hogy a kicsik érzelmi kötődését felhasználva beszélgessenek a családról, megtervezzék a mindennapi szükségletekhez tartozó fogyasztási javakat, tárgyakat, házacskát berendezéssel, kerttel, majd a tágabb környezet megismerését célzó feladat – a séta, bevásárlás funkcióhoz kapcsolódó „piac” téma következhetett. Az anyaggyűjtés szorosan kapcsolódott – helyesebben, része volt – a napi tanulmányi munkának. Ezt a pedagógiai és didaktikai célok és alapelvek így jelölték meg: „a gyermeki kedélyvilág nemes irányú foglalkoztatása.”⁶

Nemcsak a II. Alapelvek, hanem az Új Iskola tanterve is ezt tartalmazza tanfolyamonként lebontva:

B) Beszéd- és értelemgyakorlatok

I. osztály. Foglalkozások a gyermek egyéni életéből, közvetlen környezetéből, családi, iskolai életéből vett tárgyakkal. Fontos a közvetlen környezetben tapasztalt emberi foglalkozások, állatéleti jelenségek képzeleti és valóságos utánzása.

II. osztály. Ugyanaz, mint az I. osztályban, azzal a különbséggel, hogy a gyermek figyelme a társadalmi élet szélesebb köreire és szövevényesebb jelenségeire (istentisztelet, betegápolás, katonai élet, kereskedelem, földművelés stb.) kiterjed.”⁷

A jelzett munkaegység feldolgozásához tehát egész éves tanulói ismeretszerző, anyaggyűjtő, feldolgozó és megjelenítő tevékenység kapcsolódott, amely a téma feldolgozásának utolsó szakaszában kiállítási tárgyakkal realizálódott. Ennek kivitelezése már a szubjektív érdeklődésen kívül legalább ugyanilyen fantáziát igényelt. A megoldás még mindig a tantervi kereteken belül maradhatott, hiszen az irodalom és művészet tárgyaknál a következők szerepeltek:

„4. Rajz, agyagmintázás, homokmunka. Mesék, elbeszélések illusztrálása. Művészi mese-, versillusztrációk szemléltetése s leírása tartalmi szempontból. Gyermeki rajzok bíraltatása ...”⁸

Ebben az ajánlásban nincs utalás a környezet tárgyainak megformálására, de feltételezhetjük, hogy a tanári szabadság elve érvényesült nemcsak a tervezésben, hanem a kivitelezésben is, hiszen a keménypapírból kivágható piaci bódék, árusok és áruk rajza, agyagozása, családi ház készítése és babaruházás ennek az életkornak és gyermeki érdeklődésnek adekvát tevékenysége, akár meseillusztráció, akár kiállítási anyagként funkcionál. Létrehozása pedig – hacsak nem feltételezzük a didaktikai alapelvektől való eltérést –, nem valósulhatott meg másként, mint tanulói alkotó munkával.

b) 1928. A családi élet szükségleteinek kielégítését szolgáló termelés és szállítás. A falu munkája a városi élet szolgálatában.

Domokos Lászlóné kézírásos jegyzetfüzetében is találunk kiállítási tervet 1928 tavaszán, I-II. elemi osztályra tervezve:

„I. A családi élet szükségleteinek kielégítését szolgáló termelés és szállítás.

II. A falu munkája a városi élet szolgálatában.

Középen az otthon. Ház hosszmetzetben. Szakácsnő viszi a termelt anyagot a Szénatérreől. Szénatér sátrakkal ... autóút a pályaudvarra.”⁹

Ugyanezt az érdeklődésre épített, de megjelenésében már tematikusnak nevezhető rendszert fedezzük fel az 1934-es kiállítást bemutató ismertetőben.

c) 1934. A magyar falu élete. „Falu”-ábrázolások.

Új Iskola

Domokos Lászlóné Leánylíceuma és az Új Iskola fiú és leányelemije

I. Bíró u. 16-18.

1934. évi gyermekmunka kiállításának tárgya

A MAGYAR FALU ÉLETE

A kiállítás, mely június 9-től augusztus 5-ig volt megtekinthető, bemutatja a cselekvő oktatást a nemzetnevelés szolgálatában. A feldolgozott anyagot alább közöljük:

„A közvetlen kiállítási munkálatok a néprajzi múzeum tervszerű látogatásaival, továbbá Bátky-Győrffy-Viski újonnan megjelent műve ‚A magyarság néprajza’ I. kötetének és Malonyai Dezső ‚Magyar népművészet’ című könyvének a növendékek részéről történő áttanulmányozásával indultak meg. A tervek elkészültével megalakultak az egyes osztályokban a különböző munkacsoportok: tervezés, gyűjtés, rajzolás, öltöztetés, karton- és agyagmunkára való képességek kívánalmai szerint. Három jellegzetes földrajzi tájegység néprajzi életformáinak típusait dolgozták fel a növendékek szabad választásuk szerint: a Dunántúlt, az Alföldet és Erdélyt ... (részletezve a líceumi osztályok munkáját) ... Hozzákapcsolódott még az I. és II. elemi osztályok ‚falu’ ábrázolása ...”¹⁰

Az ismertető utal az elkészített makettek anyagára, készítési módjára: a lakóhelyek típusait agyagdomborművekben, a szobák, konyhák berendezéseit kartonból kivágva, jellemző házieszközeiket megfelelő anyagból elkészítve, népviseletek bábuk öltöztetése által bemutatva.

A kicsik ebből csak a „falu” ábrázolást készítették: falusi házat sárból, esetleg fejlődési sorban (vagy csak egyet részletezve) lehetett választaniuk: padlástalan ház, tapasztott nádfedelű ház, putri, bogárhátú ház, háromszatú ház agyagozással kivitelezve. Biztosan élvezték a berendezési tárgyak készítését, a bútorokat, a tűzhelyet, ha az utolsó három formációt választották. Valószínű, hogy részt vettek a növendékek záróünnepélyén, ahol ősi népszokásokat játszottak el közösen.

d) 1935. A magyar kenyér. A magtól a kenyérig.

Az 1935. évi kiállítás tárgya: A magyar kenyér Az elnevezést Szabó Dezső patetikus gondolata szolgáltathatta: „Mi vagyunk a magyar kenyér!” Ennek a tematikus kiállításnak megmaradt az ismertetője, amit Domokos Lászlóné készített.

Rendelkezésünkre áll a kiállítás munkaterve, szintén az ő kiegészítéseivel, de az összeállító neve nélkül, és Blaskovich Edit kiállításterve ‚A kenyér szellemi oldala’ címmel. Itt már nehezebb nyomon követni a gyermekfejlesztési szakaszolást, mert a bemutatás iskolafokonként összegezve történik: I-IV. elemi és I-IV. líceumi bontással.

Az ismertetés szerint „... A feldolgozás a tanulók önálló, részben saját tapasztalataikon alapuló munkája. A kiállítást megelőző munkatervek mutatják az osztályoknak egymásközi, sőt személyek szerinti munkamegosztását. A kiállítási teremben először az elemi iskola munkájával találkozunk. Három nagy asztalt töltenek meg az agyag-munkák, alföldi táj, szántóföld, szántás-vetés-aratás szemléltetése, papír-ekékkel és maguk készítette földműves-bábukkal. A szántóföld mellett a gabona szállítását látjuk, a csepeli kikötőt hajókkal, emelődarukkal, a gabonaraktárakkal, melyeket a tanulók saját megfigyelésük alapján készítettek. Budapest agyag domborművén büszkén emelkednek a papírból készült gőzmalmok. Magyarországon a gabonatermő vidékeket tüntetik fel agyagból a növendékek. A lisztfeldolgozás, babaszoba nagyságú péküzlet és egy kis ebédlő a kenyeret szegő családdal egészítik ki az elemi iskola agyag munkáját.”¹¹

Ha a tantervi előírásokat és a pedagógiai, didaktikai elveket összevetjük, az I-II. elemi osztály tanulói készítették a családi ház ebédlőjét, berendezését, a kenyeret szegő család tagjait bábukkal. Az ő munkájuk lehetett a péküzlet, benne a lisztből készült termékekkel, ill. a lisztfeldolgozás életkorra egyszerűsített kivitelezése. A technika itt is a rajz alapján készült keménypapír-kivágatok és agyagmunkák, festéssel. Az anyaggyűjtés, tervezés természetesen tanítói segítséggel történt, de feltételezzük, hogy a „tárgy” felkeltette a tanulók érdeklődését és öntevékenyen vettek részt azok megalkotásában, hiszen érzelmviláguk szorosan kapcsolódik a családhoz, a szűkebb mikrovilághoz.

Létrejöhetett az érzelmek projekciója, a külső jelenségre való kihelyezés, mert a téma – hogyan készül a lisztből a kenyér, kifli, zsemle, kalács –, nagyon közel áll érdeklődésükhöz, biológiai szükségleteikhez. Ezek megvalósításához, elkészítéséhez tág teret kaphat a képzelet, az alkotó munkához nélkülözhetetlen fantázia.

A munkaterv A magyar kenyér története című témához összhangban a tantervvel részletesen meghatározza az egyes életkorok érdeklődésére épülő feladatokat. Sokkal több feladatsort jelöl meg a líceumi osztályoknak, mint az eleminek. Az elemi osztályok feladata: A magtól a kenyérig. (I-IV. elemi.) Az eddigi tantervi vonatkozásokat figyelembe véve az I-II. osztály feladata a következő lehetett: „Kenyérsütő kemencék magyar fejlődése: véka, szakajtó, kenyérpólc, lisztes láda ... (pékség) Magyar népszokások: búzaszentelés, aratóünnep, képgyűjtés.”¹²

Nem találunk utalást a gyűjtött anyag kivitelezésére, de valószínű, hogy ezek szintén agyag- és papírmunkák lehettek, ill. megjelent a beszéd- és értelemgyakorlatok során a szituációs játék érdeklődésüknek és koruknak megfelelően.

Megjelenik a munkatervben a testi nevelésre vonatkozó, a tematikával összefüggésben az ún. orchestika tantárgyban megvalósuló, a ritmikus és szépérzék fejlesztését célzó, plasztikai-ritmikai-mimikai szinteket tartalmazó program:

„28. A szántás és vetés szentelt mozdulatai” (Orchestika)¹³

Blaskovich Edit kiállítási terve csak a gimnáziumi és líceumi osztályok tevékenységét tartalmazza.

e) 1937. A magyar szegény gyermek sorsa falun és a fővárosban.

Meghívó

az Új Iskola pedagógiai kiállítására

Dr. Domokos Lászlóné leánygimnáziuma, I. Bíró u. 16-18.

A kiállítás védnöke

Dr. Széll Józsefné őexcellenciája

1937. június 10-én d.e. 11 órakor nyitja meg.

A kiállítás tárgya: A magyar sors

A meghívó Domokos Lászlóné aláírásával 8 pontban foglalja össze a kiállítás munkaegységeit. Ennek utolsó pontja foglalkozik az elemi iskola I-IV. osztályainak témájával.

„8. A magyar szegény gyermek sorsa falun és a fővárosban. Jelenetek a dolgozó gyerek életéből, nyomortanyák. Szociális intézmények a gyermek életében. Agyag és papírmunkák, az elemi iskola I-IV. o. készítette.”¹⁴

A meghívó történelmi keretbe foglalva mutatja be az iskola tanulóinak munkáját, erősen dialektikus, majdnem politikai megközelítésben, megjelenítve a karitatív tevékenységet is a témához kapcsolva: „A magyar falu szegénysége. Ínségünk okai a múltban. Ínségünk okai a jelenben. A segítség módjai. A társadalom segítsége. Szociális segítség külföldön. Az én munkám a nyomor enyhítésére. A magyar szegény gyermek sorsa falun és a fővárosban.”¹⁵

Jelenetek az utcán rájuk leső veszedelmekről. Játéka: a „grundon”, bábszínház, cirkusz. A főváros gondoskodása a nyomorgókról: térképek árvaházak, kórházak, menhelyek feltüntetésével.

Az elemi iskola II-IV. osztályosainak munkáját a részletes kivitelezési tervben találjuk meg. A falusi gyermekről, valamint a nyomorgó és jómódú budapesti gyermekről készítették kiállítási anyagot. Ezek a következők:

I-III. elemi közösen: A falusi gyermek lakása. Egy héttagú napszámos-család szobája. Fa, papír, drótmunka. Táplálkozása különféle lételap mellett. Heti étlapok. Munkája.

Helyet kapott könyvfeldolgozás alapján A magyarság néprajza című kötetből a mesevilág is: a törpe, a vasorrú baba, az óriás, a hétfejű sárkány és a táltos paripa. Külön feladat volt gyermekversek, mondókák gyűjtése. Itt is válaszolni kellett a kérdésre: Hogyan segítettünk a szegényeken? A munkák kivitelének táblázatos összehasonlítási módja: rongybabák, papír- és agyagmunkák. Táblázatos kimutatások.

A II-IV. elemi közösen dolgozott: a szegény és gazdag budapesti gyermeket mutatták be. Lakása: nyomortelep – villanegyed. Táplálkozása: napközi – ebédeltető. Munkája: újságárus, virágárus, kifutógyermek az utcán.

Az objektív érdeklődés kora: 2. tanfolyam, III. és IV. osztály.

Erre az időszakra a tárgyak az érdeklődést

- „Nem szubjektív hatásuknál fogva, hanem tárgyi értékükénél fogva hozzák létre,
- a gyermek idealizmusa szétfoszlik, s megkezdődik a reális tevékenység korszaka,
- aszerint becsüli a tárgyakat, amint azok az ő gyakorlati tevékenységét előmozdítják,
- a gyermek érdeklődésének középpontjában azok a tárgyak foglalnak helyet, amelyek az ő egyéni és társadalmi gyakorlati tevékenységének szolgálatában állanak,
- minden új dolgot meg akar ismerni,
- tudásvágya ... ezen korban empirikus.”¹⁵

Fontos ebben a szakaszban a szemléletek részletező és szintetizáló fejlődése, valamint az értelmi emlékezet kialakulása, amely lehetővé teszi, hogy érdeklődését bizonyos dolgokra irányítsa. Ugyanez mondható el a figyelemről: a passzív figyelmet felváltja az „impulzív” figyelem: a gyermek a tevékenységtől függetlenül képes figyelmét a tárgyakra irányítani. Fontos, hogy ebben a korban jut el a gyermek az „öntudatos szemlélet” fokáig, ezzel az érdeklődés belső, értelmi működését segíti. Nagy László kísérleteire utalva, a gyermektanulmányi kutatások egyenes pedagógiai következménye, hogy a gyermekkel az életkorok változása szerint végeztethető a szellemi munka. A megállapított funkciókhoz kell mellérendelni a foglalkoztatást és meghatározni az ezzel adekvát módszert. Elméleti munkája és a gyakorlatra transzferált elvek koherensek a kiállítási témák szellemi és gyakorlati megvalósulásával.

A didaktikai alapelvek a következők:

„A 9-dik évben lép a gyermek az objektív érdeklődés korába, amikor egy darabig a 9-10 éves korban fő jellemvonása a nagyfokú receptivitás. Ezért a 2. tanfolyam (III. és IV. osztály) számára didaktikai célul tűztük ki: a gyermek külső tapasztalatszerzésre való törekvésének kielégítését. Minthogy pedig a tapasztalatszerzésre való törekvésnek biológiai célja a külső természeti környezetbe való beleélés elérése, ezért ennek az évfolyamnak fő tárgyául a természeti életet s fő módszertani elvéül a természeti környezettel való közvetlen érintkezést állapítottuk meg.”¹⁶

A tanterv a beszéd- és értelemgyakorlatoknál a természeti megfigyeléseket jelöli feladatként

„Az emberi ősi foglalkozások kapcsán gyakorlati, természetrajzi és földrajzi szempontokból ismerttetendő meg,

- megkezdődik a természet szerint való rajzolás és mintázás,
- művészi illusztrációk, kortörténelmi képek s szobrok tartalmi tárgyalása.”¹⁷

Kiállítási témák

a) 1927. Az emberi település fejlődése az ősembertől napjainkig. A főváros történeti kialakulása. „Pedagógiai kiállítás. Az Új Iskola gyakorlati alkalmazását mutatjuk be koncentrikus munkaegységekben. 1927.

Alsó tagozat munkaegységei:

2. Az emberi település fejlődése az ősembertől napjainkig.

A főváros történeti kialakulása. (III. o.)

3. Hazánk természeti és gazdasági tájegységei.

Az emberi munka és a természeti erők kapcsolata. (IV. o.)”¹⁸

Ha visszautalunk a didaktikai alapelvek és a tanterv vonatkozó részeire, a téma-meghatározás és a feladat kijelölés ezekből kauzálisan következik. A tanév végére már összegyűjtötték ennek az ismeretkörnek az adatait, megismerték az emberi korszakok különböző szakaszainak építkezési szokásait, magyar történelemből eljutottak a honfoglalástól a török hódoltságig. Kirándulásaikon megismerkedtek a főváros nevezetességeivel, Pest és Buda, Árpád, Mátyás király uralkodása köré csoportosították kultúrtörténeti tudni- és látnivalóikat.

Művészeti órákon az agyagozástól eljutottak a természet szerinti rajzoláshoz, mintázáshoz – még mindig agyag-, majd papír- és famunkák következnek. Ez a későbbiekben kiegészül kortörténelmi képek és illusztrációk készítésével és művészettörténetbe ágyazottan a szobrok tartalmi tárgyalásával.

Ehhez igazodik a kiállítási, kézműves munka: a település fejlődése az ősembertől napjainkig agyagból: barlanglakás, famunka: cölöpépítmény. Agyagból készülhettek a főváros nevezetességei is.

A IV. osztályban hazánk természeti és gazdasági tájegységeit agyagból és papírmunkákból készítették. Domborzati formákat alakítottak ki a szántóföld, legelő, mocsár, homokpuszta szemléltetésére. Ismerve a következetességet, valószínű, utóbbit a megfelelő anyagokból tárgyhűen állították össze. Előzőleg rajzokat, illusztrációkat kerestek és gyűjtöttek, másoltak, növényeket rajzoltak, gyűjtöttek, préseltek természetűen utánozva az adott tájegységeket.

b) 1934. A magyar falu élete. Hogyan látja el a falu a várost? Magyar ősfoglalkozások.

Az 1934-es A magyar falu élete című kiállítás tematikájában más feladatokat határoz meg, de ez is adekvát a célokkal: a III. elemi osztály munkája: Hogyan látja el a falu tejjel a várost? Nem jelzi az elkészítendő munkák jellegét, valószínű, hogy közlekedéshez kapcsolt, domborzati jelleggel készült agyag-, papír- és famunka lehetett, kapcsolódva az állattenyésztési ismeretekhez is. A IV. elemi osztály növendékei érdeklődési körüknek jobban megfelelően a magyar ősfoglalkozások köréből dolgoztak fel egy-egy fejezetet.

„A IV. elemi osztály a hortobágyi és kiskunsági szilajpásztorkodás jeleneteit dolgozta fel. Feltüntették az ismert tájképet, az itatóhelyet a jellegzetes magyar gulyával és ménessel, és a különféle pásztormenedékeket felszereléseikkel, eszközeikkel. Ez utóbbiak: az egymagvas tanya, enyhely, vasaló, kontyos kunyhó szervesen kapcsolódnak a magyar ház fejlődési sorozatába ...”¹⁹

A domborzatba ágyazott makettek agyagból, fából, papírból készültek, kiegészülve azokkal a természetes anyagokkal, amelyeket építkezésekhez felhasználhattak: faágak, nád, szalma. A záróünnepélyen ősi népszokásokkal mutakozhattak be, valószínű, hogy vegyes korcsoportokban szerepelve jelenítették meg a májusfaállítást, a pünkösdkirály-választást, a regölést és a székelyfonót.

c) 1935. A magyar kenyér. A búza fejlődése a magtól aratásig. Mezőgazdasági gépek.

Az 1935-ös kiállítás tárgya: A magyar kenyér.

Az 1. tanfolyam munkájánál utaltunk a kiállítási ismertető globális jellegére. Az ismert célokat figyelembe véve, a 2. tanfolyamra a következő feladatok vonatkoztak:

„Az asztalok felett a falakon maguk-készítette ábrák: A búza fejlődése, a csíráztatott búzaszem a fejlődés különböző szakaszaiban, rajzpapírra erősítve. Újságokból kivágott képek: a szántás-vetés-aratás-cséplés, saját rajzok a mezőgazdasági gépekről.”²⁰

Ez a munka teljesen összhangban van a megjelölt céllal: természeti megfigyelések alapján fejlődési trend készítése, a növény részeinek ismerete, gyűjtőmunka a szintézishez. Művészeti vonatkozásban is magasabb tevékenységi formát gyakoroltat, a mezőgazdasági gépek használatának ismeretéhez hozzátartozik az életkoruknak megfelelő rajz.

Nem könyvekből gyűjtötték az ismereteket, a negyedik eleminek külön kis búzaföldje volt a kertben. (Erről fotók is készültek az iskola bemutatásához.) Táblára erősítve ábrázolták a kéthetente leszedett búzaszálakat az érett kalászig.

Ezzel a didaktikai alapelv is érvényesült: a „természeti környezettel való közvetlen érintkezés” valósulhatott meg. Igazából az elmélet és a gyakorlat egységét is nagyszerűen szemléltetné, ha hozzákapcsolnánk a kéziratos jegyzetfüzetben talált óravázlatokat is, melyek a növényi részek tanításához használták fel ugyanezt a megfigyelési lehetőséget. Teljesül e folyamatban a gyermek külső tapasztalatszerzése, saját egyéni megfigyelése és alkotó munkája a kivitelezésben.

Az ismertetésen kívül megmaradt a kiállítás munkaterve, sajnos, osztályokra bontás nélkül. Az eddigiek alapján csak következtetni tudunk arra, hogy a III. és IV. elemi feladata a következő volt: a búza csíráztatása és fejlődési fázisai, préselve és nagyítva fekete alapon, valamint mezőgazdasági gépek képeinek gyűjtése.

A kenyér szellemi vonatkozásának feldolgozását a líceumi tanulók végezték.

d) 1937. A magyar sors. Magyar nyomortanyák. Szociális intézmények.

Az 1937-es kiállítás tárgya: A magyar sors.

Az elemi osztályok munkaegysége a legutolsó, a 8. pont. Visszaulva az I. tanfolyam munkájára, a III-IV. elemivel közösen állítottak ki: A magyar szegény gyermekek sorsa falun és a fővárosban. A tantervi előírást követve, a II. tanfolyamnak a fővárosi gyerekek helyzete jutott, a „nyomortanyák” ábrázolása, valamint a szociális intézmények. Sok támpontunk nincs erre vonatkozóan: a líceumi VI. osztály munkaprogramjából következtethetünk a magyarországi szociális misszió, a kórházmisszió és Magyar Vöröskereszt munkájára. Az ábrázolás módja változatlanul agyag- és papírmunkák. A városi szegénynegyedek, kéregetőket, ill. a szegényeket segítő, karitatív embereket jelenítették meg épület és bábú elhelyezésével domborzati környezetben. Készítettek térképet az árvaházak, kórházak, menhelyek feltüntetésével, megjelölték Magyarország nyomorvidékeit.

A kiállítási anyagok alapján látható, hogy a Nagy László által kidolgozott, a gyermeki érdeklődés szubjektív és objektív szakaszához rendelt didaktikai és tantervi célkitűzések gyakorlati kivitelezése teljes egységben történt, és folyamata tág teret adott a tanulói alkotó munka megvalósítására.

A kiállítások visszhangja

Bibó István, az iskola volt tanítványa, később a Magyar Új Iskola Egyesület titkára így emlékszik vissza tanulmányaira és a kiállításokra: „Az Új Iskola kiállításainak különleges és utánozhatatlan, megkapó volta nem abból származott, hogy mi gyerekek, a kiállítás teljes anyagát – kezdve tárgyának megválasztásában, elgondolásában, a munka megosztásában, kivitelében – mindent magunk hordtunk össze, ragasztottunk, agyagoztunk és szögezgettünk, hanem abból, hogy az alkotásnak ezt a lázát, az értékek világába való belekapcsolódást a lelkesedés vágya s a lelkiismereti megrendülés élményei váltották ki, és az egész Új Iskola közössége érlelte cselekedetté.”²¹

Az utolsó kiállításoknak elismerő visszhangja volt a szakirodalomban, rádióban, újságokban. A kiállítást a kor magas rangú hivatalos személyiségei, Szekfű Gyula, Hajnal István, Drozdy Gyula is megnézték

Volt kiállítás, melyet Németh László író is megtekintett és nagyra értékelt. De látogatták tanítók, tanárok, iskolaigazgatók, diákcsoportok is. Különösen a Széchenyi István születésének 150 éves évfordulójára rendezett kiállítás volt sikeres. Valamennyire érvényes a következő: „A munkáltatás nem kezűgyesítő gyakorlat, nem előre megállapított és mindég egyformán lefolyó cselekvés, hanem minden tárgy keretében előforduló kifejezőeszköz, a megértés előmozdítója, ellenőrzője, az emlékezet támogatója, a gyermeki aktivitás megnyilvánulása ...”²²

A külföldi reformiskolák hasonló munkakiállításai nem tükrözik folyamatában ezt a rendszerező elvet, ezért az Új Iskola módszere egyedi, csak rá jellemző; nevezetesen a kiállítás didaktikai összegzésnek tekinthető, azaz projektként funkcionált.

Napjainkban már nem divat az Új Iskola meghatározásával „munkaegységnek” jelölni ezeket a munkafolyamatokat, de ha a „projekt” kifejezés tartalmát vizsgáljuk, a két fogalom fedi egymást: vagyis a Nagy László által kidolgozott, érdeklődésre alapozott tevékenységi rendszer, melyben a tanulók önállóan határozták meg a munka menetét és az elkészítendő produktumot, tanítási modellként a magyar viszonyokra alkalmazott projektoktatásnak tekinthető.

Nagy László érdeklődéstana ma is aktuális. Azoknak, akik munkásságáról, személyiségéről és az iskolaalapító pedagógiai nézeteiről többet szeretnének tudni, szíves figyelmükbe ajánlom a Domokos Lászlóné előadásait, cikkeit tartalmazó alábbi köteteket, amelyek A magyar reformpedagógiai törekvések című sorozatban jelentek meg Az alkottató tanítás (1908-1928-ig), 3. kötet; Korszerű kérdések a nevelésben (1928-1941), 4. kötet. OPKM, Bp., 2005.

Jegyzetek

1 Tájékoztató a gyermektanulmányi alapon álló Új Iskoláról. Szerk.: Domokos Lászlóné (1925) Szeged, Városi Nyomda és Könyvkiadó Kft. 1925. OPKM. D.92.6.69.3. 15. p.

2 Nagy László (1908): A gyermek érdeklődésének lélektana. Franklin Társulat, Budapest. 16. p.

3 Uo. 19. p.

4 Uo. 26. p.

5 Pedagógiai kiállítás. Új Iskola. Az Új Iskola gyakorlati alkalmazását mutatjuk be koncentrikus munkaegységekben. Pallas Nyomda. Budapest. OPKM. D.92.6.14.3.

6 Nagy László (1916): Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása = A Gyermek. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság Közlönye. 24. p.

7 Nagy László (1916): Az Új Iskola tanterve = A Gyermek. 286. p.

8 Uo. 287. p.

9 Domokos Lászlóné jegyzetfüzetéből. Kiállítási terv. 1928 tavaszán. (Kézírással.) OPKM. D.92.6.14.3.

10 A magyar falu élete. Ismertetés. 1934. OPKM. D.92.6.70.4.

11 Az 1935. évi iskolai kiállítás munkaterve. A magyar kenyér. OPKM. D.92.6.70.4. 1. p.

12 Uo. 2. p.

13 Meghívó az Új Iskola pedagógiai kiállítására. 1937. OPKM. D.92.6.70.5. 1. p.

14 Uo. 2. p.

15 Nagy László (1908): A gyermek érdeklődésének lélektana. Franklin Társulat, Budapest. 31. p.

16 Nagy László (1916): Az Új Iskola céljai, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása = A Gyermek. 25. p.

17 Nagy László (1916): Az Új Iskola tanterve = A Gyermek. 288. p.

18 Pedagógiai kiállítás. Új Iskola. Az Új Iskola gyakorlati alkalmazását mutatjuk be koncentrikus munkaegységekben. Pallas Nyomda, Budapest. OPKM. D.92.6.14.3. 1. p.

19 A magyar falu élete. Ismertetés. 1934. OPKM. D.92.6.70.4. 3. p.

20 Az 1935. évi iskolai kiállítás munkaterve. OPKM. D.92.6.70.4. 1. p.

21 Bibó István: Az Új Iskola – egyesületi iskola. OPKM. D.75.199.205.1.

22 Kremsier Irma (1928): Az Új Iskola munkájának szelleméről = A Gyermek.159. p.

Közlemények

Az atlétikai mozgások története a középiskolás diákok foglalkoztatásában

Seres János

„Művészet és bölcsesség, a gyógyítás és az atlétika, ezeket mi tudományoknak tekintjük.”

(Arisztoteles: Apospasmata Dialodon, 52.)

Az atlétika kezdete

Az ember termelőeszközeinek folyamatos fejlődése mellett az őskor legfőbb termelőerejének, az emberi testnek, a fizikumnak a tökéletesítésén keresztül vált emberré. Az ősembert az élelemszerzés, a vadászat, a menekülés, az egymás elleni harc időről időre új mozgáskészségek elsajátítására készítette. Ebben a folyamatban mint cselekvési készség az erő, a mozgásgyorsaság, a kitartás, az akadályleküzdés vált egyre jelentősebbé. A történelem folyamán kialakult egy olyan mozgásrendszer, mely bizonyos munkafolyamatok, harci tevékenységek, rituális avatási szertartások elemeit tartalmazza és amit ma gyűjtőnéven atlétikának nevezünk.

Az atlétika fogalomkörének legrégebbi irodalmi emléke az i.e. VIII. századi görög epika halhatatlan művelőjének, Homérosznak a nevéhez fűződik. A kiválóságra, elsősége való törekvés hozta létre a kis görög államok egymás elleni harcait csakúgy, mint a panatheneák szépségversenyeit. Az elsősége való törekvés gondolata megnyilvánult nevelésükben is, aminek következménye az, hogy az atlétika nevelési rendszerükben fontos helyet kapott. Az atlétika ritmikus, harmonikus mozgásai kedveltek voltak a magas esztétikai igényekkel bíró görög ember számára. Nevelési eljárásuk végső eszményének, a kalokagathianak is szolgálatában állott.¹

A görögök gyakorlatai a futás, ugrás, birkózás, gerely- (kopja-) vetés és korong- (diszkosz-) dobás voltak, melyeket együttesen ötösgyakorlatnak (pentathlon) neveztek. Harcászati szempontból együttesen tartották fontosnak. A gyakorlatok tanításánál az ifjúság korához alkalmazkodva, óvatossággal jártak el, a gyengébbek és a fiatalabbak könnyebb, az erősebbek és idősebbek nehezebb gyakorlatokat végeztek. Kimerültségig senkinek nem volt szabad gyakorolni, sőt, megkívánták, hogy bizonyos könnyedséggel dolgozzanak. Minderre a tornatanítók (paidot ribosz) és a gimnaszták felügyeltek.

Az atlétika magyarországi megjelenése

Magyarországon az atlétika megismertetésének legfőbb szószólója gróf Eszterházy Miksa volt,

aki diplomáciai szolgálata alatt szerzett tapasztalatait a hazai viszonyokhoz igazodva igyekezett a gyakorlatban megvalósítani. Legfőbb törekvése az volt, hogy az angol sportérettel kapcsolatos tapasztalatait a tanuló ifjúság számára tegye megismerhetővé. Szorgalmazta, hogy az atlétikát – főleg az egyetemi ifjúság számára – tegyék oktatóanyagként tantervtárggyá. Többek között „Sajnálja, hogy nincsenek nemzeti játékaink; azt is sajnálkozva állapítja meg, hogy a lóra termett magyar ma már csak költői fikció, a porosz tornázás csak a gimnáziumi tanoncra kötelező. Hogyan neveljük így férfiakat? Ez csak úgy lehetséges, ha kifejlesztjük az athleticizmust. Kezdjük alant, kezdjük korán és tegyük népszerűvé, általánossá az atlétikai képzést...”².

Törekvésében segítőtársra talált Molnár Lajos hírlapíró személyében, aki a gróf minden, az atlétika népszerűsítését szolgáló megállapítását írásba foglalta. Az atlétika című munkájában szól arról, hogy a fizikai nevelés hatalmas befolyással van az egyén fejlődésére, s ennek jó irányban való haladására elsőrendű tényező. „Az atlétika, mely a fizikai nevelést öntudatos, tervszerű irányban kezeli, s azt magasabb szintre emeli, minden ember részéről nagy figyelmet érdemel.”³ A könyv kultúrtörténeti értékét bizonyítja, hogy egy példánya az esztergomi prímási könyvtárban is megtalálható.

Atlétika az iskolai tantervekben

A magyar testnevelési rendszer alapjai a torna, az atlétika és a játék. A három sportág kimeríthetetlen anyagával egyforma tényezőként szolgálja testnevelésünk követelményeit, s az év folyamán csak rövid időre tölt be hol az egyik, hol a másik „primus inter pares” szerepet.

Az iskolai testnevelésben az atlétika játékos és előkészítő jellegének gyakorlásán kívül mindinkább nagyobb teret kell, hogy hódítson az atlétika sportszerű gyakorlása, mely már a tömeget és az egyént nemcsak szórakoztatva neveli, hanem egyben vizsgálóként az ifjúságtól eredményt is kíván.

Megfigyeléseink bizonyítják, hogy a gyorsaság, ruganyosság magas és vízszintes komponense, a kitartás erődimenziói a gyermekeknél más érzelmi és szomatikus ingert jelentenek (11-12 évesek). Az ifjúság általában sokkal nagyobb készséggel rendelkezik a magasugrás és a távolugrás iránt, általában szervezete jobban fel van készítve az ún. gyorsuló megnyilvánulások elviselésére. A gyermek az atlétika alaptulajdonságai közül leginkább a ruganyossággal van megáldva, kisebb mértékben a gyorsasággal, s a legkevésbé fizikummal, azaz erővel, vagy kitartással. Ezért nem lehet megkívánni a gyermektől, hogy súlyt, diszkoszt, vagy gerelyt dobjon, vagy akár versenyszerűen 60-80 m-nél hosszabb távot fusson.

Az atlétika iskolai megjelenését a torna – atlétika vetélkedés jellemezte, amely több szinten zajlott. Mivel a tornászok bemutatóik szünetében egyre érdekesebb és látványosabb kiegészítő mozgásokat – távol-, magas-, rúdugrás – iktattak produkciójukba, sokan féltették több évtizedes hagyományaikat. Jól érzékelteti ezt a vitát Polgár György Negyedfél év a magyar testgyakorlás

történetéből című értekezésével: „A testgyakorlás hívei nálunk két fő táborra oszlanak. Egyik csak az atletikát és a sportszerűséget, a másik pedig csak a német tornarendszert tartja célravezetőnek” – írja.⁴

A kérdés tudományos értekezésekben is elemzés alá került. Felméri Lajos A neveléstudomány kézikönyve című munkájában nagy terjedelemben foglalkozik a testi neveléssel, melyben a német tornarendszer engesztelhetetlen ellenségének, az angol „athletika” magasztalójának és a játékok dicsőítőjének mutatkozik.⁵

1890-ben Berzeviczy Albert államtitkár kezdeményezésére az Országos Közegészségügyi Egyesület albizottsága ajánlást fogalmaz meg, mely szerint „...az iskolában a testi nevelésre az eddiginél nagyobb súlyt kell fektetni, a tornatanításba nagyobb elevenséget és szabadabb szellemet kell bevinni, meg kell honosítani az iskolai játékokat és az atlétikát”.⁶

Az 1869. évi polgári iskolai tanterv a rend-, szabad- és szerygyakorlatok mellett fegyverrel való gyakorlatokat foglal magába. Atlétikai mozgásanyag nem szerepelt benne.

Az 1887/88-as tanterv négy csoportba sorolja a tanítás anyagát: rendgyakorlatok, szabadgyakorlatok, szertornázás, játékok. Az I-IV. osztályok tantervében szertornázás címszó alatt ugrás előgyakorlatokat, hármassugrást mérsékelt magasságban és távolságban találhatunk. A felsőbb osztályok tantervi anyagában már elkülönítetten szerepel a gerelyvetés, rúdugrás, távgyaloglás, de még mindig nem mint különálló testgyakorlati ág, mivel együtt van említve a súlyemeléssel, a birkózással és a labdázással.

Az 1888/89-es tantervben a szerygyakorlatok között találhatunk atlétikai jellegű mozgásokat. A magas- és távugrás különböző formái mellett a II. osztályban a járási szabadgyakorlatok címszó alatt a versenyfutás fokozatosan 100 m távolságig szerepelt a tantervben. A VII. osztály tantervében a kődobás, korongvetés, súlyemelés szerepel. Az V-VIII. osztályok tanulói katonai előképzésben is részesültek: a gyaloglásnál használt taktikai gyakorlatokkal ismerkedtek meg. A magas- és távugrás az új testgyakorlati ág, az atlétika bevezetésének kezdete.

A szabadtéri sportok, játékok és atlétikai mozgások népszerűsítését és a tantervekben való megerősítését volt hivatva az 1886. évi reáliskolai tanterv és utasítás, mely a testgyakorló helyek térbeli viszonyairól rendelkezik. A rendgyakorlatok, a gerely- és korongvetés, továbbá a játékok kedvéért legalább 1000 m² területet kell biztosítani.⁷

Csáky Albin miniszter 1892-ben elrendeli az évenként rendezendő tornaversenyeket az intézetekben. Ez egyaránt vonatkozott a tömeges és az egyéni versenyekre. A tömegesek közé felvette a szabadgyakorlatokat, a katonai rend-, szerygyakorlatokat és a kötélhúzást, az egyéniek közé a távol-, magas- és rúdugrást, gyaloglást, futást, akadályfutást, súlydobást, gerelydobást, mászást, függeszkedést és birkózást. Egy évre rá a kerületi versenyeket is megrendezték.

Az 1900. évi tanterv azonos anyagot ír elő az I-IV. és az V-VIII. osztályok számára. Jellegzetessége, hogy a magasugrás és távolugrás állandósul a tantervben. A tantervhez kapcsolódó utasítás megköveteli az „athletikai” gyakorlatok és a játékok oktatását. Az 1906/1907-es tanévben a súlyemelést és a súlydobást kapcsolják az V-VIII. osztályok anyagához.⁸

Az 1905-ben megjelent elemi népiskolai tantervben a testnevelés súlypontja már nem a torna.

1907-re a szabad levegőn végzett testmozgások, a játék, az atlétika, az úszás elfoglalják az őket megillető helyet az iskolai tantervekben. Még ebben az évben a Magyar Atlétikai Szövetség megalakította iskolai testnevelési szakosztályát.

Az 1916-ben érvényre lépő fiú középiskolai tantervben nevelő tornagyakorlatok, nevelő játékok, nevelő atlétikai gyakorlatok és egyéb testedző gyakorlatok szerepelnek.⁹ Ebből is kitűnik, hogy a különböző testgyakorlati ágak mozgásanyagát nevelő célzattal a személyiségfejlesztés fontos eszközének tekintették.

Az 1924-es tanterv sajátossága, hogy több atlétikai versenyszámmal kibővítették, s emellett az önállóságra nevelés már a modern pedagógia követésének megnyilatkozása.

Az 1926-ben kibocsátott testnevelési utasítás 10 füzetben ismerteti az egyes testgyakorlati ágakat. Szabályokat és módszertani utasításokat ad a felhasználók részére.¹⁰

Atlétika az egri Ciszterci Főgimnáziumban (1891-1944)

A testnevelés hivatalos bevezetését megelőző időszakban az egri gimnázium már lehetőséget nyújtott növendékeinek a tornázásra. A humán műveltséget igen magas színvonalon közvetítő iskolában hamar felismerték a testgyakorlás fontosságát.

Kezdetben a torna és az atlétika szorosan összefonódott az iskolai testnevelésben. Ezért a torna keretében rendezett versenyeken gyakran találunk atlétikai versenyszámokat is, ahol az atlétikai számok az egyéni verseny keretében zajlottak le. A tanulók bemutató tornáikon minden tanév végén számot adtak tudásukról.

Az atlétikai tevékenység másik fontos színtere az iskolai sportkör volt, ahol lehetőség nyílt, hogy a tanulók képességeiket magasabb szintre fejleszthessék és versenyszerű felkészítésben részesüljenek.

Az 1891. évi pünkösdi ünnepek alatt Budapesten rendezték meg a Magyar Tanulók Országos Tornaversenyét, melyen egyéni versenyeket rendeztek atlétikából.¹¹ Mai szemmel érdekes versenyrendezési formákat figyelhetünk meg: a 100 m-es futás egyenes pályán történt, ellenben a 150 és a 200 m-es futást félkör alakú pályán bonyolították le. Hasonlóképpen a 150 m-es gátfutást is félkör alakú pályán rendezték. A gerelydobás célba történt. A magasugrás négy csoportban, mégpedig testmagasság szerinti beosztással került sorra. A gátversenynél hat 50 cm-es gát volt

felállítva. Az összetett verseny számai a távolugrás és a kődobás voltak. A versenyzők 10 cm magasságú ugródeszkát használtak. A kő súlya 10 kg volt. A győztest a két szám összesített eredménye alapján állapították meg. Az egriek teljesítményét díszoklevéllel jutalmazták.¹²

1907. május 26-án a kerületi tornaversenyek egyik helyszíne Eger volt. „A futás és mászás osztályonként nyolcas csoportokra osztva történik. A távolugrás és távolsúlydobás (7¼ kg vasgolyóval) megfelelő számú csoportokra osztva, rohamdeszka nélkül a földről történik. Két ugrás, illetőleg dobás (bármely lábbal vagy karral) közül a jobbik számít. A magasugróverseny szintén deszka nélkül, rohammal történik, 1 m kezdőmagasságtól 10 cm fokozással, minden magasságon 1-1 próbával” – tudósít a Hevesvármegyei Hírlap 1907. március 14-i száma.¹³

Az 1929. április 28-i házi verseny érdekessége a gyűrű-magasugrási verseny, melyet a győztes 3 m 30 cm-es eredménnyel nyert meg.¹⁴ Ez a rendkívül érdekes attrakció a torna és az atlétika egy-egy versenyszámának ötvözete. Sem a gyűrűgyakorlat, sem pedig a magasugrás lényegét nem tartalmazza. Lebonyolítása a következő módon történt. A tanuló felugrott a gyűrűre és lendületet vett. A mai gyűrűgyakorlattal ellentétben a tornaszerrel együtt lengett. A meghatározott távolságban lévő és magasságra helyezett lécz fölött – megfelelő pillanatban elengedve a gyűrűkarikákat – igyekezett átjutni. Ehhez a levegőben különböző mozdulatokat kellett végeznie. A lécz fölött átjutva a felásott homokmederbe talpra érkezett. A versenyzőnek akrobatikus képességei mellett a leérkezés biztonságára is oda kellett figyelnie. Rendkívül jó ritmusérzékét követelt az a pillanat, amikor a legkedvezőbb helyzetben el kellett engednie a gyűrűket. A jól kivitelezett mozdulatnál – mivel a felfüggesztett gyűrű alacsonyabb volt, mint a lécz –, a lengés holtpontján a láb került legmagasabbra. A mozdulat a mai rúdugrók rávezető gyakorlataiban is megtalálható mászókötélen végrehajtva.

Az iskola atlétái a II. világháború kitöréséig rendszeresen részt vettek a KISOK által rendezett versenyeken.

Egerben igen magas színvonalú atlétikai élet folyt, melynek egyik bizonyítéka, hogy az akkori feltételek mellett az iskola szertára a kor színvonalának megfelelő atlétikai szerekkel is fel volt szerelve. Példa erre az a néhány bambusz ugrórúd, melyet Dél-Ázsiából szereztek be. A kiváló eredményt elért atléták gyakran szerepeltek az iskolai ünnepségeken megjutalmazott tanulók között.

Az iskola vezetői a tanulók harmonikus fejlődése biztosításához felismerték a testgyakorlati ágak – így az atlétika – jelentőségét. Személyiségük fejlődésében az egyik leghatásosabb és leghatékonyabb eszközként a természetes, szabadtéri gyakorlást, az atlétikát tekintették. Nem véletlen, hanem szükségszerű volt a sportág térhódítása és meghonosodása az iskolákban, az iskolai tantervekben.

Irodalom

1. Szemző Lajos (1902): A testgyakorlás története. Bp. 9-15. p.
2. Siklóssy László (1930): Eszterházy Miksa gróf. Testnevelés, 2. sz. 91. p.
3. Mező Ferenc (1931): Molnár Lajos sportbíró élete és művei. Bp. 11-16. p.
4. Szabó Béla (1984): A testi nevelés szerepe a középiskolás diákok személyiségformálásában (1883-1944 között az egri fiú középiskolákban). Kandidátusi értekezés, 961. hiv.
5. Felméri Lajos (1890): A neveléstudomány kézikönyve. Kolozsvár, 24. p.
6. Szabó Béla (1982): 125 éves a testnevelés tanítás Egerben. Hevesi Szemle, 2. sz.
7. A reáliskolai tanítás terve s a reá vonatkozó utasítások. Bp. 1886. TF Könyvtár
8. A Ciszterci Rend Egri Szt. Bernát Gimnáziumának Évkönyve 1906/07. 64-83. p. Az 1906. évi tanterv az V-VIII. osztály anyagában felsorolja a súlyemelést és a súlydobást.
9. A fiú középiskolák testnevelésének Új Tanterve 1916. TF Könyvtár.
10. XXI. Testnevelési utasítás I. rész. Általános szabályok. Az Országos Testnevelési Tanács Kiadványa, Bp. 1926. 180. p.
11. Eger c. újság, 1891. 3. sz. 4. p.
12. A Ciszterci Rend Egri Szt. Bernát Gimnáziumának Évkönyve VIII-53/181. 1891. május 17. 163. p.
13. Hevesvármegyei Hírlap, 1907. március 14. 4. p.
14. A Ciszterci Rend Egri Szt. Bernát Gimnáziumának Évkönyve 1928-29.

Közlemények

Törekvések az értékelés-osztályozás objektívebbé tételére a 20. század első felében

Balogh László

Az 1960-as évek közepén és a 70-es évek első felében elemzéseket, javaslatokat kellett készíteni az Országos Pedagógiai Intézetben egyrészt az iskolai értékelés-osztályozás, másrészt a vizsgarendszer, elsősorban az érettségi vizsga korszerűsítése érdekében. Mindkét témával kapcsolatban felerősödtek a szakmai viták. Hazai nevelésünk történetében ezek a viták immár másfél évszázadot is meghaladó múltra tekinthetnek vissza mindkét témakörben.

Ekkor kezdtem hozzá az iskolai értékelés-minősítés-osztályozás történetének, illetve a téma vitairódalmának feldolgozásához. A történetet 1777-től 1968-ig, a szakmai vitairódmalmat 1856-tól 1968-ig 33 folyóirat viszonylagos teljességre törekvő áttanulmányozása alapján dolgoztam fel. A tartalmi annotációt is tartalmazó bibliográfia mintegy 20-22 kéziratív terjedelmű, amely valóban hatalmas szakmai-történeti anyagot ölel fel.

A másik nagy vállalkozás – Waldapfel János, majd Fináczy Ernő munkásságának elemzése és a kutatómunka összefoglalása mellett – az érettségi vizsgarendszer magyarországi történetének, vitairódalmának és dokumentumainak felkutatása, illetve feldolgozása az 1851 és 1945 közötti időszakban. Később az 1945 és 1990 között megjelent szakmai vitairódmalom anyagát is összeállítottam. Az első korszak anyaga mintegy ötszáz, az utóbbi időszaké körülbelül kilencszáz tételt tartalmaz, zömmel annotációval ellátva. (Kéziratós formában.)

Ez alkalommal az értékelés-osztályozás történetéből csupán egy vékony szeletet ismertetek. Ugyanis a 20. század első felében már határozott törekvések mutatkoztak az értékelés és osztályozás objektívebbé tételének megvalósítására. Ezeket a konkrét kísérleteket igen jelentős szakmai vitairódmalmi tanulságok előzték meg az 1850-es évektől kezdődően.

A sok száz javaslat és vitatéma közül csupán néhányat említek. Tanulságosak! Összefoglaló vizsgálatok a nagyobb témaegységek után, előre meghatározott kérdésekkel (1900-as évek). Az óra eleji számonkérés kizárólagosságának átalakítása az egész osztállyal való állandó foglalkozássá (1920-27-es évek). Tantárgyanként „minimumkövetelmények, -szintek” meghatározása, illetve kidolgozása (1897-től). Minden iskolatípusban egységes érdemsorozatok kialakítása és biztosítása. A helyes és szükséges szelekció érvényesítése mellett a tehetségek kibontakozásának elősegítése (1900-as, főleg az 1916-18-as és a 30-as években). A környezeti tényezők és hatások figyelembevétele. A tananyag elsajátítása, alkalmazása mértékének, a kombináló-ítélőképesség fokának értékelése (már az 1900-as évektől). Pszichológiai ismeretek alapján a tanuló személyiségének értékelése (már az 1900-as években). Jellemrajzok, törzslapos módszer,

pontosított rendszer, egyéniséglapok bevezetése-írása megfigyelések alapján. A legradikálisabb javaslatok az osztályozás teljes eltörlésére irányultak didaktikai, de főleg pszichológiai érvek alapján az 1890-es, majd az 1910-13. és az 1930-as években. A legpozitívabb javaslatok az értékelés-osztályozás egzaktabbá, objektívebbé (tárgyilagossabbá) tétele érdekében születtek. Ezek az ún. tantárgytesztek, tantárgyi felmérő- és feladatlapok kidolgozására és alkalmazására irányultak az 1916-1918-as, de főként az 1930-as évektől. A továbbiakban ezek sorából villantunk fel néhány konkrét kezdeményezést.

A hazai vitákat, javaslatokat egy másik jelentős forrás egészítette ki. Ezt a sokrétű szempontot a külföldi útkeresések, a kidolgozott és alkalmazott tesztek és egyéb módszerek tapasztalatainak a megismerése szolgáltatták.

Már 1903-ban A szellemi munkaképesség kísérleti mérése és a túlterhelés problémája címmel Sáfrány Lajos ismertette a Magyar Paedagogiában a témára

vonatkozó külföldi irodalmat, a Masso és Griesbach által kidolgozott kétféle mechanikai módszeres mérések eredményeit, illetve a pszichológiai módszerek fő típusait. Éltes Mátyás 1916-ban a Magyar Paedagogiában közzétette a gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményeit. Ez az írás komoly hivatkozási bázis maradt a későbbi kutatók számára is. A Gyermek c. lap hasábjain 1920-1921-ben már országos érvényű tesztrendszerek kidolgozását javasolták az objektívebb osztályozás érdekében. Bírálták a Horthy-rendszer szelekciós politikáját. A negyedik elemi utáni vizsga is a középiskolába „nem való elemek” kiszűrését szolgálta, de nem objektív mérőmódszerek alkalmazásával, és nem a valódi tehetség figyelembevételével, illetve megállapítása alapján.

A Szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola Gyakorló Iskolája elsődleges szerepet vállalt a konkrét mérési tervek, módszerek kidolgozásában és kipróbálásában, a tapasztalatok szintetizálásában. Ilyen irányú munkálatok az 1930-as évektől kezdődtek, az írások a pedagógiai szaklapokban, mindenekelőtt A Cselekvés Iskolája c. folyóiratban 1933-tól jelentek meg. Ezek az írások tantárgytesztek kidolgozásával, tantárgyi felmérőlapok alkalmazásával, az írásbeli válaszok lehetséges egyöntetű elbírálásával kívánták biztosítani a tárgyilagossabb értékelést. Így például Kísérlet az osztályozás tárgyiasabbá tételére címmel a szegedi polgári iskolában a földrajz tantárgy keretében végzett vizsgálatról adtak ismertetést. Írásbeli teszteket dolgoztak ki a földrajzi anyag számonkérése és értékelése céljából. Igen tanulságos a vizsgálat módszere, a kidolgozott kérdések, az eredmények összehasonlító elemzése a szóbeli feleletekre adott osztályzatokkal. Ugyanitt kérdőíves tesztvizsgálatokat is alkalmaztak a biológiaoktatásban. Beszámoltak a természettan tanítása során alkalmazott újszerű kísérletről, melynek során az egyes tanulók munkájának értékeléséhez kívántak korszerű szempontokat adni. A német nyelv tanítása során az óra ún. számonkérő részét elemezték, pontosabban a feleletek értékelésének főbb szempontjait igyekeztek rendszerbe foglalni.

Igen jelentős kezdeményezés fűződik Stolmár László nevéhez is, aki a Fővárosi Pedagógiai

Szeminárium gyakorlóiskolájának igazgatóhelyettese, 1935-ben ideiglenes, 1936-tól kinevezett igazgatója volt, és fontos oktatásügyi szervezetekben is dolgozott. A budapesti népiskolákban igyekezett objektívebb módon meggyőződni arról – ilyen címmel jelent meg tanulmánya is a Néptanítók Lapjában (1935) –, Mit tanítunk és mit tudnak tanítványaink? Kérdéssorozatot dolgozott ki, amely a népiskolában megkívánható térképismeretet ölelte fel. 996 I-VIII. osztályos tanulónak 7968 kérdést tett fel. (474 fiú, 522 leány; 3085 helyes, 4883 helytelen válasz.) A válaszokat, az eredmények okait nagy alaposággal elemezte és vont le következtetéseket.

A témával kapcsolatban még egy alapvető jelentőségű munkásságot említek. Az összegező tanulmány Az osztályozás és az amerikai ismerettesztek címmel jelent meg a salgótarjáni Chorin Ferenc Reálgymnázium Értesítőjében 1935-ben. Az 1934-35. tanévről szól az Értesítő tartalma. Megjegyzem, hogy az amerikai tantárgytesztekéről A Gyermek és a Magyar Paedagogia hasábjain is jelentek meg közlemények az 1930-35-ös években. A salgótarjáni iskolában azonban kipróbálták a tesztek alkalmazását, sokoldalúan elemezték az

eredményeket, ellenőrzésként tájékoztató tesztek is használtak.

A salgótarjáni nagyszabású munkáról Pénzes Zoltán igen jelentős terjedelmű tanulmányban számolt be. Mindenekelőtt a téma elméleti problémáival foglalkozik. „A tanterv megjelölte anyagkörök részleteit mi magunk nem értékeljük kellő alaposággal – írja –, a végső cél szempontjából. Mi magunk nem tesszük a jelentőség, szükségesség, célszerűség, teherbírás mérlegére az anyagot, illetőleg anyagrészleteket, mielőtt a tanításhoz fognánk...” Elfelejtjük a népiskolai oktatás feladatát. „Mindent részletesen akarunk tanítani, ahelyett, hogy kiválasztanánk a céljainknak, a rendelkezésünkre álló időnek s legfőképp a gyermek felfogóképességének, érdeklődése körének megfelelő anyagot, s ezt aztán alaposan, maradandó erővel tanítanánk.” Határozottan a tanuló munkateljesítménye egzakt mérésének szükségességét indokolja. Céltudatosan használja a „teljesítmény” fogalmát. Országos szinten tárgyaként és osztályonként megállapított követelményszintek kidolgozását tartja fontosnak. Elemzi a vizsgák, az iskolai és a házi dolgozatok szerepét az ismeretmérő eljárások sorában. Óva int a túlzásoktól: „Nem lehet tehát arról szó, hogy az eddigi gyakorlatban alkalmazott eredménymérő eljárásokat a hozzájuk fűződő évtizedes tapasztalatokkal együtt teljesen elveszük. Csak kiegészítésükről, objektív elemekkel való telítésükről kell gondoskodnunk.” Részletesen foglalkozik a különböző típusú tesztek alkalmazásának lehetőségeivel, előnyeivel az osztályozás tárgyilagossabbá tétele érdekében és felfedi azok hátrányait is. Leírja, hogy Salgótarjában a tanári kar több tagjával együtt konkrét kísérleteket végeztek a különböző tesztek alkalmazása terén. A negyedik osztályban az ún. „igaz-hamis” tesztet próbálták ki a validitásmérték számításának igazolására. Földrajzból 140 tétel összeállítása alapján tízféle tesztet alkalmaztak az év végi ismétlések keretében dr. Stolmár László szakmai tanácsai szerint, majd összehasonlító elemzést készítettek a félévi eredmények figyelembevételével. Hasonlóan alkalmaztak ismerettesztek a történelem és az idegen nyelvek, az anyanyelv tárgykörében is. Az „igaz-hamis” teszt mellett kipróbáltak „többágú” tesztek, „kérdés-felelet”, „szövegkiegészítő”, „asszociáló”,

„osztályozó”, „hasonlósági”, „viszonyító” és „névfelidézõ” teszteket. Végül a témára vonatkozó, főleg az angol nyelvterületen megjelent szakirodalmat ismertette részletesen.

Pénzes Zoltán és a tanári kollektíva tehát elsősorban az ismerettesztek alkalmazásának lehetőségeit vizsgálta. A végzett munka igen korszerű, kezdeményező lépés volt. A saját, salgótarjáni kísérletükhöz Stolmár László közreműködésével ellenőrzésként tájékoztató tesztet végeztek a fővárosi népiskolák IV-VIII. osztályos tanulóival. A téma: Tudnak-e távolságot és magasságot mérni, illetve térképről leolvasni? Ennek a tesztvizsgálatnak az értékelését a homogenitás érdekében Stolmár László intenciói alapján végezték.

Pénzes Zoltán értékelő megállapításai, következtetései alapos tanulmányozásra érdemesek. Az 1960-as években is teljesen újdonságként hatott, hogy a harmincas években már nemcsak ismertették a külföldön alkalmazott teszteket, hanem konkrét kipróbálásukra is sor került a salgótarjáni Chorin Ferenc Reálgymnáziumban. Akkor, abban az időben, az országban több helyen ismerték ezt a nagyszabású munkát. Tanulság az is a hasonló témájú kutatással foglalkozók számára, hogy a számos neveléstörténeti kincset rejtegető iskolai értesítők anyagát is érdemes, szükséges figyelemmel kísérni, tanulmányozni.

A salgótarjáni kísérleti munka tapasztalatait összegző tanulmány szerzője, Pénzes Zoltán természetesen nem vont le általános érvényű következtetést a külföldi, ez esetben az amerikai tudástesztek hazai alkalmazásával kapcsolatban. De megalapozott véleményét megfogalmazta. Ezt írta: Egy egész tankerület vagy ország középiskolájára kiterjedő standard tesztekkel lehetne az osztályozás objektivitását növelni, és az országos egyenlenségeket kiküszöbölni. A standard teszteket a mindenkori iskolafelügyelet készíthetné, végrehajtását a tankerületi főigazgató vagy „a szakfelügyeleti rendszer teljes kiépítése esetén a szakfelügyelők bonyolítanák le”. Egy mondatával zárom az áttekintésemet erről a témáról. Ezt írta: „Az ilyen ellenőrzés felbecsülhetetlen hatással volna az iskolák belső életének felfrissítésére, a tanuló és tanár munkateljesítményének fokozására, a középiskolák színvonalának emelésére.”

Az ismertetett hazai törekvések, konkrét kísérletek, a szakmai vitairodalom tanulságainak tanulmányozása igen értékes szemléletformáló hozzájárulást jelenthet a témára vonatkozó jelenkori elgondolások, tervek kidolgozásához és megvalósításához.

Irodalom

A Salgótarjáni Chorin Ferenc magán Reálgymnázium Értesítője. Az 1923-24. tanévtől... évente. Összeáll.: Szabó Lajos igazgató.

Pénzes Zoltán (1935): Az osztályozás és az amerikai ismerettesztek. A salgótarjáni Chorin Ferenc reálgymnázium Értesítője az 1934-35. tanévről. Összeáll.: Szabó Lajos igazgató. Salgótarján, 4-43. p.

Szabó Lajos: A salgótarjáni reálgymnázium 10 éves története. 1923-1933. Értesítő. Összeáll.: Szabó Lajos igazgató. 3-45. p.

Éltes Mátyás (1914): A gyermek intelligenciavizsgálata. Budapest.

Éltes Mátyás (1916): A gyermeki intelligencia vizsgálatának részletes eredményei = Magyar Paedagogia, 315-332. p.

Baranyai Erzsébet—Petrovai Ilona (1934): Kísérlet az osztályozás tárgyiassá tételére. Földrajzi ismeretek próbája. Szeged. Állami gyakorló polgári iskolai tanári testület = A Cselekvés Iskolája, 1934. 7-8. sz. 305-318. p. és 1936. 46-74. p.

Baranyai Erzsébet (1930): Az amerikai tesztekéről. (Különös tekintettel a pedagógiában használt tesztekre.) Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság. Magyar Paedagogia, 7-8-sz. 214-231. p.

Stolmár László (1935): Mit tanítunk és mit tudnak tanítványaink? = Néptanítók Lapja, 1935. 4. sz. 126-130. p.

Balogh László (1970): Az iskolai értékelés-osztályozás magyarországi történetéből = Pedagógiai Szemle, 1970. 11. sz. 1008-1020. p.

Balogh László (1977): Az iskolai értékelés és vizsga történeti tapasztalatai hazánkban. „Az iskolai értékelés problémái.” Szegedi Nyári Egyetem, 1976. Pedagógia, 13. Szeged, 1977. 327-360. p.

Megemlékezések

Hóman Bálint és az egyetem - 70 éves a Pázmány Péter Tudományegyetem jubileumi törvénye

Szécsényi András

1935. május 13-án ünnepelte a Pázmány Péter Tudományegyetem és vele az ország, hogy Pázmány Péter bíboros hercegprímás, esztergomi érsek 300 évvel azelőtt, 1635-ben megalapította a nagyszombati egyetemet, a budapesti egyetem jogelődjét és névadóját. Erről a jubileum alkalmából törvénnyel kívánt megemlékezni a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

Ma, 70 esztendővel e megemlékező törvény megszületése után csak nagyon kevesek tudnák elképzelni, hogy korunkban hasonló jellegű törvény szülessen. Ám a két világháború közötti Magyarország ebben lényegesen különbözött a maitól: a budapesti tudományegyetem nemcsak az állam legnagyobb felsőoktatási intézménye volt (akkoriban évente 5000 fős hallgatói létszámmal), [1]de a legnívósabb is. A minisztert személyes megelégedettség is eltölthette, hiszen 1932 előtt történelemprofesszorként maga is az intézmény oktatója volt, utóbb a középkor nyilvános rendes tanáraként. Továbbá (és ez legalább olyan fontos momentum) a törvényjavaslat jól illeszkedett Hóman Bálint kultuszminiszter nemzetnevelési koncepciójába, amennyiben a katolikus érsek, hitszónok Pázmány Pétert példaként emelte a közbeszéd centrumába, felemlítve annak a kereszténység (tehát az ország megtartó ereje) szempontjából múlhatatlan érdemeit. Lényegében tehát az egyetem évfordulójának és Pázmány Péter eszméinek ünnepléséről volt szó. Ugyancsak kapóra jött a magyar tudományosság integritását szimbolizáló jubiláns egyetem melletti kiállítás, amely köztudottan illeszkedett Hóman egységesítő törekvéseihez.[2]

Mindezek előzményeként az egyetem tanácsa már 1927. május 31-én döntött egy jubileumi egyetemtörténet megírásáról. (A nívós professzori gárda által fémjelzett kötetek utóbb 1935 és 1938 között láttak napvilágot.)[3] 1931. január 24-én a kormány döntött arról, hogy a 300. évfordulót hazai és nemzetközi ünnepegekkel teszi emlékezetessé, melynek előkészítésére Wolkenberg Alajos hittudományi ny. r. tanár elnöklétével (majd Kenyeres Balázs orvoskari ny. r. tanár vezetésével) jubileumi bizottság alakult. E tanács 1933-ban véglegesítette, hogy az 1935. naptári évet jubileumi évnek tekinti, benne néhány ünnepi aktussal.[4] 1934 márciusában alakult meg Serédi Jusztinián hercegprímás elnöklete alatt a Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem barátainak Szövetsége. Serédi itt Pázmányt nemcsak a katolicizmus, hanem a magyar nemzet legnagyobbjai közé sorolta és párhuzamot vont az Alma Mater és az édesanya szerepe között. Petri Pál politikai államtitkár a kereszténység és a nemzet közös értékeire hívta fel a figyelmet. Márkus Miksa, a Magyar Újságírók Egyesületének elnöke pedig odáig ment, hogy a Pázmány Péter Tudományegyetem fő feladatának a revíziós gondolkodásra való felkészítést tartotta.[5]

A kormányzat „neobarokk” ideológiájába jól illeszkedett a jubileumi törvény, hiszen így egy olyan jogszabály született, melyhez nem volt szükség jelentős pénzüsszegekre, viszont biztosította a keresztény-nemzeti értékek melletti látványos kiállást. Az 1935. május 7-én az országgyűléshez benyújtott törvényjavaslat nem sorolható Hóman Bálint oktatáspolitikájának jelentős szervezeti reformjai közé, de szimbolikus, a nemzetnevelési ideológiához illeszkedő törvénynek igen. A kultuszminisztérium nevében Kelemen Krizosztom előadó ismertette a tervezetet: Pázmány Péter munkássága, különösen a nagyszombati egyetem létrehozása „a magyar tudománynak és a nemzeti műveltségnek rendkívüli szolgálatokat tett”. [6] „Az Isteni Gondviselés kegyelme az egyetemnek felejthetetlen emlékű alapítót adott, az egyetem pedig az alapító célkitűzéseire hű és olyan intézménynek bizonyult, mely az elmúlt három évszázad során az ország egyik legnagyobb kultúrártéke volt. Hiszem és tudom, hogy a magyar törvényhozás büszkeséggel teli szeretettel övezi az egyetemet és méltán azt a reményt táplálja, hogy az a nemes tradíciót mindenkor ápolva, múltjához hű munkássággal a magyar jobb jövő kialakításának mindenkor hathatós tényezője lesz” – vallotta a miniszter a törvény preambulumban is. [7] A javaslat nemzeti nevelési volta történeti megalapozottsággal párosulva megfelel: Az 1. § értelmében „Magyarország törvényhozása az Isteni gondviselés iránt való hálaérzéssel iktatja törvénybe Pázmány Péternek azt a kimagasló érdemét, hogy a három részre tépett Magyarország legválságosabb viszonyai között az egyetem alapításával lerakta azt a fundamentumot, melyből a tudománynak az ország szellemi életét hosszú időközön keresztül tápláló mai Alma Materé fejlődött.” A 2. § „A Budapesti Királyi magyar Pázmány Péter Tudományegyetem évszázadok viszontagságai közepett is mindig hű maradván alapítójának tudományos célkitűzéséhez, hivatásának magasabbrendűségébe vetett hittel, gazdag eredményekkel munkálta és fejlesztette a tudományt s tíz emberöltőn keresztül Isten, Haza és a Tudomány szolgálatára s a nemzet egészének javára nevelte polgárait.” A jubileumi alkalomból május 13-án az egyetemen ünnepségeket fognak tartani, mondta Kelemen Krizosztom, majd ismertette a javaslatnak az egyetem javára szóló anyagi juttatásokat: a Konkoly-Thege alapítványú Csillagvizsgáló Intézetet és a Budapesti Földrengési Obszervatóriumot összes tartozékaikkal egyetemben, valamint számos kisebb, a székesfőváros tulajdonában lévő telket, köztük egy pesti épületet „diákjóléti és művelődési célokra” (Vö. 13. sz. iromány, 4. §. 1.), [8] ezenkívül ötvenezer darab kétpengős, a Pázmány Péter Tudományegyetem alapításának háromszáz éves jubileumát megörökítő ezüstérmét kell verni (3. §).

A javaslat parlamenti fogadtatása – figyelembe véve a közhangulatot –, igen egységesnek mondható. Ezt bizonyítja, hogy e szimbolikus törvényszövegezést a Ház közoktatásügyi bizottsága szövegezését megkapta és egyhangúlag elfogadta. [9] A képviselőházi megszavazása egyetlen nap (1935. május 7.) folyamán, néhány óra alatt, elutasítás nélkül megtörtént. Petrovác Gyula kereszténypárti képviselő szerint a rövid törvényben jobban ki kellene hangsúlyozni Pázmány Péter katolikus mivoltát, mert ő volt a legfőbb hirdetője az 1935-ben is aktuális keresztény és nemzeti gondolatnak. Petrovác bírálta, hogy – méltatlan módon – kevés adományt biztosít az állam az egyetemnek. [10] Kornis Gyula kormánypárti felszólaló (aki nemcsak kultúrfilozófusként, hanem az

egyetem tanáráként is kompetens volt), hosszú beszédben igyekezett megvédeni a törvényjavaslatot. Szerinte „ez a nap most valóban az egész nemzetnek örömnépe”.^[11] Kornis aktuális ideológiai és politikai utalásoktól átszótt felszólalása szerint Pázmány egyeteme magyar volt. Jelentősége, hogy ezentúl hazánkban tanulhattak az ifjak, az egyetem „nemzedékek hosszú sorát képezte ki, de egyszersmind a nemzeti lélek egységén is munkálkodott”.^[12] Az egyetem történetének vázlatos és egyoldalú bemutatása végén Kornis utalt Trianonra, melynek kábultságából a pázmányi „nemzeti jövőbe és halhatatlanságba vetett hit” segíthet ki, így a törvény jó példát tár a nemzet elé. Kornis Gyula nagyszabású beszédét a parlament minden oldaláról lelkesen megéljenezték, megtapsolták.^[13] Kéthly Anna volt az egyetlen hozzászóló, aki – jóllehet ő is igent mondott a törvényjavaslatra, mert elismerte a Pázmány Péter Tudományegyetem kiemelt jelentőségét –, kemény bírálatot fűzött hozzá. A szociáldemokrata szónok, Kornissal vitatkozva, nem értett egyet azzal, hogy az egyetem minden társadalmi réteget integrált volna: a múltban a jobbgátságot, később, a polgári korban pedig az új, „hatalomra jutott osztályok” anyagi erejüknél fogva az alsóbb osztályokat zárták ki és zárják ki, ugyanis a középosztály „tervszerűen becsapja a kapukat” az iparos, munkás és paraszt tehetségek előtt is.^[14] A szakirodalom tükrében valóban jogosnak tarthatjuk ítéleteit, ám tény, hogy Kéthly Anna a törvényjavaslati vita ürügyén Hóman Bálint, tágabban pedig az ellenforradalmi rendszer oktatáspolitikájáról mondott lesújtó ítéletet. „Új szellemet és új életet kell bevinni”, de nem úgy, mint Hóman gondolja, hanem valódi reformokkal: modern szociológiai tanszéket kell felállítani és több pénzt kell befektetni a kutatásokba, el kell törölni a középiskola végén történő szelekciót, mely valódi „numerus clausus” és a Pázmány Péter Tudományegyetemen is a fejlődés kerékkötője, növelni kell a diákönkormányzatok hatáskörét („Diákönkormányzatok kellenek.[...] Jó lenne, ha a jelenlegi kollégiumokból nem csinálnának kaszárnyákat, sem testi, sem szellemi értelemben”), nem pedig a centralizációt erősíteni. Kéthly szerint a javaslat 4. §-a alig juttat valamit az egyetemnek, inkább csak hangzatos adományozások ezek. Kéthly Anna beszédét minduntalan durva közbekiabálások szakították meg.^[15] Makkai János a Nemzeti Egység Pártjának színeiben szólalt fel, és élesen vitatta a szociáldemokrata képviselő összes felvetését.^[16] A vita ekkor már teljes mértékben eltért a törvényjavaslattól, de talán ez is bizonyítja, hogy itt lényegében szimbolikus törvényről volt szó, amely a rendszer gondolkodásmódjának eszenciáját is magában hordozza. Makkai szerint a középiskolai felsőoktatásra képesítő vizsga nem zsidóellenes, mert ezzel együtt is csak a tanulmányi eredmények számítanak. Vitatta, hogy „az alsóbb néposztályok” ki lennének zárva a felsőoktatásból, a tudományos pályákról. Az antiszemita bekiabálások közepette Makkainak végül sikerült visszakanyarodni a törvényhez: „Ha [...] találunk olyan intézményt, amely évszázados múltra tekint vissza, mint például a Pázmány Péter Tudományegyetem, akkor igenis nemzeti kötelességünk annak jubileumát a legnagyobb fénnel és a legnagyobb bensőséggel megünnepelni” külföldön és Magyarországon egyaránt.

Végül Hóman Bálint kultuszminiszter összegezte az elhangzottakat.^[17] Nézete szerint az egyetem nem csupán katolikus egyetem, hanem – a nemzetnevelési elveknek megfelelően – felekezeteiktől függetlenül az egész nemzet egyeteme kell, hogy legyen. Szónoklatát alig volt képes elmondani, a

kormánypárti „Gömbös-fiókák” és a szélsőjobboldali képviselők közös ovációban részesítették: „Ez az, ami előtt a magyar nemzetnek és ennek a parlamentnek is minden tagja (Úgy van! Úgy van!) felekezeti közösség nélkül (Úgy van! Úgy van!) – élén a más felekezethez tartozó előadó úrral – (Úgy van! Úgy van!) meghajlik és ez az, amiért ma Pázmány Péter érdemeit itt törvénybe kívánjuk iktatni anélkül, hogy az ő egyéniségében levő mozzanatok, amelyek esetleg egyesek körében talán visszatetszést keltenének, ma kihangsúlyoznánk. (Helyeslés.)”[18] Ezután a képviselőház a javaslatot általánosságban elfogadta, másnap (1935. május 8.) pedig harmadszori olvasás után is így tett.[19]

A felsőházban[20] 1935. május 22-én csupán Nékám Lajos szólalt fel: a törvényjavaslat kedvezőbb anyagi helyzetben több alapítást tartalmazhatott volna. Nékám kiválóan összegezte a kultuszminisztérium álláspontját is. „Az egyetem ugyanúgy érzi, hogy a nemzeti gondolatnak ő a hivatott őre és gondozója. Hogy azonban ezt a funkcióját gyakorolhassa, bírnia kell a nemzet lelkét és szívét. Ez a törvényjavaslat éppen azt mutatja, hogy a Pázmány-egyetem valóban a nemzet egyeteme.”[21] Végül Hóman – a képviselőházi előadói beszédhez idomulva – összegezte és értékelte törvényjavaslata lényegét, majd a felsőház egyhangúlag elfogadta azt.[22] 1933. június 12-én jelent meg az Országos Törvénytárban és emelkedett jogerőre mint az 1935. évi V. tc.[23]

A törvényjavaslat sajtóvisszhangja egyértelműen pozitívnak tekinthető mind a pártisajtó, mind az igényesebb orgánumok részéről. A legtöbb folyóirat tanulmányt, cikket szentelt a katolikus egyetem emlékének.[24] A politikai újságokban leginkább az országgyűlési felszólalások hangnemét kritizálták: „Minden oldalon sajnálták, hogy az ünnepi hangulatot előbb rövid és nem túlságosan éles felekezeti vita, azután az egyetlen szocialista felszólaló beszédének a javaslat kulturális jelentőségéhez nem illő hangja zavarta meg.” A szociáldemokraták az Új Magyarország szerint „új hangjukkal” megbotránkoztatták az ülést.[25] A sajtó csaknem egésze méltató cikkeket közölt Pázmány Péternek a magyar művelődésben betöltött szerepéről és az egyetem évszázadokon átívelő jelentőségéről: „A magyar törvényhozás képviselőházán keresztül a magyar nép rója le háláját, tiszteletét és megbecsülését panasz Pázmány Péter bíbornok, esztergomi érsek iránt.” Az egyetem ifjúságán az egyetem történelmi szellemének fényében hittel, tűzzel „hordozza lelkében a keresztény erkölcs és a magyar nemzeti eszme történelmi gondolatát”. [26] A Pesti Napló is így tett, de fájlalta, hogy az 1928. évi XIV. tc. és a szelekciós középiskolai törvény (1934. évi XI. tc.) antidemokratikussá teszik a patinás intézményt is: „ma egy Korányi Sándor vagy Grósz Emil nem kerülhetne be az egyetemre”. Másik hibája a törvényjavaslatnak –amint a parlamenti vitában is elhangzott –, hogy e jubileumra kevés anyagi ráfordítást szánt a kormány (vö. 4. §).[27] A Népszava volt az egyetlen médium, amely – akárcsak a törvényhozásban, sőt erőteljesebben – bírálta a törvényt. Háromszáz esztendő c. cikkében az egyetem történetének ismertetését követően kifejtették: „az egyetem a világnézeti reakció székhelye, politikusok jutalmazásának alkalma annak ellenére, hogy a tudomány jogán működő tanárok” vezetésével, noha a lap szerint a legjelesebbeket nem is engedik katedrához, jól működik az egyetem. A törvényben nem a katolikus jelleget kellett volna kidomborítani, hanem a tudományos szabadságjogokat lefektetni. Az elképesztően elfogult

kritika végül az oktatáspolitikai egészére vonatkozóan beszél: eszerint a munkásságot a középiskolai szelekció, mely lényegében politikai szelekció, teljesen kiszorította. Az antidemokratikus rendszer pedig csak rossz törvényeket szülhet – vélte a lap.[28]

A jubiléumi egyetem a háromszáz esztendő évfordulója alkalmából a következő hónapokban ünnepségeket tartott szoboravatással és szokatlanul nagy számú sub auspiciis regis doktorrá avatásokkal, nyilvános előadásokkal díszes körülmények között.[29] Ez az oktatástörténeti epizód rámutat arra, hogy nemcsak reformok révén lehet a figyelmet felkelteni. A jogszabály szellemisége nemcsak növelte az egyetem tekintélyét, hanem pozitívan hatott a hivatalos művelődéspolitikai megerősítésére is.

Jegyzetek

[1] A debreceni Tisza István Tudományegyetem, a szegedi Ferenc József Tudományegyetem, a pécsi Erzsébet Tudományegyetem, valamint a Műegyetem hallgatói száma ekkor 1500-2000 fő körül állandósult.

[2] Ennek ellenére a történeti szakirodalom nem foglalkozott a kérdéssel. Hóman miniszteri tevékenységének megítéléséről egyébként sincs egységes álláspont. A retrográd központosító – autoriter – vonásokat hangsúlyozza pl. Nagy Péter Tibor több munkája (vö. A magyar oktatás második államosítása. Bp. 2002. Educatio.) és Tőkéczi László (Hóman Bálint művelődési és művelődéspolitikai eszményei. Protestáns Szemle. 1995. 2.), míg pl. Kardos József (Hóman Bálint oktatáspolitikája. In: Neveléstörténeti kaleidoszkóp – a középkortól napjainkig. Szerk. Balogh László. Bp. 2002. OPKM.) és Glatz Ferenc (legújabbban: A tudománytól a politikába. In: Változatok a történelemre. Tanulmányok Székely György tiszteletére. Monumenta Historica Budapestinensia XIV. Szerk. Erdei Gyöngyi – Nagy Balázs. Bp. 2004. ELTE BTK Középkori és Kora Újkori Egyetemes Történeti Tanszék) inkább a szakszerűsítő törvényeket emelik ki.

[3] A Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem története I-IV. Az egyetem fennállásának 300 éves ünnepe alkalmából kiadja a Pázmány Péter Tudományegyetem. Bp. 1935-1938. Hermann Egyed –Artnér Edgár: A Hittudományi Kar története 1635-1935. I. Bp. 1938; Eckhart Ferenc: A Jog- és Államtudományi Kar története 1667-1935. II. Bp. 1936; Győry Tibor: Az Orvostudományi Kar története 1770-1935. IV. Bp. 1936; Szentpétery Imre: A Bölcsészettudományi Kar története 1635-1935. IV. Bp. 1935.

[4] Pl. a Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Baráti Szövetségének megalapítása; az egyetem történetének megírása; egyetemtörténeti kiállítás Pázmány Péter emlékére; primási emléktábla avatása; BEAC felújítása stb. A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem alapítása 300 éves évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Szerk. Kornis Gyula. Bp. 1936.

[5] Uo. 6-8. p.

- [6] Az 1935. évi április hó 27-ére hirdetett országgyűlés naplója. I. Bp. 1935. Athenaeum. 49-51 p.;
Vö. Az 1935. évi április hó 27-ére hirdetett országgyűlés képviselőházának nyomtatványai. I. Bp.
1935. 13. sz. 162-167. p.
- [7] Magyar Törvénytár. 1935. évi törvénycikkek. [V. törvénycikk a Budapesti Királyi Pázmány Péter
Tudományegyetem alapításának háromszázadik évfordulójáról.] Bp. 1936. 139-142. p.
- [8] Az 1935. évi április hó 27-ére hirdetett országgyűlés képviselőházának irományai. I. I.m. 163. p.
- [9] Uo. 23. sz. 263. p.
- [10] Az 1935. évi április hó 27-ére hirdetett országgyűlés naplója. I. I.m. 49-63. és 75. p. A
tárgyalás anyaga megjelent a jubileumi Emlékkönyvben is. Az alábbiakban az Emlékkönyv
lapszámait közlöm.
- [11] Uo. 72. p.
- [12] Uo. 77. p.
- [13] Uo. 80. p.
- [14] Uo. 81-83. p.
- [15] Uo. 81-90. p.
- [16] Uo. 91-92. p.
- [17] Uo. 98. p.
- [18] Uo. 98 p.; Vö. Hóman Bálint (1938): Művelődéspolitika. Bp. Magyar Történelmi Társulat. 323-
324. p.
- [19] Uo. 75. p.
- [20] A második kamara közoktatásügyi bizottsága módosítás nélkül terjesztette a Ház elé. Az 1935.
évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés nyomtatványai. Felsőház – Irományok. I. Bp. 1936.
Athenaeum. 8. sz. 58-61. p.
- [21] Az 1935. évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés nyomtatványai. Felsőház – Napló. I. Bp.
1936. 31. p.
- [22] Uo. 32-33. p.
- [23] Magyar Törvénytár. 1935. évi törvénycikkek. Im. 139-142. p.
- [24] Magyar Pedagógia. 1935. 3. 113-116 p.; Budapesti Szemle. 1935. 695. 1-10 p.; Magyar

Szemle. 1935. XXV. (október) stb.

[25] Új Magyarország. 1935. május 8.

[26] Függetlenség. 1935. május 8.

[27] Pesti Napló. 1935. május 9.

[28] Népszava. 1935. május 12.

[29] A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem alapítása 300 éves évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Szerk. Kornis Gyula. I.m. 4-6. p.

Irodalom

Glatz Ferenc (2004): A tudományból a politikába. In: Változatok a történelemre.

Tanulmányok Székely György tiszteletére. Monumenta Historica Budapestinensis

XIV. Szerk. Erdei Gyöngyi – Nagy Balázs. Bp. ELTE BTK Középkori és Kora

Újkori Egyetemes Történeti Tanszék.

Hóman Bálint (1938): Művelődéspolitika. Bp. Magyar Történelmi Társulat.

Kardos József (2002): Hóman Bálint oktatáspolitikája. In: Neveléstörténeti kaleidoszkóp – a középkortól napjainkig. Szerk. Balogh László. Bp. OPKM.

Nagy Péter Tibor (2002): A magyar oktatás második államosítása. Bp. Educatio.

Tőkéczkai László (1995): Hóman Bálint művelődési és művelődéspolitikai eszményei.

Protestáns Szemle. 2. sz.

A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem alapítása 300 éves

évfordulójának jubileumi emlékkönyve. Szerk. Kornis Gyula. Bp. 1936. Egyetemi

Nyomda.

A Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem története I-IV. Az egyetem

fennállásának 300 éves ünnepe alkalmából kiadja a Pázmány Péter

Tudományegyetem. Bp. 1935-1938.

Az 1935. évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés naplója I. Bp. 1935.

Az 1935. évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés képviselőházának irományai I. Bp. 1935.

Az 1935. évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés nyomtatványai. Felsőház –

Napló I. Bp. 1936.

Az 1935. évi április hó 27-ére összehívott országgyűlés nyomtatványai. Felsőház –

Irományok I. Bp. 1936.

Magyar Törvénytár. 1935. évi törvenycikkek. Bp. 1936.

Budapesti Szemle. 1935. 695. p.

Függetlenség. 1935. május 8.

Magyar Pedagógia. 1935. 3. sz.

Magyar Szemle. 1935.

Népszava. 1935. május 12.

Pesti Napló. 1935. május 8.

Új Magyarország. 1935. május 8.

Megemlékezések

70 éves az iskolateremtő pedagóguskutató Zsolnai József

Tölgyesi József

Curriculum vitae - 1935-ben született Ásotthalmon. Tanítói, magyar-történelem szakos főiskolai, majd magyar nyelv és irodalom szakos, valamint pedagógiai előadói egyetemi diplomát szerzett.

1968-tól Szegeden a Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén tanársegéd, 1971-től Kaposváron a Tanítóképző Intézet docense, 1977-től a főiskola szekszárdi tagozatán dolgozott. 1979-től Veszprémben az Országos Oktatástechnikai Központ Pedagógiai Főosztályának vezetője, 1980-tól Budapesten az Oktatáskutató Intézet Iskolakutatási Osztályának vezetője, 1990-től az általa megszervezett Országos Közoktatási Intézet főigazgatója. 1995-1998 között Pécsen a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetének igazgatója és a Pedagógia Tanszék vezetője, majd 1999-ig a Tanárképző Intézet Kutatócsoportjának a vezetője, s emellett a JPTE Törökbálinti Kísérleti Iskolájának kutatásvezető igazgatója 1986-tól 1999-ig. 1999-től Pápán a Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetének vezetője 2005. április 1-jéig.

Tudományos fokozatai: 1977: egyetemi bölcsészdoktor, 1989: a nyelvtudomány kandidátusa, 2000: dr. habil (nyelvtudomány), 2002: az MTA doktora és egyetemi tanár.

Kidolgozója két, országosan és nemzetközileg is nyilvántartott alternatív pedagógiai programnak. 1. Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program (NYIK). 2. Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP). Alapítója az Új Pedagógiai Szemle és az Iskolakultúra című folyóiratoknak.

Intézményalapításai: Szolnok Megyei Versegly Könyvtár Pedagógiai Szolgálat; Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Gimnázium és Szakközépiskola; Országos Közoktatási Intézet, Budapest; Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet Pécs; Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézet Pápa. Megszervezője a NYIK-es és az ÉKP-s iskolahálózatnak, benne 7 kutatóiskolával.

Munkásságának tudományos eredményei: A hazai metapedagógiai gondolkodás elindítása; A hazai pedagógiai filozófiai gondolkodás új alapokra helyezése; A pedagógiai tudományrendszeres-tan elméletének kimunkálása; Az anyanyelv- és irodalompedagógiai gondolkodás megújítása; Alternatív pedagógiai koncepció elméletének kimunkálása; A pedagógusképzés reformjának és alternatíváinak kidolgozása; A tudománypedagógia akciókutatásának kimunkálása; A tudomány egésze címmel tudományos enciklopédia megalkotása; Tudományos tanácsadója a Közoktatási Modernizációs Közalapítványnak és a Gallup Intézetnek; Több, mint húsz önálló kötet, több száz cikk, tanulmány, alkotószervezői munka (ez utóbbi többek között a NYIK-es és az ÉKP-s tankönyvsorozatoknál); Egyetemi doktori és PhD-képzésben oktatás és témavezetés (tudományrendszeren,

kutatásmódszertan, a pedagógusképzés pedagógiája, metapedagógia, anyanyelv- és irodalompedagógia); Konferenciaszervezések; Konferencia- és tudományos emlékülés-előadások itthon és külföldön.

Tudományos szakmai és közéleti munkássága: az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesület elnöke, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság tagja, a Román Köztársaság Oktatási Minisztériuma Kisebbségi Főosztályának tudományos tanácsadója, a NYIK- és az ÉKP-program szlovákiai innovációja, kutatói együttműködés a korai tehetségfejlesztés témakörben az Egyesült Királyság Open University kutatóintézetével.

Kitüntetései: Kiváló Munkáért (1984), Apáczai Csere János-díj (1987), Pest Megyei Tanács Alkotói Díja (1989), Magyar Köztársasági Érdemrend Kiskeresztje (1995), Széchenyi Professzori Ösztöndíj (1998), Kiss Árpád-díj (2005).

* * *

- Professzor Úr! A Neveléstörténet olvasói számára 70. évfordulód alkalmából készül ez az interjú. Aligha van ma pedagógus Magyarországon, vagy – szélesítsük ki a földrajzi teret –, a Kárpát-medence magyarul területein, aki nem ismerné a nevedet, munkásságodat olyan kontextusban, hogy „Zsolnai-pedagógia”. Ezért, kérlek, ne az életutad kronológiaszerű felvázolásáról beszéljünk, hanem inkább arról – természetesen nem nélkülözve az ehhez szükséges, kapcsolódó életrajzi elemeket –, hogy – mint akire számos, a pedagógián túli tudományterületen is mind gyakrabban hivatkoznak –, milyen is az a pedagógia, amelyet művelsz, amely a hazai tudományos és praxis jellegű pedagógia általad prognosztizált jövőjét kellene, hogy jelentse.

- Amikor jelenlegi munkahelyemre, Pápára, a Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetébe kerültem, bemutatkozásként egy kötetet jelentettem meg Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán címmel. Szerepel benne egy Kirkegaard-mottó: „Mindenholt van hely a tánkra”. Ezzel azt akartam jelezni, hogy az én zajos életutam tizennyolc helyhez kötődik Magyarországon, ami a Vesszőfutásom a pedagógiáért (Egy pedagógus-életút sikerei és botrányai) című könyvemben érhető tetten. Ez a kettő úgy és azért függ össze, mert én a pedagógiát a mai formájában tudományként elfogadni, elismerni nem vagyok hajlandó. Ezt számos írásban is megfogalmaztam. Mindig az volt az álláspontom, hogy az iskolában nem tudományt tanítunk, noha taníthatnánk. Az általános iskola ugyanis egy olyan sűrítményét adja a 19. század végi és a 20. századi tudományos eredményeknek, amelyeket a 21. század felől nézve elszomorítónak tartok. A középiskola pedig csak azt hiszi, hogy tudományt tanít, csak üzemszerűen oktatja, tehát jellegénél fogva nem igazán a tudomány talaján áll. Résztudományokat tanít, amelyek nem állnak össze olyan világgéppé, amelyet mai korunk megkövetelne.

- E véleményedet hogyan transzformáltad saját kutatásaidra? Nyilvánvalónak tűnik, hogy mint autonóm kutató személyiség, önmagad számára meghatározta azokat a kutatói kritériumokat, kutatási területeket, amelyek alapján megfogalmazódott a nevedhez kötődő pedagógiaelmélet és -

gyakorlat.

- Szétaprózódott a tudományok művelése. A kutatások nagyon gyorsan diszciplinárizálódni igyekeznek, ez pedig tudományszociológiai probléma, mert ilyen helyzetben minden kutató önálló hatalmat akar a kutatási területe fölött, meg egy kis szobát, egy kis tanszéket, egy kis kutatóközpontot – ezt még lehet annak nevezni, hogy a dolog velejárója –, de azt már nem, hogy a tudományművelők bezárkóznak és nem tudnak kommunikálni egymással. S mivel nincs kommunikáció az egyes rész-tudományterületek és az ezeket reprezentáló átfogó tudományterületek és művelőik között, azt a célt tűztem ki, hogy a legfrissebb kutatási eredményeket azonnal be kell vinni az iskolákba. Ezt úgy kell megtenni, hogy a gyerekek tudjanak analítikusan is gondolkodni, azaz, tudjanak maguk is kutatni, tudjanak rendszerekben gondolkodni, tudjanak szakmai párbeszédet folytatni. Mert az élet ma olyan, hogy ha problémákat akarunk megoldani a globalizálódott, regionalizálódott, lokalizálódott világunkban, akkor másképpen jelenik meg a tudás, amelyet össze kellene fogni akár egy személyen belül is. Példa lehet erre akár az úrhajózás, amelynél hány szakember együttes munkájára, jó kommunikációjára van szükség ahhoz, hogy a program sikeres, teljesíthető legyen és eredményében egyben újat is jelentsen az emberiség számára.

E példát azért hoztam fel, mert az én felfogásomban a tudománypedagógia olyan integráló diszciplína, amely három probléma megoldására vállalkozik. Egyrészt folyamatosan figyeli, hogy a tudományos termelés, vagyis a kutatások területén milyen új eredmények vannak, amelyeket azonnal be kell emelni nemcsak az egyetemi, hanem a közoktatásba, s akár a kisiskolások körébe is. Ehhez azonban az egész hazai pedagógus társadalmat alkotó pedagógussá kell nevelni. Pápai küldetésemnek tulajdonképpen ez a fő feladata: alkotókká nevelni-kiművelni a pedagógusokat. Ma még egyelőre az a probléma, hogy még publikálónak sem tudtuk őket tenni, nemhogy alkotóvá, mert a pedagógiai alkotásnál ez azt jelenti, hogy kb. ötven műfajban kellene dolgozniuk a kutatás, a publikálás során az eseteleírástól kezdve a tudásmérésen, az esszészerű tudományos íráson át a történetjellegűekig. Ez csak a pedagógiai rész, s hol van még a szak szerinti, tantárgypedagógiai tudományművelésük?

- A pedagógusok számára a tudományos pedagógiai gondolkodás mibenlétét könyvekn is megfogalmaztad. Téziseid közül melyeket tartod fontosnak megemlíteni az olvasók számára?

- A Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba című kötetemben filozófiailag is megalapoztam a tudományos gondolkodás mibenlétét. Egy másik könyvemben kidolgoztam a pedagógia egy új rendszerét címszavakban, s bemutattam, hogy mekkora kutatási hiányok vannak a pedagógiában. De ezt még mindig kevésnek tartottam, s ekkor született meg az a törekvésem, hogy az alkotó pedagógia műveléséhez a pedagógiának párbeszédet kell folytatnia a pedagógiának minden egyes, Magyarországon hivatalosan elismert és művelt, legitim képviselőjével. Ezért küldtem kb. négyszáz tudósok egy olyan körlevelet, amelyben leírtam, a magyar tehetségek ügyében azt a lehetőséget keresem, hogy nézzük meg, ha a kutatások metodikájába bevezetnénk néhány gyereket, függetlenül

attól, hogy ki milyen hátránnyal vagy előnnyel indul, akkor mennyi lenne az a szellemi potenciál, amivel mi a nyugat-európai szellemi piacon életképesek lehetnénk. S ezt nem Budapesten a Fazekas Mihály Gimnáziumban kell megtenni, hanem Zalabéren, Csökölyben, Nyírádon vagy Hajdúnánáson. A tudományágakat képviselő tudósoknak szóló levelemre öt kivételével mindenki válaszolt. Még a szociológusok sem tudnának ilyen mértékű visszajelzést produkálni. Ez azt jelenti, átértékelték, felismerték annak szükségességét, hogy a tudományos gondolkodás és az ehhez kapcsolódó praxis jövője egyetemes érdeke valamennyi tudományterületnek és ezek képviselőinek.

Végül 328 tudós nyolcezer oldalnyi anyagát válogattam egy cd-re. Ők 328-an hatvanhat tudományágat képviselnek, olyanok, akik a maguk tudományterületén sikeresek, újat tudtak alkotni. Azért tartom fontosnak ezt a gyűjteményt, mert ezáltal minden pedagógusnak – bármely területen dolgozik is –, lehetősége lesz arra, hogy megnézhesse, melyek az új kutatási módszerek és eredmények az egyes tudományterületeken, s azt is, hogyan alkot szöveget a matematikus, a kémia kutató, a biológus, a történész stb.

- Az ebben felvázolt koncepció megvalósítható az iskolai gyakorlatban?

- A kutatási eredményeket, igaz, más-más kódolásban, de lehet tanítani, alkalmazni az iskolákban. Az iskolában tankönyvvilág van, s erre a világra kihívás az én tudománypedagógiai koncepcióm, amelyben engem az egész hazai tudományos világ támogat. Erről szól az említett cd és a hozzá tartozó, hamarosan megjelenő könyvem. Az ebben írtak teljes szakítást és szembehelyezkedést jelentenek a világon eddig művelt pedagógiákkal. S, hogy világosan fogalmazzak: a harmadfélszáz éves comeniusi pedagógia lebontására, egy más, új, a 21. században művelhető/művelendő tudományos pedagógia konstruálására vállalkoztam. Ez az általam kimunkált új pedagógia jelentheti az iskola jövőjét, annak kiteljesedését, amit tudásalapú társadalomnak nevezünk.

- Nyelvésznek tartod magad és mégis a pedagógia világában találtad meg tudományos kutatói kiteljesedésedet. Nem ellentmondás ez, vagy van ennek olyan racionális, ezen túlmutató vonulata, amely eltérített eredeti kutatásaidtól?

- Már a pályám kezdetén tudománnyal akartam foglalkozni. Szegeden jó érzéssel fedezték fel bennem a nyelvészeti kutatás iránti készségemet. A tanárképző főiskolán tanársegédként nyelvész kutatóvá, földrajzinév-kutatóvá lettem, s ezen a területen komoly eredményeket értem el olyannyira, hogy ha ezen a területen maradok, akár akadémikus is lehettem volna. Igaz, az egyetemi doktori, valamint a kandidátusi disszertációt nyelvészetből írtam, ám az akadémiai doktorit már pedagógiából. Nyelvészeti munkásságom során tanultam meg a tudományos munka fegyelmét, az absztrakt gondolkodást, a szakszerű szövegalkotást. Mindig izgatott az, hogyan lehetne ezt átemelni a gyakorlatba. Ez elvezetett a tudománypedagógia művelése irányába. Saját iskolai gyakorlatom, különösen akkor, amikor az általam „kiharcolt” pedagógiai felügyelő állást töltöttem be (mert ilyen akkoriban, pályám kezdeti időszakában még nem volt), jöttem rá arra, pontosabban: tapasztaltam, hogy nélkülözhetetlen a pedagógusok, de különösen az iskolaigazgatók

továbbképzése. Ez a nézetem bizony, ellenkezést váltott ki, s lám, ma hivatalos rangra emelkedett az, ami akkor még csak az én elképzelésemben élt. A pedagógiai igényesség az én felfogásom szerint azt jelenti: a pedagógiai hatékonyság nemcsak a teljesítőképeség – tehát a valamit megcsinálni tudás –, hanem az eredetien megcsinálás szempontjából is fontos. Ezért szorgalmaztam a moralitást, az értékekben történő gondolkodásmód kialakítását, s hozzá kapcsolódóan a stabil önismeret, a stabil önkép meglétét.

- Tehát azt a kérdést tetted fel önmagadnak, hogy a pedagógus szakma hogyan tehető/válhat professzionális tevékenységgé? Ugyanis, mert ha bármennyire is repetív módon művelik, akkor is, s emellett is kell az újat alkotáshoz egy olyan képességegyüttes, amelyet a pedagógusok az alapképzés mellett a továbbképzések során kapják meg. Tehát, szerinted mi a baj a pedagógiával?

- Erről egy olyan könyvem is szól, amelyet fiammal közösen írtam. Ami elméleti konstrukciót megalkottam, azt a gyakorlatban is megvalósítottam. Ez a párhuzamosan haladó munka a pedagógiatudományról éppúgy szól, mint a pedagógia praxisáról. A kettő viszonya lehet koherens, de ellentmondásos is. Az én koncepcióm problémátörténeti alapozású. A problémátörténeti interpretációnál gond, hogy a pedagógiatörténet-írásban nincs önreflexió, mert ez a történetírás periférikus területén van. Ezért historiográfiai észjárással folyamatosan kontroll alatt kellene tartani. Szükség lenne arra, hogy ezt a területet is metaszintre emeljük. Ugyanis a történetfilozófia és a történetírás történetének ismerete nélkül neveléstörténetet nem lehet írni. Én legalább annyira tudok levéltárban ülni és kutatni, mint amennyire történetfilozófiai és historiográfiai ismereteim alapján neveléstörténeti munkákat szakmailag megbírálni. Az említett könyvemben elmondtam a véleményemet a pedagógiatudományról, a pedagógiai praxisról, az oktatáspolitikáról, de nem mondtam el még soha a véleményemet a pedagógiatörténet-írásunkról, mert ehhez, úgy érzem, nekem kell egy pedagógiatörténetet elkészítenem, és most erre készülök. Ehhez érteni kell a történetfilozófiától kezdve a historiográfián, az eszmetörténeten át a helytörténetig. Megismétlem: a tudománypedagógiám arról is szól, hogy a comeniusi rendszert akarom leépíteni.

- ... és mi a baj az iskolával?

- Az iskola a gyermek számára egy szervezeti kényszer, ami azt jelenti, hogy egy adott épülethez és szervezeti struktúrához igazítjuk a gyermeket. Az iskola kialakít magának egy szubkultúrát és ez az, amit a pedagógus-továbbképzéseken is terjesztenek, megerősítenek, ezt a szubkultúrát tanítják a pedagógusképző főiskolákon és az egyetemeken. Ez tehát egy olyan különleges világ, amelynek kevés köze van ahhoz a valóságos élethez, amiben nekik majd helyt kellene állniuk. És ezt a szubkultúrát, amit úgy hívnak, hogy szervezetre szocializálás, keményen bevasaljuk a gyermekeken. De akkor meg kell mondani nekik, hogy ti egy szervezetben vagytok, a szervezet így működik és össze kell kapcsolni a szervezéselméletet, a szervezetszociológiát a szervezetbe történő szocializálással. Ezt a beavatás pedagógiájának hívják.

Mi a zsolnais iskolákban a gyerekeknek is tanítunk pedagógiát, sőt, a családoknak is. Írtam a

szülőknek egy pedagógiai kiskönyvet, amelyből megismerhetik az általam képviselt pedagógiai praxis legfontosabb alapelveit. A gyerekeknél kialakítjuk a személyi percepció képességét, amely segíti őket a kommunikációs akciók során, vagyis olyan metakommunikációs képességet alakítunk ki, amely lehetővé teszi a társas világ kommunikatív jelenségeinek helyes értelmezését és alkalmazását. Tudományos eredményeimnek megvan a hazai legitimációja, megvan a nemzetközi tudomásulvétele és most belekezdünk egy olyan marketingbe, amelynek révén kiteljesedhet más korosztályok körében is a Zsolnai-pedagógia. Ehhez ki kell dolgozni a gerontopedagógiát, egy életkor-kompatibilis pedagógiát. Ugyanis hazánkban nem művelik az életkor-pedagógiákat.

- Az egyik legtöbbet publikáló pedagógus vagy. Befejezésül hadd kérdezzem, hogyan éled meg azt, hogy könyveid mindegyike különös jelentőségű a pedagógiai szakkönyvek sorában? Az írás neked intellektuális élmény vagy csak mellékterméke munkásságodnak?

- Nehezen írok. Bár ennek ellentmond, hogy kiterjedt publikációs anyagom van nemcsak a témájukat, hanem számosságukat illetően is. Szóval, iszonyatos gonddal írok, kivéve, ha a témát már nagyon birtoklom. Sohase írok le olyat, amit a gyakorlatban ne próbáltam volna ki és nem ellenőriztem. Én akciókutató vagyok, aki mindig teoretikusan kezd, aztán diagnosztizál, aztán elkészíti a programot, aztán kipróbálja. Nyolc-tíz év is eltelik, mire bemutatok egy kutatási eredményt. Ezt innováció követi. Az innováláshoz más műfajú könyveket kell írni. Írok kifejezetten szaktudományos munkákat, nemcsak pedagógiából, hanem nyelvészetből és tudománytanból is. Írok nem népszerűsítő, hanem gyakorlatorientált könyveket szülőknek, s minisztereknek különböző háttéranyagokat. Jelentős számúak a tankönyveim, a taneszközök és a pedagógiai programcsomagok, s ezekbe applikáltam a legfrissebb információforrásokkal való bányászást is.

- ... és a közeljövő programja?

- Befejezzük a NYIK- és az ÉKP-korszakot, s a tudományos alkotás pedagógiáján dolgozunk majd. Körülbelül húsz kutatóiskolát működtetünk e program keretében: minden megyében és Budapesten lesz belőlük egy-egy olyan, amelyik felvállalja ezt a küldetést. Ez is egy hosszú, nagy, embertpróbáló feladat lesz. S dolgozom a felsőoktatás-pedagógiát és a pedagógusképzés pedagógiáját bemutató könyveimen.

- Professzor úr, olvasóink nevében is köszönöm, hogy megosztottad velünk a pedagógiáról vallott nézeteidet és sok sikert kívánunk a következő éveidhez is.

(A beszélgetőtárs Tölgyesi József volt.)

Események

Németh András neveléstörténeti-pedagógia tudománytörténeti tárgyú disszertációjának vitája a Magyar Tudományos Akadémián

Szerkesztőség

2003. december 19-én került sor a Magyar Tudományos Akadémia felolvasótermében Németh András A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete című akadémiai doktori értekezésének nyilvános vitájára. A bíráló bizottság elnöke Kozma Tamás, titkára Csapó Benő, tagjai Forray Katalin, Kárpáti Andrea, Ladányi Andor, az értekezés opponensei Ballér Endre, Báthory Zoltán és Orosz Gábor voltak.

Az értekezésésként benyújtott, az Osiris Kiadó gondozásában megjelenő monográfia a magyar neveléstudomány kialakulásának és fejlődésének, egyetemi tudománnyá válásának folyamatát, az ennek során érvényesülő, ezt befolyásoló hatások, nemzetközi recepciós tendenciák bemutatására vállalkozott. A munka háttérében álló társadalomtörténeti orientációjú kutatás széleskörű nemzetközi, elsősorban német és hazai szakirodalom, továbbá korabeli pedagógiai szakkönyvek és szakfolyóiratok feltárása mellett a budapesti, a kolozsvári-szegedi, a pécsi és a debreceni egyetemek levéltári és könyvészeti dokumentumaira támaszkodik. Feltárja és feldolgozza a vizsgált korszak doktori szigorlati jegyzőkönyveit, a habilitációs eljárások anyagait, továbbá a professzorok kinevezésével kapcsolatos eljárások kéziratos anyagát és a kar egyéb oktatással kapcsolatos iratait is. Erre a széleskörű forrásbázisra alapozva kerül sor azoknak a fontosabb nemzetközi recepciós és hatásfolyamatoknak a bemutatására, amelyek meghatározzák a magyar tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány fejlődésének főbb tendenciáit, a magyar egyetemi neveléstan tudományos pedagógiává, egyetemi, illetve akadémiai tudománnyá válásának a XIX. század elejétől a XX. század közepéig tartó folyamatát.

Az értekezés a hagyományos eszmetörténeti megközelítésen túllépve az összehasonlító pedagógia nemzetközi recepciótörténeti vizsgálatokra kidolgozott módszereinek segítségével a hazai szakirodalomban elsőként tesz kísérletet a magyar neveléstudomány fejlődésének komplex elemzésére. Ebből adódóan a magyar egyetemi, illetve akadémiai neveléstudomány tudományos közéletének, egyetemi és akadémiai intézményrendszerének, sajtó- és egyéb szakmai orgánumainak időbeli tagolódásának és fejlődésének, továbbá a diszciplína egyes hazai művelőinek egyetemi oktató munkájára jellemző tudományos kommunikáció főbb tendenciáit, illetve a korabeli magyar neveléstudomány nemzetközi orientációjának, recepciójának főbb irányait is elmélyülten vizsgálja.

A munka nem tér ki a magyar pedagógiai gondolkodás egész, rendkívül sokszínű spektrumának bemutatására, elsősorban az egyetemi neveléstudomány fejlődését állítja vizsgálódásinak

középpontjába. A tudományegyetemek pedagógiai tanszékén tevékenykedő, az egyetemi, akadémiai tudományos élet élvonalába tartozó vezető szakemberek, alkotó értelmiségiek, a szakma „mandarinjainak” (az egyetemek professzorainak és magántanáraitak) munkásságára koncentrálnak, akiknek munkássága többé-kevésbé egyéni karakterrel alapozza meg a magyar tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány nemzeti tradícióit, illetve a közép-európai tudományos gondolkodás fejlődésére az egyes korszakokban domináns módon ható szellemi áramlatok átvételének, befogadásának, meghonosításának főbb folyamatait.

Az értekezés elsősorban annak feltárására és elemzésére vállalkozott, hogy a magyar neveléstudomány fejlődésének egyes szakaszaiban miként követi a nemzetközi tudományfejlődés egyes paradigmáit, annak mely irányzataihoz kötődik szorosabb szálakon. Ezt az indokolja, hogy a magyar egyetemi tudományos pedagógia fejlődése – miként azt a munka meggyőzően bizonyítja –, recepciótörténetként értelmezhető. A magyar neveléstudományos gondolkodás fejlődése elsősorban külföldi szellemi áramlatok átvételét, befogadását, meghonosítását jelenti. A tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány egyetemi-akadémiai tudományként történő intézményesülése során jól megfigyelhető, hogy egy-egy elméletalkotó tudományos teljesítménye legtöbb esetben valamely külföldi szellemi áramlat, javarészt német irányzat recepciója. A tudományos teljesítmény leginkább a recepció gyorsaságában, illetve annak kreatív formában történő interpretációjában nyilvánul meg.

A munkában érvényesülő társadalomtörténeti alapokon nyugvó recepciótörténeti megközelítés eszköztára lehetővé teszi a különböző regionális tudományfejlődési modellek összehasonlító pedagógiai vizsgálatát, a kontinentális tudománymodell határainak felrajzolását, illetve annak a tudománytörténetre gyakorolt hatásainak differenciált elemzését is. A neveléstudomány közép-európai recepciótörténetére irányuló eddigi nemzetközi kutatások eredményei arra utalnak, hogy a régió sajátos történeti-társadalmi keretei között kialakuló politikai-hatalmi erőterében a XIX-XX. században megjelenő tudományos irányzatok és az ekkor intézményesülő pedagógus szakmai professzió számos közös elemmel, önálló fejlődési paradigmaként írható le. Ezek közös jellemzője a régióban kialakuló, államilag irányított, erőteljesen elkülönülő elit- illetve a tömegoktatás, továbbá az egyes iskolatípusok szerinti eltérő, duális pedagógusképzés. Ebből adódóan az elméleti és gyakorlati jellegű feladatokkal kapcsolatos szakmai tudás mereven elkülönül és hierarchizálódik (elméleti és gyakorló pedagógusok), valamint eltér az egyes típusok művelőinek szakmai szocializációja is.

Ennek következtében a Közép-Európában kibontakozó német orientációjú neveléstudomány önálló tudományos paradigmaként írható le, amely számos elemében eltér az angolszász és a francia tudományfejlődési modelltől. Olyan diszciplínaként tagolódik be az ekkor kialakuló egyetemi tudományok rendszerébe, amely nem kizárólag a tudományos kvalifikációra és a közoktatási rendszer empirikus vizsgálatára irányul, hanem ezen túlmenően számos rendszerkonform – etikai és legitimációs – funkciót is ellát.

Az értekezés az egyetemi neveléstudomány létrejöttének főbb összetevőit – annak komplex fejlődési

folyamatnak az elemeit – vizsgálja, amelynek keretében a kor társadalmi-gazdasági és politikai átalakulásai nyomán, egyrészt létrejönnek a modern európai nemzetállamok állami közoktatási rendszerei, másrészt kialakulnak a modern egyetem tudományos rendszerei. Ennek folyamatait a tudománytörténet, illetve tudományszociológia által a modern tudományok létrejöttének vizsgálatára Stichweh által kidolgozott, a tudomány belső differenciálódásának, intézményesülésének különböző komponenseire is kitekintő diszciplínafogalom segítségével elemzi és értelmezi. Ez a diszciplínafogalom magába foglalja: a) a tudomány társadalmi-politikai és vallási kötöttségektől mentes szakmai szervezeteinek és sajtóorgánumainak hálózatát; b) a tudományos ismeretek összefüggő, az egyetemi oktatás tananyagában, és tankönyveiben is megjelenő rendszereit, illetve azok betagolódását az akadémiai tudományok rendszerébe; c) többféle, az adott korban időszerű „tudományos” probléma tudományos vizsgálatának igényeit; d) ezekre intra- és interdiszciplináris szempontból egyaránt elismert, önálló kutatási módszerek kialakítását és alkalmazását; e) a szakmai karrier, illetve a szakmai szocializáció intézményesülését az utánpótlás biztosítása és színvonalának folyamatos kontrollja érdekében.

A könyv a közép-európai egyetemi neveléstudomány felvilágosodás korában gyökeredző nemzetközi fejlődés előzményeire alapozva részletesen bemutatja a magyar tudományos pedagógia, illetve neveléstudomány kialakulásának az első hazai egyetemi pedagógiai tanszék 1814-ben történő megalapításával kezdődő előtörténetét. Ebben az időszakban az egyetemi neveléstanra az erőteljes teológiai orientáció a jellemző. Az ezt követő első korszakhatárt a kiegyezés jelenti. Ekkor kezdődik el az a két alapvető szakaszra osztható fejlődési folyamat, amelynek végén a XX. század első harmadában a hazai egyetemi neveléstudomány önálló akadémiai diszciplínává válik. Ennek első, a századfordulóig tartó szakaszában felgyorsul az intézményesülés folyamata: megszilárdul a hazai egyetemi pedagógia akadémiai-egyetemi infrastruktúrája, megindul annak tudományos szakmai társaságainak munkája, kialakulnak a szakmai tudományos kommunikációjának sajtóorgánumai.

Az öt részre tagolódó monográfia záró fejezetében az egyetemi diszciplínakritériumok alapján összegzi a pedagógia modern értelemben vett egyetemi tudománnyá válásának főbb jegyeit, amelynek eredményeként az 1930-as évek közepére új elméleti paradigmaként a pesti egyetemen egyeduralgódóvá, a vidéki egyetemeken – továbbélő neokantiánus pedagógiai törekvések ellenére is – egyre erőteljesebben érvényesül a szellemtudományos pedagógia dominanciája. Ezt az ebben az időben megjelenő tudományos munkák mellett jól jelzik az egyetemi előadások tematikájának változásai, továbbá az ekkor megjelenő Magyar Pedagógiai Lexikon szemléletmódja is. Jelentős mértékben emelkedik a „tudományos” publikációk, monográfiák, kézikönyvek, folyóiratok és tankönyvek száma és szakmai színvonala. Elsősorban a szellemtudományos orientációjú pedagógiai (neveléstörténeti, didaktikai) és nevelésfilozófiai, illetve antropológiai művek elérik a korabeli európai tudományosság színvonalát. Növekszik a pedagógiai témából doktori címet szerzők száma, és ennek nyomán a tudományos utánpótlás egyre inkább a diszciplínát művelők köréből rekrutálódik.

Az opponensek bíráló észrevételeik mellett egyhangúan egyetértettek abban, hogy Németh András munkája korszerű társadalomtörténeti megközelítésre alapozódó jelentős tudományos teljesítmény, és javaslatuk, továbbá az MTA II. Osztályának támogató döntése alapján az MTA Doktori Tanácsa a jelöltnek 2004-ben odaítélte az MTA doktora fokozatot

Események

Felhívás a Klebelsbergi iskolákhoz

Szerkesztőség

Gróf Klebelsberg Kuno vallás- és közoktatásügyi miniszter, a XX. század első felének legjelentősebb kultúrpolitikus. Ő terjesztette az országgyűlés elé és fogadtatta el „az 1926. évi VII. tc. a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” szóló törvényt, amelynek értelmében öt év alatt több mint 5000 oktatási objektumot (tantermet és tanítólakást) kellett felépíteni főként az ország keleti, déli területein. E törvényhez a VKM által kiadott végrehajtási utasítás nagyon határozottan rendelte el, hogy az új objektumokat a minisztérium által kijelölt melyik tanyákon és községekben kell felépíteni a központilag kidolgozott és kiadott, jellegzetes építési normák és tervek alapján.

A megvalósításhoz szükséges pénzügyi fedezet nagyobb részét az állam, a törvény által létrehozott Országos Népiskolai Alappal biztosítva vállalta, más részét a helyi érdekeltségek rótták ki.

A nemzet példátlan áldozatkészségéből induló munka nagy lendülettel folyt, hiszen már az indulás évének októberében átadtak 361 külterületi iskolát és „Az 5000. népiskola ünnepélyes felavatása a kormányzó, Horthy Miklós és a kultuszminiszter, Klebelsberg Kuno jelenlétében 1930. október 25-én 14 órakor a zsúfolásig megtelt tornacsarnokban megtörtént.” – tudósíthatott az örömteli hírről a Szegedi Új Nemzedék című újság.

Idén, 2005-ben már 75 éve, hogy mindez történt.

Mindez a mi iskolánkban történt Szegeden a Rókusi Iskolában. Az új iskolaépület átadásával szimbolikusan felavatták az előző öt évben épült ötezer objektumot is. „... az alföldi népnek, a tanyák világának, az Alföld falvainak és falu-városainak, meg nagy metropolisainak...” létszükséglete volt jövője építéséhez ezekre a beruházásokra – hangsúlyozta ünnepi beszédében Klebelsberg Kuno, kultuszminiszter.

A magyar tanügy történetének e példátlanul jelentős eseményére iskolánk bejáratának előcsarnokában elhelyezett márványtáblák emlékeztetnek.

Iskolánk tehát az 5000. objektuma e gigantikus méretű iskolaépítési programnak.

Méltóképpen szeretnénk emlékezni a hajdani eseményekre és az eltelt háromnegyed évszázadunkra. Mindenek előtt szeretnénk felkutatni a többi 4999 „objektumot” !

Tudjuk, hogy sok közülük – főként a körzetesítés következtében – mára már az enyészeté lett.

Talán vannak még hírmondók, akik emlékeznek létrejöttükre, virágzásukra és működésük végnapjaira, utoljára ott működő tanítóikra!?

Vajon hogyan hasznosultak a masszív építmények bezárásuk után?

Kérjük az illetékes önkormányzatokat, amelyek területén utoljára működtek ilyen intézmények,

adjanak hírt, mikor zárták be, hányan jártak oda utoljára, ki volt az utolsó tanító, mi lett az iskolával?

Kérjük a már bezárt klebelsbergi-iskolákban tanító tanítókat, írjanak rövid beszámolót, küldjenek fényképeket a hajdani iskola életéről!

Kérjük a volt tanítványokat, számoljanak be diákkori emlékeikről, amik ezekhez a klebelsbergi-iskolákhoz fűződnek!

Természetesen kérünk valamennyi ma is működő olyan iskolát, akik az 5000 „testvér” valamelyikeként ápolja a klebelsbergi hagyományokat és 2005-ben hajlandó velünk együtt ünnepelni és közösen emlékezni!

A hiteles dokumentumok gyűjteményét szeretnénk kiállítani, közkinccsé tenni.

2005-ben, az évforduló, az ünneplés jegyében sok-sok rendezvényt szerveztünk és szervezünk iskolánkban. Róluk bővebben honlapunkon található pontos információk. Külön szeretnénk kiemelni október 12-ét, amikor egész napos Klebelsberg Emlékülésre kerül sor a Városháza dísztermében. Ennek keretében délelőtt tudományos előadások hangzanak el a klebelsbergi oktatáspolitikáról, délután pedig az országos felhívásra jelentkezett iskolák bemutatkozása történik.

Ezzel párhuzamosan a benevezett klebelsbergi iskolák csapatainak játékos vetélkedője folyik majd (a versenyfelhívást ugyancsak mellékeljük).

Este pedig ünnepi szentmise lesz a Dómban, ahol a Rókus Gyermekkar és iskolánk tanulói is közreműködnek, majd az altemplomban és a Dóm téren koszorúzásra kerül sor.

Minden segítő, együttműködő jelentkezését várjuk az alábbi címeken:

Rókusi Általános Iskola

Kókai Gyula - igazgató

6724 Szeged, Kossuth Lajos sgt. 37.

Telefon/fax: 62/541-500 ; 62/541-501

E-mail: rokus@rokus-szeged.sulinet.hu

Honlap: www.rokus-szeged.sulinet.hu

Kapcsolattartó tanár:

Juhász Nándor

juhasz@rokus-szeged.sulinet.hu

Események

Események, tájékoztatók

Szerkesztőség

Június 10-én a Kodolányi János Főiskola és az MTA Veszprémi Területi Bizottsága neveléstörténeti munkabizottsága A közép- és felsőoktatás története, napjaink pedagógiai innovációi címmel rendeztek konferenciát Székesfehérváron. Köszöntőt Szabó Péter főigazgató, a munkabizottság elnöke mondott, majd előadást tartottak többek között Szabó Béla (Eger): A középiskolai testneveléstanítás kialakulását és fejlődését szabályozó, meghatározó, alapvető miniszteri rendeletek és tantervek elemző értékelése; Széles-Kovács Gyula (Eger): A kő sárlabda-játék fogadtatása a testnevelési tantervekben; Szabó Péter (Székesfehérvár): A megújulás módszerei a felsőoktatás-pedagógiában, Tatai Zoltán (Budapest): Adalékok a területfejlesztés felsőoktatási múltjából; Mihalovicsné Lengyel Alojzia (Veszprém): Időutazás a gimnáziumi idegennyelv-oktatás történetében; Gróz Andrea (Győr): Az eredményes pedagógus a 19- századi tanítóképzés pedagógia-tankönyvek tükrében, Balassa Benő (Csopak): A Pápai Református Tanítóképezde története és jelentősége a 19. században, Tungli Gyula (Pápa): Adatok a pápai tanítóképzés történetéből; Munkácsy Katalin (Budapest): Az etnomatematikai kutatások előzményei Magyarországon. Sipőcz László (Győr): Vargyas Endre királyi tanfelügyelőség! főigazgató tevékenysége az Eötvös-törvény végrehajtásáért. Lányi Katalin (Budapest): Javaslat a Nemzeti Könyvtár Kisnyomtatvány tára c. kiadvány megismerésére és hasznosítására. Zárszót Tölgyesi József, a munkabizottság titkára mondott.

Szeptember 15-én az MTA Pedagógiai Bizottság neveléstörténeti albizottsága és az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete Horváth Márton professzor 75. és Mann Miklós egyetemi magántanár 70. születésnapja alkalmából rendezett ünnepséget tiszteletükre Budapesten az ELTE PPK-n. A Szabolcs Éva köszöntőjét követően elhangzott előadások: Pukánszky Béla (Szeged): Egyetemtörténeti kutatások - A Kolozsvár-szegedi „pedagógiai műhely”; Kéri Katalin (Pécs): Oktatásügy a történeti Baranyában; Nagy Péter Tibor (Budapest): A második sorban - A VKM nem miniszteri rangú vezetői; Mikonya György (Budapest): Fejezetek a fasori gimnázium történetéből; Gécz János (Veszprém): Rózsa-toposzk a nem intézményes tudásátadásban. Hegedűs Judit Horváth Márton, Baska Gabriella Mann Miklós tudományos és oktatói pályáját vázolta fel s átadták számukra a munkásságukról az ELTE PPK Pedagógia-történeti Tanszéke által megjelentetett bibliográfiát. Az ünnepségeket számosan köszöntötték, majd baráti beszélgetés zárta a programot.

Október 12-én Szegeden a Rókusi Általános Iskola szervezésében Klebelsberg Kuno tiszteletére tudományos emlékülést tartottak. Kókai Gyula igazgató köszöntőjét követően előadások hangzottak el: Klebelsberg, a szorgáló politikus (Klebelsberg Éva, Budapest); Klebelsberg és kora (Székelyné Körösi Ilona, Budapest), A klebelsbergi kultúrpolitika a Balaton partján (Makra Ernőné, Budapest);

Évszázadok sodrásában - Fejezetek a Rókusi iskola történetéből: iskolatörténeti könyv bemutatása (Baricz Zoltán, Szeged) Az előadásokat követően az országban ma működő Klebelsberg-iskolák mutatkoztak be, amelyet Kóka Gyula, a rókusi iskola igazgatójának a klebelsbergi iskolák kutatásáról szóló ismertetője vezetett be.

Az emlékülést követően Kozma József szegedi alpolgármester megemlékező beszéde után a résztvevők megkoszorúzták Klebelsberg Kuno síremlékét a Dóm altemplomában.

Október 20-án Budapesten, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum rendezésében emlékülés volt Gyertyánffy István halálának 75. évfordulója alkalmából, Balogh Mihály megnyitóját követően az elhangzott előadások: Szabó K. Attila (Székelyudvarhely): Gyertyánffy István: erdélyi pedagógiai tevékenysége, Kelemen Elemér (Budapest): A pedagógus Gyertyánffy István és a budai Paedagogium, Droppán Béláné (Budapest): Gyertyánffy István az Országos Tanszermúzeum élén. A Farkasréti temetőben Trencsényi László megemlékező beszédét követően a résztvevők megkoszorúzták Gyertyánffy István sírját.

November 8-án az MTA Debreceni Területi Bizottsága székházában jubileumi közgyűlést tartott a debreceni székhelyű Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, amelyen Ungvári János elnök tartott beszámolót a tíz évvel ezelőtt alakult egyesület szakmai tevékenységéről, majd Bakó Endre ismertette a pedagógus életrajzokat tartalmazó Arcképcsarnok 2005. évi kötetét.

November 9-én Budapesten a Magyar Pedagógiai Társaság és a Magyarországi Makarenko Munkabizottság közös rendezésében volt a bemutatója Pataki Ferenc A Nékosz-legenda című kötetének, amelyen a szerző is részt vett. Többen is (pl. Trencsényi László, Laurenszky Ernő, Tatai Zoltán) érintékték a kötetet, illetve mondták el véleményüket, majd a szerző válaszolt az érdeklődő kérdésekre. A moderátor Tölgyesi József volt.

November 18-án a Kiss Áron Tisztelőinek Köre a Budaörs-Kamaraerdő, Beregszászi út 38. sz. épület falán Kiss Áron születése 160. évfordulója alkalmából Ludi Magister-emléktáblát avatott az egykori, az 1900 őszén megnyílt Erzsébet Ház (Erzsébet Gyermekek Otthon) színhelyén. Emlékbeszédet mondott Szentiványi Tibor művelődéstörténész. Az emléktábla kezdeményezői számos magánszemély valamint a Lettenhuntec Team és a Játékforrás-Múzeománia Kiemelten Közhasznú Alapítvány voltak. A programot Kriston Vizi József koordinálta.

(E programot megelőzően tavasszal a nyíregyházi főiskola ének-zene tantervét Kiss Áron Emlékszobát avattak, júliusban pedig Porcsalmán országos játékkészítő és kézműves tábor, valamint kiállítás és kulturális programok idézték fel Kiss Áron munkásságát.)

November 26-án Veszprémben, az MTA Veszprémi Területi Bizottság (Veab) neveléstörténeti munkabizottsága és a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Kutatóközpontja Neveléstörténeti kutatások a Veab-régióban címmel tartott tanácskozást, amelyen Szabó Péter munkabizottsági elnök bevezetője után öt megye 1996-2005 közötti neveléstörténet-kutatását, kutatóit és publikációit ismertették Kovátsné Németh Mária (Győr - Győr-Moson-Sopron megye), (távollétében felolvasással

megoldva) Müllerné Seres Ágota (Esztergom - Komárom-Esztergom megye), Molnár Béla (Szombathely - Vas megye). Surányi István (Székesfehérvár - Fejér megye). Tölgyesi József (Székesfehérvár - Veszprém megye). A zárszót Tölgyesi József munkabizottsági titkár tartotta, amelyben kitért a kutatási és publikálási együttműködés lehetőségeire.

Megjelent a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Magyar Comenius Társaság kutatócsoportja Művelődés és Pedagógia című periodikájának 2005. évi száma. Az írói rovatban Ködöböcz József (Gönczy Ákos), Dala József, Papp Zoltánra (Nagy István), Mizser Lajosra (Demjén István) és Ballagi Károlyra (Deák Gábor) emlékeznek. A Neveléstörténet rovatban Demjén István, Lénárt Béla, Deák Gábor, Mészáros Ilona, Bán József és Petényi László tanulmánya olvasható. A kiadvány felelős szerkesztője Demjén István, a kutatócsoport elnöke.

Könyvismertetések

Kardos Pál / Szerk. Kardos Pálné, Ordasi Péter, Rozgonyi Éva. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Bp., 2004. - 152 p.

Jáki László

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Tudós tanár - tanár tudós című sorozata Eötvös Lorándnak arra a koncepciójára épül, hogy az igazi tanár csak akkor hatékony, ha a maga "tanszakát" egyúttal tudományos szinten is műveli. Ez fogalmazódik meg az 1881. évi gimnáziumi tantervi utasításban, miszerint "csak, aki bőviből teheti, nyújthat valóban életreszólót..."

Ennek jegyében került kiadásra a Finánczy Ernő, Német László, Fülep Lajos, s még közel 20 tudós tanár életét és tudományos munkásságát bemutató füzet sorozat. Ennek utóbbi kötete egy neves, de a neveléstörténet fő sodrától távolabbeső zenepedagógus, Kardos Pál életművének bemutatására vállalkozik. Kardos Pál 1927-ben született. Életútját alapvetően meghatározzák a nagykőrösi református tanítóképzőben eltöltött évek. Amint azt a füzet bevezető tanulmányában olvashatjuk, „A nagykőrösi intézet formálta őt minden szellemi értékre fogékony művészi hatásokra érzékeny, a tanítványaiért szívvel-lélekkel küzdő pedagógussá.”

További életének főbb állomásai: kántortanító Rákospalotán, zenetanár, majd karigazgató a Miskolci Nemzeti Színházban, docens a szegedi tanárképző főiskolán, majd a kecskeméti Kodály Zeneiskola tanára. Élete tükrözi a korszakot: sikerek és kudarcok, harcok a bürokráciával és az érdektelenséggel, nemzetközi elismerések és méltatlan mellőzések, de közben csodálatos pedagógiai-zenei eredmények. Országosan és nemzetközileg is elismert kórussikerek, Liszt Ferenc-díj, külföldi szakemberek látogatásai és elismerései csak a felszínt jelentették. Az igazi sikert tanítványainak felszabadult öröme jelentette, akik „egyszerre élték át az éneklés felszabadult örömét, ugyanakkor boldogan vállalták a minőségi munka fegyelmét”.

A második fejezet részleteket közöl Kardos Pál írásaiból, tanulmányaiból. Kardos Pál a zenepedagógia XX. századi kimagasló képviselőjét bemutató munkát az ének és zenetanítás iránt érdeklődő olvasóink figyelmébe ajánljuk.

Könyvismertetések

"Másoknak világítottak." Emlékezés a pápai járás egykori 300 pedagógusára 1950-2000*. Pápa Városi-Járás Pedagógus Klub, Pápa. 2005. - 126 p.

Kelemen Elemér

Annak, hogy szívesen tettem eleget a meghívásnak és a megtisztelő felkérésnek, számos oka van. Veszprém megye oktatásirányítóival több évtizedes szakmai és személyes kapcsolataim voltak. Fonay Tiborra, Gárdonyi Lajosra tanítómestereimként tekintek, de folytathatnám a sort Veszely Lászlóval, Szabó Gézával, Kapor Károllyal, akikhez - életem korábbi szakaszaiban - ugyancsak szoros kollegiális viszony fűzött. Kapcsolataink másik fontos területét a megyében folyó, évtizedes hagyományokra visszatekintő helytörténeti-neveléstörténeti kutatások képezik, amelyeknek egyik, országos tekintetben is kiemelkedően jelentős szellemi bázisa a Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság. Kiváló vezetői, úgyszintén jó ismerőseim, barátaim. Országos és helyi konferenciákat felolvasó üléseiket, kiadványaikat személyesen is figyelemmel kísérhettem, több alkalommal résztvevője, közreműködője is lehettem ezeknek, mint legutóbb például a veszprémi Ranolder Intézet jubileuma alkalmából rendezett tudományos konferenciának. Az utóbbi évek kiadványai közül szívesen forgattam a Pápai pedagógus-lexikont, amely országos érdeklődésre is számot tartó, kiváló munka, a "dunántúli Athén" művelődéstörténetének értékes összegzése, hasznos kézikönyve. Tóth Dezső közelmúltban megjelent munkája, Dáka iskolatörténete módszertani útmutatást kínál az iskolatörténet kutatóinak; a könyvborítón látható kopjafa pedig méltó tisztelgés nemcsak a dácai tanítók, minden valaha élt, ismert és ismeretlen magyar pedagógus előtt.

A most megjelent kiadványt, az egykori pápai járás pedagógusainak adattárát még kézirat formájában ismerhettem meg. Az így szerzett benyomásaimat megerősíti az elkészült könyv kézreálló méretével, képeivel, esztétikus nyomdai megoldásaival.

A kézirat lapozgatása során az első – bizonyára érthető – megközelítés részemről a természetes kíváncsiság volt. Ismerősöket kerestem és találtam: Szabó Gézát például, akiben – egyebek mellett – a megyei neveléstörténeti társaság egyik alapítóját és egykori elnökét tisztelhetem, Bolla Kálmánt, akivel mint országosan elismert alsó tagozatos szakfelügyelővel alakult ki munkakapcsolatom, Exner Istvánt, akinek példaértékű vaszari kísérleti iskolájában az Országos Oktatástechnikai Központ (OOK) közvetítésével fordulhattam meg, s Tungli Gyulát, a kötet főszerkesztőjét, előadótársamat számos neveléstörténeti konferencián és felolvasó ülésen.

A kézirat lapozgatása, tanulmányozása során leginkább a – szükségképpen – szűkszavú lexikon-szócikkekben, ezekben a miniatűr életrajzokban felvillanó arcélek sokfélesége, s e sokféleségben

mégis markánsan megmutatkozó közös jegyek azonossága ragadott meg.

Ilyen közös vonás az, hogy a mintegy háromszáz szereplő túlnyomó többsége a magyar népoktatás, közoktatásunk fegyelmezett közkatona volt. Sokakra jellemző a több évtizedes, többnyire egy településhez, egyetlen iskolához kötődő szolgálat. Horváth Imre 48 szolgálati évéből ötöt Kemenesszentpéteren, negyvenháromat Kemeneshőgyészen töltött, Tungli Gyula Homokbödögén, Dreisziger József Tapolcafőn egyaránt 42, Exner István Vaszaron 40, Orbán Anna Malomsokon 39 évig tanított.

Ennek az elismerésre méltó hűségnek kézen fekvő magyarázata az életutak ugyancsak szembeötlő közös vonása: a szülőföld vonzása és megtartóereje. A lexikonban szereplő kollégáknak ugyanis csaknem négyötöde ennek a vidéknek a szülötte, s jórésztük a szülőföld iránti ragaszkodást és felelősséget tudatos és igényes nevelőmunkával erősítő pápai tanítóképző növendéke volt. Nincsenek adatok származásukról, társadalmi körülményeiktől, de bizonyítást nyer, hogy nagy számban voltak közöttük falusi paraszt- és iparosszülők, falusi „kisértelmiségiek” (tanítók, lelkészek, jegyzők) gyermekei, akiknél a hivatástudat egyben az útnak indító közösség tudatosan vállalt szolgálatát is jelentette.

Közös vonásuk az, hogy életük – az eötvösi gondolat, a közoktatás és a közművelődés egymástól elválaszthatatlan kettős kötésének jegyében – a „köz” nevelésének és művelődésének a szolgálata, a saját településük teljes közösségéért végzett, áldozatos tevékenység volt. Ezért is tartom jellemzőnek és találónak a lexikon címét, – valóban „Másokért világítottak”. E sokrétű tevékenység meggyőző bizonyítékai – pusztán említésükkel is – az iskolai és az iskolán kívüli művelődés különböző területein felsorakoztatható tények: a művelődési házakban és klubokban, a kultúra és a sport különböző ágazataiban éveken, évtizedeken át folytatott munka, s a „közért” végzett, a szó legnemesebb értelmében felfogható „politikai” tevékenység: a gyermek- és ifjúsági mozgalmak – történetileg változó – keretei között, a szakszervezetben és a Hazafias Népfrontban, a „tanácsban” és az önkormányzatokban vállalt feladatok és szerepek sokfélesége.

Mindezeket túl – a teljesség igénye nélkül, inkább csak példázatként – említem: sok-sok környezetéből kiemelkedő, kiváló személyiség portréjával is találkozhat az olvasó. Jeles és közismert iskolai vezetőkkel, tanügyi és népművelési funkcionáriusokkal, irányítókkal, mint – ábécésorrendben haladva – Andorka Sándor, aki 34 évesen lett tankerületi főigazgató, Bolla Kálmán, az országosan ismert és elismert alsó tagozatos vezető szakfelügyelő, a tanulmányi és népművelési felügyelőként is tevékenykedő Bagics Sándor, az ugyancsak országosan ismert ének-zene szakfelügyelő, Gábrriel Sándorné vagy a – már más összefüggésben is említett – megyei művelődésügyi vezető, Szabó Géza.

Szerepelnek a lexikonban a közművelődés, a művészeti nevelés és a művészeti tevékenység országosan is ismert és elismert képviselői, mint például Heitler László és Szalay László festőművészek; jeles karnagyok, megyei, sőt országos hírnevű kórusok vezetői, így a marcaltői

Harsányi László, a gyarmati ifj. Mayer József és a nagyacsádi Varjas Sándor, továbbá a népdalköréről és népzenei együtteseiről nevezetes magyargencsi Nagy Imre. Soraikban szép számban találkozhatunk a honismeret és helytörténet kiváló művelőivel is, akiknek hagyományőrző és -teremtő munkássága a helyi közösségek összetartozását fejezte ki és segítette, segíti elő.

Ez a sajátos helytörténeti, művelődéstörténeti gyűjtemény megragadható, felmutatható példák sokasága szűkebb és tágabb közösségek számára egyaránt. „Másokért világító életük” méltó arra, hogy széles körben ismertté váljon; hőseink méltóak arra, hogy még többet tudjunk, tudjanak róluk. Az életművek teljesebb feldolgozása a továbbiakban a helytörténészek, neveléstörténészek fontos feladata, ami jól beleilleszthető a megyei társaság távlatos elképzeléseibe, munkaprogramjába.

A pedagógiai, az iskolai tevékenység értékelésével kapcsolatban manapság gyakran találkozhatunk egy új fogalommal, a „hozzáadott érték” kifejezéssel és annak mérési technológiáival. Eszembe jutott: vajon felbecsülhető-e, vajon mérhető-e, hogy az adattárban helyet kapott 300 tanító és tanár (és a többiek, akik valamilyen okból kimaradtak a seregszámlából), mivel, milyen értékekkel gyarapították, gazdagították munkás életük során – ha úgy tetszik, életük árán – ifjú és felnőtt tanítványaikat, iskolájuk és településük közösségeit, a térség és a nemzet szellemi és materiális vagyonát?

Az elolvasható életrajzoknak, a megismerhető életutaknak azonban van általánosabb – művelődés- és társadalomtörténeti – tanulsága is. A mozaikokból ugyanis kirajzolódik egy sok változáson átment, később megszüntetett közigazgatási egység, a ma már virtuális „pápai járás” oktatás- és művelődéstörténetének s – benne: cseppben a tenger –, a magyar iskolaügynek (és a magyar társadalmi változásoknak) a története a 20. század második felében. A gazdasági, társadalmi és politikai fordulatok jól nyomon követhetőek az elnéptelenedő falvak, a „bekörzetesített”, majd megszűnő kisiskolák vagy a felekezetiállami államivá parancsolt (esetenként azután „visszakeresztelkedett”) iskolák és tanítói, tanáraik történetében.

És – mindezek révén – tanúi lehetünk a modern magyarországi tömegoktatás, az ebben az évben éppen 60 éves általános iskola megszületésének, fejlődésének és torzulásainak is. Ez a „keleti módon” végbement nyugati típusú modernizáció a változások minden sikerével, ellentmondásával és keserűségével együtt – el ne felejtjük! –, a kortárs Illyés Gyula szavaival élve „művelődésünk földosztása” volt. A lexikon ennek a drámai történetnek az apoteózisa is, s azoké természetesen, akiknek életéből és munkájából az elmúlt évtizedekben felépült közoktatásunk alapintézménye.

A könyvről elmondható gondolatok összegzése, természetesen, nem lehet más, mint a szándék, a szorgalom és az eredmény elismerése és dicsérete. A szándéké, hogy ismerjük meg önmagunkat, gyökereinket, múltunkat, a történelmet formáló, cselekvő embert, a szorgalomé, amely az adatgyűjtés jól ismert nehézségei ellenére mintegy 300 emberi sorsot, életutat tárt elénk, s az eredményé, ami a gazdag (és további munkára serkentő, biztató) tartalommal és a szép kiállításban, esztétikus formában mutatkozott meg.

A kötet túlmutat az egykori pápai járás, túl Veszprém megye határain. A magyar neveléstörténet is gazdagodott elismerésre méltó értékei által. Többet tudhatunk a múlttól, messzebb láthatunk jövőnkben. És ez – ismételten –, a folytatás kötelezettségére, a mű teljesebbé tételére kötelez.

* * *

Végezetül köszönet és elismerés illeti az alkotókat: Tungli Gyula tanárt, a lexikon főmunkatársát és főszerkesztőjét, Illésné Molnár Éva és Nagy Imre társszerkesztőket, a munkatársat, Kecskés Istvánt, valamint a lektorokat, Barcza Dánielt és Szabó Gézárt. Szóljunk elismeréssel azokról is, akik anyagi támogatásukkal lehetővé tették a megjelentetést: Veszprém Megye Közgyűlése, a TIT megyei szervezete, 24 Pápa környéki önkormányzat és 5 magánszemély voltak a kötet szponzorai. S köszönet a pápai Pedagógus Művelődési Háznak, amely otthont adott a rendezvénynek, a könyvbemutató nagy számú közönségének.

Könyvismertetések

Kriston Vízi József: Homo Ludens Hungaricus - Néprajzi játéktanulmányok. PONT Kiadó, Budapest. 2005. - 120 p.

Szontagh Pál

Kriston Vízi József neve ismerősen cseng minden olvasó fülében, aki a játék és játszás témakörében tanulmányokat, kutatásokat folytatott vagy csak laikus érdeklődőként kísérté figyelemmel az utóbbi időszak játékelméleti publikációit. A teljesség igénye nélkül hadd hívjuk itt fel a figyelmet a szerző néhány jelentősebb kiadványára. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum 2002-ben a Tudós tanárok-tanár tudósok sorozatban jelentette meg Kiss Áron című életrajzi- és szemelvénykötetét. A PONT Kiadó 2003 végén adta ki Közös nyelven Ungon, Berken című művét, melyben a múlt évszázad elejének játéktanulmányaiból ad ízelítőt. A Kecskeméti Lapok Kft. gondozásában 2004-ben jelent meg a Játékosok, vígságtevők a Duna-Tisza közén című tanulmánykötete, mellyel bebizonyította, hogy saját műhelyében is találunk közlésre, válogatásra méltót.

Legutóbb ismét a PONT Kiadó jelentetett meg egy válogatáskötetet a játékkutató etnográfus tollából, amely mintegy elegye és szintézise a fenti két kiadványnak. Várakozásunknak megfelelően megtalálhatjuk benne a nagy elődök előtti főhajtást éppúgy, mint az empirikus kutatásokon alapuló szaktudományos közleményeket.

A kötet írásaiban újra és újra felbukkan Kecskemét: az az inspiráló szellemi közeg, amelyben a szerző – elsősorban a Szórakaténusz Játékmúzeum és Műhely vezetőjeként – végérvényesen eljegyezte magát a játék és játszás történetének, jelenének és jövőjének ügyével. A játékkutató etnográfia maga is közösségszervező ambíciót és képességet, mélyen megélt – már-már gyermeki – játékosságot, nyitottságot, könnyedséget követel meg művelőjétől, s Kriston Vízi József kötetének lapjait forgatva szinte kézzelfogható ez az attitűd.

A tanulmánykötetből nyilvánvalóvá válik: a hagyományos játékok leírása, utókorra hagyományozása nem globalizálódó, elidegenedő világunk sziszifuszi értékmentő kísérleteként jelent meg a 20. század végén. Kiss Áron 110 évvel ezelőtt megjelent Magyar gyermekjáték-gyűjteménye ugyanezt a nemes célt szolgálta. Nyilván nem véletlen ugyanakkor, hogy korunkban újra égető szükség támadt rögzíteni és közös emlékezetünkbe idézni azt a hagyománykincset, amelyet Kiss Áron pedagógiai, filozófiai, etnográfiai kitekintést sem nélkülöző alapművében ránk bízott. Kiss Áron több írásban is megidéztek, ezek közül tudománytörténeti értékkel bír a Tematikus kutatások Kiss Áron játékgyűjteménye alapján című írás.

A játékkultúra története ugyanakkor nemcsak játékleírások, elméleti összefoglalók együttese. A

folyamatosan változó szervezeti keretek között megvalósuló kutatások, a szellemi műhelyek kialakulása és finanszírozása is hozzátartoznak a tudománytörténet kulisszáihoz. Ebben a világba enged bepillantást egy rövid időintervallumot vizsgálva A magyarországi játékkultúra állami támogatása a 19. száza második felében című írás.

Kriston Vízi József nemcsak a régmúlt nagyjait idézi meg, hanem méltó terjedelmet szentel a közelmúlt gyermekjáték-kutatóinak is. Míg az előbbiekre Kiss Áron vagy Bellosics Bálint, az utóbbiakra Kresz Mária (1919-1989) a példa. Utóbbit személyes hangvétellű, mégis tudományosan alapos írásban idézi meg a szerző. Ugyancsak alapos csoportképet kapunk a játékkutató néprajzosok zárt, de annál aktívabb köréről a Játékvízió – körkép egy kötet apropóján című záró tanulmányban.

A szerző nemcsak tanulmányíróként, de terepi kutatóként is betekintést enged műhelyébe: az Útmutató a gyermekjátékok gyűjtéséhez című írásában például az adatközlők megkeresésén, a játékok, játszási szokások tipizálásán át az életkori sajátosságok játékszokásokra gyakorolt szerepéig kapunk útmutatót. Ennek gyakorlati alkalmazását követhetjük nyomon A játszó gyermek Halason vagy a Játék és szórakozás Pusztafaluban című dolgozatban.

Kriston Vízi József – bevezetőnkben már megidézett – műveinek egyik legjellemzőbb sajátossága egyszerre mind értéke, hogy konkrét példákon keresztül ismerteti meg a különböző játékformákkal. Versikék, kották, szemléltető rajzok, fényképek vagy éppen a Hintaformák és a hintázás szokásai Közép-Kelet-Európában című cikk hozza közel az olvasókhöz a témát, s világít rá a kutatás, a rögzítés, az elemzés fontosságára.

Talán a fentiekből is kiderül: Kriston Vízi József munkája igazán sokszínű, térben és időben is hosszú utat bejáró tanulmánykötet. Az írások keletkezése között eltelt több mint 20 év (1981-2003) éppúgy széles időszávot jelöl ki, mint a témaválasztás (19-21. század) időintervalluma. A recenzióknak felmerülő egyetlen hiányérzet talán az éppen a sokszínűségből fakadó inkoherenca, mely a nagyon különböző témájú és stílusú írások között érzékelhető. Fenti összefoglalónk egyszerre kísérlet egyfajta csoportosításra valamint elismerő főhajtás a mindenkori Homo Ludens Hungaricus és annak ismerője, kutatója, újraélesztője előtt.

Könyvismertetések

Pataki Ferenc:A Nékosz-legenda. Osiris Könyvtár. Osiris Kiadó, Budapest, 2005.- 515 p.

Trencsényi László

Tíz esztendő nem nagy idő. De, hogy az 1939 és 1949 közti évtized mégiscsak az volt, mindenestül "jelentős" idő, azt az is bizonyítja, hogy mindmáig közbeszédünk kiindulópontja, jól-rosszul, hitelesen vagy hiteltelenül idézett argumentumainak tárolója. Erre az évtizedre esik a népi kollégiumok története is a megteremtés-önmegteremtés hőskorszakától, hőskorszakaitól az antifasiszta küzdelmeken át az új országteremtés áldott és kárhozott (és elkárhoztatott) időszakától az elárultatásig és árulásig. Az egyébként szintén nem érdektelen "utószakasz" már kívülesik a szóban forgó évtizeden, s pontosan nem is tudni, mikor ér véget - 1956-on, a hatvanas éveken át tart alighanem napjainkig is, amikor a jeles pedagógus-szociálpszichológus, maga is az alapító "fiak" egyike vitázó-elemző monográfiát írt a NÉKOSZ-ról. Többféle hivatalos és nemhivatalos, magasztaló és sárba tipró értékelés után körültekintő, a tévutakat elismerő, ám tisztázó, az értékeket felmutató kései "igazoló jelentést" (stílszerűen a NÉKOSZ-pedagógia vagy/és a bolsevik párt szóhasználatával: kritika-önkritikát). Vagy búcsúztató, az "újratemetések" korában nem is kései rekviemet? "És feltámadunk kesztyűben" - írnám mottó gyanánt e recenzió élére Szécsi Margitnak összefoglaló nagy verse (Édes kesztyű-íze az ősznek) utolsó sorát.

Pataki Ferenc a mű címében legendának nevezi a könyv műfaját. Az irodalomtörténeti szóhasználat az apokrif, azaz az egyház hivatalossága által nem kanonizált (ugyan nem feltétlenül „alternatív”) történeteket nevezi legendának, a szentekről, mártírokról szóló olvasmányokat, amellyel beavatták, bevezették a keresztény egyház új és új híveit a történetek hőseinek moráljába, példaként állított életének tanulságaiba. A közhasználat a tényszerűség és a mesebeliség közé helyezi a „legendás” hősöket, valamilyen csodás vagy csodával határos tettek lajstromát sorolja. Nos, a szerző ez utóbbi értelemben alkalmazza a legenda szót. A magyar kultúrhistoria jelenségére, mely – Arany Jánossal szólván, s Arany keserű, bolondistókos szövegösszefüggését is vállalva –, szintén „világcsoda” volt. S ha Arany „kétségbesett kacajként” írta meg keserű szatírját 1848 bukásáról, úgy a száz év utáni dicsőséges tragédiáról, tragikus dicsőségről Pataki éppenséggel szikár, tárgyyszerű, mértékadó, tudományos elemzést vállalt. (A „Nagyidának” megfelelő élesen kritikus reflexió 30 évvel korábban megszületett, ez volt Jancsó Miklós emlékezetes filmje, a Fényes szelek – Pataki sokat idézi a művet, vállalva a filmes szembenézés valamennyi elemét.)

Történelmi munkát vállalt Pataki. A legendateremtés helyett a szembenézés.

Egyébként, ha már legenda, – nyilván mindenkinek megvan a maga legendája, ezek is összegyűjtendő, s összerakandó, ezek is az egészhez tartoznak. Egy s mást az én emlékezetem is

tárol. A család sokat emlegette a Térszili Katicások emlékezetes megjelenését a húsvéti istentiszteleten, tán 1946-ból, mikor piros esőkabátjukat bolsevik provokációnak tekintette a miséző hercegérsek, s kikergette őket a templomból. Az is a NÉKOSz-legendáriumhoz tartozik, hogy a Jancsó-film után a pesti egyetemen a Czine-szemináriumon a professzor, aki a népiek elkötelezett kutatója volt, de nem volt, hangsúlyozottan nem volt népi kollégista magából kikelve ostromozta a filmrendezőt, mondván mindent lehet a modern művészet nyelvén, de olyan konvenciót, hogy Szűzmária ábrázoltassék cédának, még nem látott a világ S tán az is a Nékosz-legendárium része, hogy egyetemista nővérem házunkban vizsgaidőszakonként tartós otthonra és műhelyre találó vidéki (és népből jött) évfolyamtársai tréfásan, de nagy tisztelettel a hatvanas évek első felében azt írták apámnak, az egyetemi professzor lakása kapuján nagy címeres táblára, hogy „Össznépi kollégium”. Annak is volt valami „nékoszos” stichje, ahogyan Köte Sándor maga köré próbálta gyűjteni a pedagógia szakos hallgatókat. Pályakezde sem iskolaigazgatója büszkén hirdette, hogy ő a Nagy Lászlóról elnevezett népi kollégium növendéke volt, s pusztán ez a tény oly tiszteletet, szinte rajongást váltott ki belőlem, hogy ez legalább két évvel elodázta konfliktusainkat. S aztán fontos adalék lehet a legendáriumhoz az a szóbeszéd is, ami arról szólt, hogy amikor a népi kollégisták a hetvenes években meglátogatták a Sebő-Halmos (vagy stílszerűen: Sipos Gyula fiának, a Muzsikás Sipos Mihálynak) táncházát, akkor elcsodálkoztak. Ők, akik a néptánc-normán nevelkedtek, képtelenek lennének – mondták – beállni: a széki táncrend fegyelmezett-fegyelmező szigorú szabályait a szabad önkifejezésen alapuló csárdásokon csiszolt táncművésztől és szabadságeszményük nem bírta volna ki. Igaz-e mindez? A legenda része!

De – ismétlem –, Pataki könyve címe ellenére nem legendát készült írni. Történetet. Hozzáteszi ugyan – rezignáltan –, hogy igazi történelmi megítélés csak akkor lehet, ha az utolsó eleven tanú életútja is történelemmé válik. Úgy hozta a véletlen, hogy a könyv olvasásának idején jártam Iszkázon, a költő Nagy László szülőházában, ahol 80. születésnapra gyűltek össze a vendégek, hogy a kertben a nagy cseresznyefa alatt pohár somlói bor és frissen sült „cicege” mellett emlékezzenek az immár több mint két évtizede halott költőre, s meditatáljanak arról, lesznek-e olvasói a költőnek, van-e üzenete – emlékezetes televíziós csókján kívül – a XXI. századnak. A fiatal költőkkel folytatott beszélgetés sok ponton egybecsengett a NÉKOSz-ra emlékezés történeti problematikájával. S mert Pataki maga is mintegy az egyes fejezetek mottójaként az egykori Derkovits-kollégista verseit idézi, hát én is hadd feszegessem így a kérdést. Igaz-e a költői jövendölés 1946-ból Péterre és Julcsára emlékezve? „Az idő a miénk, tudom: a köveknek is / Távlata por, mert áthullhat minden a rostán / De soha az ő képük, soha a mi fiatal arcunk.”

Nagy és nemzedéke, a NÉKOSz-os nemzedék az idők múltát, változását a történelmi tavaszról a történelmi télbe fordulással jelképezte. A kollégiumi társ, Juhász is Novemberi elégiát írt hitehagyottan, Nagy László kései verseiben (alig reménykedve a „lesz még egyszer ünnep a világon” Vörösmartys téloszlató „mégisében”) visszavonhatatlanul korszakhatárt ábrázol. Mintha az összes hosszú verse erről szólna: „nem a mienk az idő”. A lovacska búcsúzik, a Regében megénekelte szülőik ideje lejárt. Vége annak az elbeszélésnek, melyben a nép kifejezés tartalmas lenne. Urbanizáció,

globalizáció s megannyi e szavakkal értelmezett történelmi folyamat mintha új fogalmakkal és jelenségvilággal lenne jobban magyarázható. Hiszen nem egyszerűen arról van szó (Pataki elemzéseiben ugyan többször hajlik erre), hogy „árulók”, (a kormeghatározó Nagy-poéma, a Mennyegző uralmat ragadó kibicei) „feketítették” meg a zászlót. S az is – ma így mondjuk: populista – leegyszerűsítés, hogy az egypólusú vilárendszer urai semmizik ki helyrehozhatatlanul a „peremre szorított” társadalmi csoportokat. Nagy László költő-felesége, a tovább élő, a világ változásaiból többet látó Szécsi Margit – fentebb már idézett versében – ugyan inkább az első értelmezést erősíti, világosan utalva a változások, a csalódások, a kiűzetések ideológiai forrásvidékére: „Így lettünk város-rengetegben / Kesztyűvel-agancsos vadak...” (NB a Bartók-i Kolinda alaphelyzete – pontosabban inverze, hiszen a szarvas-fiúk Szécsinél is, másoknál is nem a emberi hajlékból a szabad természetbe szöktek visszafordíthatatlanul, hanem jóformán fordítva – alapmotívuma a nemzedék nagy költői teljesítményeinek –, milyen átütő erővel mondta a Juhász-poémát Berek Kati, az egykori népi kollégista az új kihívásokra formátumos választ adó Egyetemi Színpadon a hatvanas években!) De a hivatkozott Szécsi-vers további motívuma, a radikális baloldal jelképeinek önironikus, akasztófahumoros átírása is árulkodó („mindenből semmik leszünk, e jelben az egalitét, volt kesztyűnk, őszülő pamutból / Ötujjas csillag”).

Van-e történelmi alternatíva olyan, amely az elveszett szabadságot teremti újra? Mely újra a „nép” kifejezést emeli a történelmi elbeszélésbe – s nem demagóg módon, hanem valóságosan? Ha nincs, s az egyenlőség megteremtésének sem a népi kollégiumok „kollektív beilleszkedést” szorgalmazó eszközrendszere a valóságos útja, hanem például éppen a manapság emlegetett integráció és inklúzió, akkor vége van a NÉKOSz-legendának is, s nem kell ehhez elsíratni-eltemetni a koronatanukat.

De kínáljunk Patakinak egy másik történelmi narratívát is! Ha elvonjuk a konkrét közép-kelet-európai valóságból a kollégisták megélte konkrét jelenségvilágot, s nagyobb, más összefüggésbe helyezzük – Pataki pedagógiai elemzése feljogosít erre, amikor a formális hatalmon kívülmaradás szándékának, a civilség és az autonómia, az intézmény helyett a közösség erényeit hangsúlyozza maradandó értéknek – nos, akkor vajon nem tartozik-e egybe a NÉKOSz jelenségvilága a 68-as nyugat-európai kommunákkal, vagy éppen a deschoolinggal, Ilich iskolátlanító radikális utópiájával? Pataki adatai ezúttal éppenséggel arról is szólnak (ez egyébként új a NÉKOSz-történetírásban, hiszen eleddig inkább azt bizonygatták az emlékezők, hogy a kollégiumok normarendszere mennyire segítette a kollégisták helytállását az értelmiségi tudás elsajátításában, az iskolai-egyetemi előrehaladásban), hogy a nékoszosok hanyagolták a formális oktatóhelyeket, s az „Élet iskolájában” – a „Valóság pedagógiájában” – tanultak s tanultak volna inkább. (Vö. 180-183. p.). Vagyis egy alternatív kultúra, alternatív életforma – már-már (szintén későbbi, a hatvanas évekkel összefüggésbe hozott kifejezéssel) ifjúsági szubkultúra irányába mozduló értékrendszer korai – és persze, kelet-közép-európai – megjelenéseként értelmeznénk. (A már emlegetett táncázás nemzedéket, az egész Kárpát-medencei neofolklorizmust sok elemző, Bodor Ferenc, Zelnik József, sőt, maga Csoóri is értelmezte – nomád nemzedékként – a kivonulók, a punkok, a hippyk, a Woodstok-iak, a Hair még

pontosabban talán mégis a másik amerikai „kultfilm”, az Eper és vér világának analógiaként.) Vezetne-e kutatási eredményekre ezen összefüggés mentén írni le a NÉKOSZ jelenségvilágát?

Ennyit a történésznek. De Pataki mégiscsak szociálpszichológus. S azt várjuk, hogy e tudomány nézőpontját érvényesítse. Ahogy írja, a „szikár tények” mellett a „lelkek történetét” is meg kell írni (271. p.) Persze, a feladat irtózatosan nagy és nehéz! Az önmegfigyelés, az önelemzés a legkockázatosabb tudományos feltárási módszer. Pataki küzd ezzel, talán ezért is marad igazán bűvőpatakban a szociálpszichológusi szemléletmód. Olykor felcsillan egy-egy roppant találó, szociálpszichológiában alkalmazott kifejezés, fogalom (kurzív betűkkel pl. a 301. 418-419. oldalakon stb.) igen gazdagon pl. a NÉKOSZ-ideológiáról szólva, megindul egy árnyalt elemzés ezen eszközökkel (ilyenek tartom a Petőfi-kollégiumi puccs leírását vagy a NÉKOSZ-DOKOSZ-háború elemzését), de a nagy átalakulások szociálpszichológiailag is értelmezhető folyamatai igazán nem bomlanak ki mindig. Bizonyos emberi változások továbbra is rejtve-fedve maradnak. S ez persze a történész Patakira is visszahat. Révai József vonatkozó s a népiek és kommunisták közeledési jelképeként megélt művét (Marxizmus, népiesség, magyarság) változatlan rajongással emlegeti mindig, kísérletet sem téve egy újraértelmezésre. Másutt a számok szubjektív értelmezése árulkodik az elfogultságból való kitörés lehetetlenségéről. Egyetlen oldalon, a 171. oldalon kétszer is megjelenik ugyanaz a szám, a szerző érzelmeitől függően különböző relációba helyezve. „Csak kéttucatnyi összeverődött kollégista” található 1945 januárjában az épületben, s 1947-ben húsz Gyórfy-kollégista – csaknem a tagság fele – kapta meg a Magyar Szabadság érdemrendet. (Kiemelések tőlem.) Egyszer sok, egyszer kevés. Az első periódus 50 fő kulcsélményeiről szól.

A számok! Jogos-e a végülis nyolc-tízezernyi népi kollégista élményegyüttesét a centrum főszereplőinek alapélményével karakterizálni? Az utat Zsindelyné Tüdős Klárától Rajk Lászlóig és/vagy Révaiig a centrum kulcsfigurái járták be – vagy tévesztették el. (Jelzem: kiemelkedően fontos új tudás a NÉKOSZ-történetben az első Gyórfy-s korszak eddig kevésbé méltatott figurája, az első kulcsszemély, Boros Lajos ábrázolása!).

S ezalatt a többiek? („Öltek, öleltek, tették, amit kell” – mondhatnám József Attilával.) A reprezentánsok reprezentálják a NÉKOSZ-t, vagy a népi kollégisták teljessége? (Kutatásmethodikai probléma az analógiákban is: vajon valóban hitelesen jellemzi a Fasori Gimnáziumot a századelőn a később Nobel-díjassá vált néhány „marslakó”, vajon hitelesen jellemezné-e a fővárosi Radnóti Miklós Gimnáziumot néhány híressé vált növendéke, mondjuk Kis János és Haraszti Miklós?) Hányan is voltak a NÉKOSZ-emblémáról kitörölhetetlen hősök, a földosztók a kollégisták közül? Az önálló monografikus feldolgozásra olyannyira érdemes Kardos Lászlónak és körének közvetlen – s jóban-rosszban meghatározó – kapcsolata a politikai centrummal, centrumokkal vajon mennyire nőtt túl a NÉKOSZ-kabinet élményein?

Milyen izgalmas lenne Sipos Gyula tipológiájának mélyebb elemzése, akár folytatása. (156-159. p.) Az antikonformista, az azonosulásképtelen, s a „jellegzetes kollégista” eltérő magatartásmintái több és árnyaltabb elemzést érdemelnek, ha a NÉKOSZ-jelenség ellentmondásainak önmagán túlmutató

világát kutatjuk!

Ugyanakkor a hatáselemzésben azt is érdemesnek tartanám kutatni, hogy ugyan miért küzdöttek annyian meghatározó politikusok e tagadhatatlanul jól szervezett, de mégiscsak kicsiny lélekszámú csoportért, a Győrffystákért, s vajon miért látták hiperbolizáltan veszélyes sárkányfészeknek különböző szakaszokban különböző politikai akaratok a szélsőjobboldali Milotaytól az „álmatlanul éjszakázó” Rákosi Mátyásig? Csakugyan ekkora volt a hatásuk? Vagy a közvetlen szereplők belső megélése emelte mitologikus fontosságúvá? Vagy a „népért” (olykor a szóhasználat jogáért) folytatott nem is mindig nemes eszközökkel folytatott politikai-történelmi verseny sodorta magasba a dolog jelentőségét? Emlékezzünk – Pataki erről a szálról nem ejt szót –, Nagy Töhötöm és Kertay páter 1919 sokkja után a társadalmi viszonyok konzerválása, restaurálása, mindenképpen az urbánus-bolsevik mótely ellenében kívánta bevetni a „népi (nemzeti) ifjúság” bombáját, s ehhez képest másodlagos – lehet-e másodlagos? –, hogy e „bomba” többször is „gyártói” ellenében robbant, márcsak azért is, mert a „parasztkérdés”, a nép kérdése a két háború között mégsem egyszerűen (ma így mondanánk), tematizálás kérdése, hanem a „cifra nyomorúság”, a „viharsarok”, a „puszták népe”, a „gyepsor”, mondhatni, a releváns, központi társadalmi probléma volt. A történelmi tény tény marad: a szóbanforgó drámai évtized elitváltási kihívásai egybeestek az évszázados történelmi igazságtétel lehetőségével: a kétkezi munkások, parasztság, munkások gyermekeinek arányuknak – és tehetségüknek – megfelelő mértékben útnyitás az értelmiségivé válás felé! (NB Sáska Géának még nem publikált kutatásai a 30-as évek tanítóképzős növendékei rekrutációjáról és ideológiai tájékozódásáról, valamint radikalizálódásra hajlamos mentalitásáról ugyanezt a jelenséget írják körül.)

De vajon egy hiteles NÉKOSz-rajzolatban nem kellene-e szót ejteni a felvételi vizsgákon, rostákon kimaradtak életútjáról, élményeiről is akár szűrőpróba-szerűen? Ők nem részei a történetnek? Vajon miért kerüli a sorsok bemutatásánál a Soós Imrét? Az őstehetség tragikus meghasonlása nem egyik jellegzetes útja a népi kollégistának?

Janicsáriskola? Nem! – védi meg kedves ifjúságát Patak Ferenc. S mégis, mi lehet a vád oka, a vád méltatlan szigorához – Pataki koronatanú beismerő és feltáró jellegű vallomásai szerint – fel nem érő jelenségek magyarázata? A kollégista létbe való kiszakítás az organikus szűk társadalmi környezetből – a makrotársadalomba illesztés ígéretével, esélyével? Akkor is, ha az organikus, szűk társadalmi környezet a maga viszontagságaival, diszkomfortjával csakugyan nem volt alkalmas közeg az értelmiségivé válásra, s miközben a „visszatérés” eszmeisége hatotta át az egész felkészülést? „Senkije sincs, nem éri gyász / akire csak egy párt vigyáz / írta József Attila, fogalmazva át az „árvából lesz jó katona” népdal szomorú szociálpszichológiai igazságát.

A nemzet emlékezetében mégiscsak joggal szól értük a harang.

Könyvismertetések

Géczi János: Pedagógiai tudásátadás, (Iskolakultúra-könyvek 26.) Pécs,- 2005. - 102 p.

Sebő József

Az Iskolakultúra-könyvek legújabb köteteként Géczi János közelmúltban írt tanulmányait veheti kézbe az olvasó. A közölt írások, melyek egy kivételével eredetileg az Új Pedagógiai Szemlében illetve az Iskolakultúrában jelentek meg, tematikájukat illetően ugyan távol állnak egymástól, de szemléleti egységet tükröznek.

Vizsgálódásainak fókuszában elsősorban a művelődéstörténet és a kultúra kapcsolata került. Hol a neveléstudomány helye a tudományok rendszerében? – teszi fel a kérdést.

Válaszként a pedagógia világának horizontjait igyekszik kitágítani a napjainkig kevéssé vizsgált kulturális világképek pedagógiába emelése által.

A Művelődés és/vagy neveléstörténet című tanulmányban arra keresi a választ, milyen kapcsolódási pontok léteznek e két megközelítési mód és a pedagógia tudománya között. Megállapítása szerint a filozófiáról leváló neveléstudomány a pszichológiában és a szociológiában találta meg segítőtársait, melynek következtében a történeti fogantatású neveléstudományt egyre inkább az antropológiai megközelítés jellemzi. Ennek jogosságát elismerve a szerző mégis visszakanyarodik a művelődéstörténeti vizsgálódás irányába. Noha, mint megállapítja, a tanárképzéssel foglalkozó intézményekben mindenütt tért veszített a történeti alapozás. S ahol megmaradt, ott is elsősorban csak a jelennel összefüggő pedagógiai kérdések történeti megközelítésére koncentrálnak.

Géczi interpretációjában az egyes diszciplínák egyetemes (s holisztikus) jellegűek. E nélkül a részterületek szintetizálására kevés mód nyílna. Végül a tanulmány címében rejlő kérdésre is választ ad: a neveléstudomány alapozó tudománya a művelődéstörténet által meghatározott neveléstörténet. Eredményes neveléstörténeti részvizsgálatok csakis tág horizontú művelődéstörténeti kutatások révén lehetségesek. E részben arra is utal, hogy a különböző pedagógiai vizsgálatok szerint a jegyekkel kifejezett tanulói tudás összetevői jórészt a kognitív szférán kívül található, kiváltképp a verbalizációhoz és a matematikai készségekhez-képességekhez kapcsolható tényezők szerepe jelentős. Tehát e megközelítésben feltétlenül megvizsgálandók a művelődési javak továbbadásának csatornái. Itt utal Jerome Bruner munkásságára, aki szerint a tudás rejtettebb formáit elsősorban a közösségi civilizációs mintázatok közvetítik, az intézmények csupán ezek rögzítését, esetleg tudatosítását kapják feladatul. S a szimbólumok formájában rögzített tudás történeti vizsgálata során főként azokat a formációkat kell figyelembe venni, amelyek a történet térben folyton változó, tágan értelmezett iskolaszerepet alakíthatják-formálják.

A szerző a hazai neveléstörténeti megközelítések egyik hibáját az Európa- és Észak-Amerika-központúságban látja, noha egyetemes interpretációkra törekedtek. Ennek okai a nyugati kereszténység által ránk hagyományozott civilizáció történetében gyökereznek. Ebből következik, hogy a magyar neveléstörténetből hiányzik a bizánci és az iszlám kultúra ismerete. Pedig e kultúráknak a gondolkodásról és a tudásról vallott nézetei összehasonlító civilizációtörténeti vizsgálódásokat és azoknak a pedagógiai közgondolkodásban való elterjesztését sürgetik.

E feladat elvégzésére vállalkozott a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézete. Itt minden hallgató számára kötelező jelleggel bevezették a művelődéstörténet oktatását, az egyes művelődéstörténeti korszakok világ- és emberképének, gondolkodás- és intézménytörténetének bemutatását-elemzését. E tárgy annak megvilágítására vállalkozik, hogy az egyes korok miként hozták létre saját világmagyarázatukat, illetve a kortárs közösségek ezeket milyen értékmegfontolásokkal kanonizálták, s hogyan váltak a kulturális emlékezet részévé.

A világképek univerzumról vallott nézetei számos tudománytalan magyarázattal szolgálnak, de metaforaként nagy pedagógiai értéket képviselnek. A káosz és a rend megteremtésére mitikus, filozófiai-teológiai és tudományos magyarázatokkal szolgálnak, azaz a kozmoszt egységes rendben igyekeznek láttatni – magyarázva és igazolva egy adott kor emberi civilizációját, az éltető struktúrákat és folyamatokat. Ezek a világképek a legáltalánosabb metaforák, amelyek mellett vagy ellen egy adott kor embere küzdött – az ismeretek szükségszerűen kényszerrendezett tömegével körülveve. Igyekezték elképzelhetővé tenni az ismeretek rendjét, melyhez az átörökítés intézményeit is megteremtették, ezáltal sokszor még a hétköznapi történéseket is átitták ideológiájukkal. E világmagyarázó modelleket ma már könnyűszerrel ítélnéjük spekulatívnak, de a maguk korában rendszerint társadalomformáló és -egységesítő erőként funkcionáltak. S az általuk képviselt és sugallt emberképeket az iskolarendszer szükségszerűen felvállalta. Ha egy népesség ezekhez az intézményes rendszer révén nem is jutott hozzá, különböző csatornákon és hajszalereken átjutva mégiscsak mértékadóvá lett számára.

A Géczi János által felvázolt pedagógiai paradigma kozmikus távlatú. Megközelítésében a pedagógiai törekvéseket az adott kor világképéből, az emberről vallott kozmikus felfogásából kell értelmezni. Mi az ember helye a kozmoszban, s azzal hogyan kerülhet harmóniába. Erre az általa vizsgált kultúrák más és más választ adtak.

Az önmagát művelődéstörténész-biológusnak valló szerző az élettudományok által nyújt betekintést az egyes korszakok emberre vonatkozó teóriáiba. Ennek során a természethez való viszonyt, az élettudományok elemeinek intézményesen közvetített kapcsolatait vizsgálja. Arisztotelész kozmológiája például olyan emberképet kínál, amelyet a pedagógiában sokat emlegetett szellemi és testi összhang, a kalokagathia foglal egységbe. Ennek tanításával-elsajátításával a kozmosz rendjébe való beilleszkedés, azaz a mikro- és makrokozmosz összehangolása is megvalósul. Az e világmagyarázatban testet öltő pedagógikum a későbbi korokban is tovább élt.

A neveléstörténet hazai oktatásáról a szerző meglehetősen elítélő, sommás véleményt fejt ki: „Kétség sincs afelől, hogy hazánkban neveléstörténetet vagy más elnevezésű, de többé-kevésbé neveléstörténeti tartalmú tantárgyat oktatók zöme, tudományos fokozata ellenére, nem tekinthető szisztematikus kutatónak, hiszen ellenőrizhetően nincs kifejtett kutatásuk, nincsenek minősített kutatási közleményeik, nem vesznek részt sem a nemzetközi, sem a hazai tudományos közéletben...” Különösen a világképet közvetíteni tudó inter-, illetve multidiszciplináris tárgyalásmódot hiányolja.

Kiváltképp a világkép-, s az ezzel szorosan összetartozó gondolkodástörténet evidens volta kellene, hogy bekerüljön a felsőoktatásba. A római cívis/barbár, a keresztény/moszlím, a nyugati/keleti keresztény, a nyugati katolikus/protestáns megbomlás Európa kulturális hasadásait eredményezte. Az általuk indukált mentalitásoknak a pedagógiatörténet részévé kell válniuk, a moszlím-arab és az oszmán pedagógikumnak úgyszintén.

A Moszlím emberképek és pedagógiák című fejezetben elsőként arról olvashatunk, hogy ami Dél-Európában elfogadott, az a kontinens más tájain kutatók számára kevésbé, tudniillik, az európai civilizációt az évezredek során négy nagy kulturális hasadás tagolta: a mediterránium és az őt körülvevő világ elkülönülése; moszlím-keresztény elválasztódás; a bizánciak és a rómaiak közötti skizma; a nyugati katolikus térségektől történő protestáns elhatárolódás. Ezért a pécsi tanárképzésben sor került a moszlím neveléstudomány vázlatos áttekintésére, amely hozzájárulhat az európai társadalomfejlődés jobb megértéséhez.

E tágabb horizontú pedagógia számos önreflexióra ad lehetőséget. Ezek műhelyei a hazai pedagógiai folyóiratok. Létrejöttük történeti okairól, szerepvállalásairól, a tudásközvetítésben játszott szerepükről, a rendszerváltást követő gyors és viharos átalakulásokról három fejezetben is olvashatunk. E területekre az Iskolakultúra szerkesztőjeként kiválóan rálátott, s a mélyben zajló folyamatokat is történelmi alaposággal tárja elénk.

Könyvismertetések

Ballér Endre: Arcképek. A tantervelmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból. Aula, Bp., 2004. - 310 p.

Trencsényi László

Az igényesebb, nemesebb mércével mérő kortársak szemében is a mértékadó, hiteles és korrekt kutató mintájaként tűnik fel Ballér Endre törekeny alakja, élénk, bár kissé riadt tekintete. Tisztelői Sulán György közreműködésével 1999-ben adták ki 70. születésnapjára szakirodalmi munkásságának bibliográfiáját részletező biográfiai adatokkal kiegészítve. A Ballér-életmű (a csaknem mindig önmaga által is reflektáltan megcselekedett szakmai tettek, a másokra, a pedagógiai jelenségekre reflektáló írások) maga is részei a nevelés-oktatás XX. századi történetének. Kovács Zoltán és Perjés István - no meg az Aula Kiadó - közreműködésével a 75. évfordulóra "aktualitását veszítette" az 1999-es kiadvány: Ballér Endrének új kötete jelent meg. Összefoglaló, szintetizáló kötet ez az Arcképek sorozatban. "A tantervelmélet útjain" címet viseli. (Az "út" - szimbólika utal valamilyen történeti narratívára, az alcím ezt megerősíti: "Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból".)

Már ennyi is elegendő lenne, hogy neveléstörténeti folyóirat mutassa be az oldalakat. De még inkább indokolja ezt az a Ballérra jellemző visszafogott-halk – már-már önironikus –vallomás a viszonylag hosszabb előszóból (szerzőnk nem az önmutogató, nem a nyilvánosság előtt élő alakja pedagógiánknak): „A közölt írások ugyanakkor azt is jelzik, hogy szerzőjük mintha szívesebben foglalkozott volna (kiemelés tőlem – T.L.) a tantervelmélet tanulságaival.” Ballér tehát azon tudósként definiálja (ismétlem, a rá jellemző szelíd, már-már rezignált öniróniával), akit a kihívások tántorítottak el a lezajlott folyamatok tudósi értékelésétől, s e kihívásokra válaszul vált a „kurrens tantervelmélet” egyik hazai „kályhájává”.

S olykor – egy-egy oktatási reform „tűszünetében” vagy várakozási idejében – Ballér adózott e vágyott „kedvtelésének”. Forrásértékű tanulmányt szentelt (egy könyvválogatás előszavaként) a tantervelmélet egyetemes XIX-XX. századi fejlődésének, aztán pontos, árnyalt rajzolatot készít a két háború közti „értékközpontú” tantervelméletekről. Visszafogott, árnyaltan adatolt rézkarcok ezek, sosem – születtek volt bármelyik oktatáspolitikai kurzusban a 40 esztendőből (volt bőven ebből!) –, harsány, ideologikus-ideológiateremtő, -igazoló szövegek. A maga csendes módján tér vissza-vissza a kérdés – több írásban is – kérdéssé maradva: ugyan miért nem fogadta be a magyar szakma a már a 30-as években lefordított Dewey-t? Talán a kérdésként maradottság egyik oka az is, hogy se pro, se kontra nem vállalt fel – pedig talán mégiscsak megkerülhetetlen – kritikái Herbart-elemzést. (E két feladat Ballér tanítványaira vár.)

Váratlanul „neveléstörténeti humorára” ismerünk a kötet első tanulmányában, az „őskori tantervelméletről” szóló példabeszédben. Álláspontja már ebben a 78-ból származó írásban is világos, ehhez konzekvens marad: a releváns tudás és a kánon dinamikus harmóniáját kell megteremteni a tantervben.

Ezzel a nézetrendszerrel kísérik végig tanulmányai, írásai az elmúlt negyven év tantervelméleti gondolkodásának folyamatait, tantervi reformjait az emlékezetes akadémiai műveltségképtől a NAT változataiig.

Ballér „aktuális” írásai alapvető neveléstörténeti forrásoknak tekinthetők. Nemcsak azért, mert – túl a humoros ősember-fiction-on –, elegáns történeti műveltséggel rendelkezvén így reflektálja az aktuális történéseket. De „kortárs-hivatkozásai” közt a XX. századi „világ-szakma” bálványai, klasszikusai jelennek meg (újabb adalék a Ballér-önportré megkapó-megindító hitelességéhez: „a ‚Tyler-Bloom-modellt’ ugyanis nem lehetett egyszerűen hozzáilleszteni a magyar viszonyokhoz, s több itt közölt írásban is érezhető bizonyos erőltetett doktrinerség...”), Husén, Postlethwaite stb. Nem utolsó sorban neveléstörténeti írássá s forrássá teszi a kötetet az a korrektség, ahogyan Ballér „négy évtizedével” (s ebben hazai kortársaival) elszámol. Nem „öncenzúrázott” a kötetben. A kutató számára az 1972-es párthatározat az 1972-es párthatározat (a „krumplileves krumplileves” – hogy stílszerű analógiát írjak). S Nagy Sándor Nagy Sándor, Faludi Szilárd Faludi Szilárd, Gáspár László Gáspár László, Zsolnai is Zsolnai (fenntartások és a fenntartások – megintcsak ezt kell írnom jellemzésül: korrekt – felszámolása minden utólagos kozmetika nélkül). (De hasonlóképp a négy évtized „kismestereit” is pontosan, súlyuknak megfelelően idézheti majd fel a XX. század kutatója Ballér tanulmányai alapján. Így van ez a „NAT-történet” esetében is. Nélkülözhetetlen adatok, adalékok, érvelések, összefüggések megrajzolása.

Egyszer tán lesz neveléstörténeti perspektívája annak a néhány hónapnak is, amikor óvatosan megingani látszott a NAT-ban összefoglalható dinamikus-progresszív törekvések szükségességében és indokoltságában. Az 1998. év történéseiről van szó. Hogy erről még van mondanivalója Ballérnak, azt jelzi az, hogy több írásban is visszatér a hivatkozás Szabenyi Péterrel közösen az Országos Köznevelési Tanácsnak írt, kéziratban maradt szövegére (s alighanem az is, hogy a kötetbe nem került be).

De ez a vita már egy másik szerző összegyűjtött tanulmányainak közreadása szükségére utal. A vita fontos hozzászólójáról, Pócze Gáborról van szó. Neki nem adatott meg, hogy tisztelői hetvenévesen bibliográfiát, hetvenötévesen tanulmánykötetet adjanak ki. Korán lezárult, teljes életmű. Az Arcképek sorozatban legközelebb ezt olvasnám szívesen.

Könyvismertetések

Szabó Miklós: Az orosz nevelés története (988-1917) Akadémiai Riad: Budapest, Pro-Print Könyvkiadó Csíkszereda, 2003. - 518. p.

Mikonya György

A nyugati kiskocsmák értelmiségi köreiből a délutáni, esti beszélgetések állandóan visszatérő téma az orosz ember, az orosz kultúrkör problematikáin. A Dosztojevszkijt, Tolsztojt, Bulgakovot és Szolzsenyicint olvasó tájékozott intellektüelek tudatában furcsán keverednek a klasszikus írók, költők és a krimik által generált elképzelések. Az orosz történelem 1917 előtti idejét egyébként a jótékony feledés homálya borítja, úgy a hazai, mint a külföldi publicisztikában. Történik mindez annak ellenére, hogy a mai viszonyok megértése csak az előzmények ismeretében lehetséges. Szabó Miklós írásában kísérletet tesz arra, hogy az olvasóval éreztesse a különbséget, ami az orosz ember nyílt érzéseket tükröző döntései és Nyugat latolgató, kiszámított gondolkodásmódja között fennáll. A könyv az olyan igényes, türelmes, a részletekre is kíváncsi elmélyedő érdeklődők számára íródott, akik a nevelés- és művelődéstörténetre fűzve kívánnak tájékozódni, fogódzókat keresni az orosz kultúra és végső soron az orosz ember megismeréséhez.

A nyelvész-történész Szabó Miklós első kézből, eredeti orosz szakirodalmi forrásokra alapozva írta meg az összehasonlító pedagógia és a történeti komparatiztika kutatási módszereire épülő könyvét. A most 93 éves szerző még Prohászka Lajos professzor ösztönzésére, állami ösztöndíjasként kereszte a kulcsot az orosz lélekhez. Sajnálatos módon, mire a mű elkészült (1948) már nem volt érdeklődés az ilyen szellemiségű írások iránt, így a kézirat majd félévszázadon keresztül kiadatlanul maradt. Mindez azonban nem akadályozta a szerzőt abban, hogy közben az újabb szakirodalom felhasználásával bővítse se könyvét, így egy olyan sajátos szemléletű régi és mégis új könyvet tarthat a kezében az olvasó, amely a pedagógiai tényeket olyan folyamat részeként mutatja be, mely kulcsot ad az orosz kultúrkör lényegének megismeréséhez.

Kezdjük az orosz kultúrával való ismerkedést egy gyakran hallható véleménnyel, mely szerint „Moszkva - a harmadik Róma". Igen ám, de hogyan jutottunk erre a megállapításra és mi van mögötte? Ezt a kérdést, azaz az ókori római kultúra Bizáncon keresztüli továbbélését és ennek a művelődésbe, az iskoláztatásba ágyazott viszontagságairól több fejezetben is olvashatunk.

Maga a szerző így ír erről:

„Az ókori Róma ugyanis elvesztette a keresztény vallás tisztaságát - mondják -, ezért kellett elbuknia 476-ban, a második Róma (Bizánc) a fi-
renzei unió (1439) elfogadásával eretnekségre hajlott, ezért büntette Isten a törökkel; a „harmadik Róma" Moszkva, mely hű marad az ortodoxiához, „negyedik Róma" pedig nem lesz, mivel már közel van a világvége" (Szabó, 2003) - vélték az orosz pravoszláv gondolkodásban a 16. század elején és innen került át az európai

köztudatba.

Az orosz nevelés korai időszakában, a nyugathoz hasonlóan meghatározó a papság szerepe, azzal a lényeges különbséggel, hogy az ortodox papok családot alapíthatnak. Ennek következményeként olyan papdinasztiák jönnek létre, amelyek néha évszázadokig vezetnek egy-egy parókiát. Ezért orosz körülmények között nem jön létre a klerikusképzés nyugatihoz hasonló, az oktatás lényegét jelentő rendszere. A papképzést a kezdeti időszakban sajátosan családon belül végzik. A legfontosabb cél hosszú évszázadokon keresztül a bizánci hagyományok változatlan átadása lesz. Ez egyrészt stabilitást, átlátható viszonyokat teremt, de hiányzik belőle a megújulást segítő dinamizmus.

Szabó Miklós könyvében egyediek és ezért a hazai olvasók számára ismeretlenek az apró mikrotörténetek, így például a következő XIV századi részlet az iskolakezdekről:

„Az iskolaév annak az évnek a december 1-jén kezdődött, amelyikben a gyermek 7. életévét betöltötte. Az egész család templomba ment. Az istentisztelet után rövid áldáskérő ajtatosságot (molében) tartottak. A mester előre megbeszélt időpontban megjelent a szülők házában. Tisztelettel, szívélyesen fogadták, s az apa átadta neki a tanítványt. A gyermek háromszor földig hajolt előtte, Ő pedig jelképesen három ostorcsapást mért rá. Az anya sírni kezdett és kérte, hogy ne kínozza a fiát a tudománnyal. A tanítás az „A” betűvel kezdődött. Az első óra befejeztével a mestert megvendégelték és megajándékozták. A második napon már a gyermek ment el hozzá.” (Szabó 2003, 52)

Elemezzük ezt a leírást: meglepő a tanévkezdés ideje, dec. 1 és a hétéves életkor. A további részletek - az iskolakezdés szabályokba kódolt rituáléja - viszont nagyon tanulságos, megvan benne a személyesség, az alárendelődés és a védelemnyújtás motívuma. Fontosak az olyan részletek is, mint az első tanítási óra megtartása a családi háznál, így a szülőkkel való kapcsolat eleve biztosított, valamint a tanár első óra utáni megajándékozása, azaz a tanár jóindulatának elővételezése. Ez a kis történet maga egyszerűségében nagyon jól mutatja a hagyományok általi szabályozás nagyszerűségét és fontosságát, valamint a merevséget is, ami megnehezíti a nem szokványos helyzetekhez való alkalmazkodást.

Az orosz kultúra másságát további tényezők befolyásolják, az egyik ilyen - az ortodoxia miatt - a skolasztika elmaradása, ahol nincs skolasztika, ott másként zajlanak a viták és más lesz az egyetemek belső élete. A skolasztika elmaradása mellett a reneszánsz és a humanizmus gondolatvilága csak nagyon vékony szálon és sokszor erősen átalakult formában érvényesült, a reneszánsz időszakának humanistáit gyakran eretneknek tartották, a latin országokból hazatért kereskedők, utazók kénytelenek voltak szertartásos vezeklést tartani. (Szabó 2003, 67) Ezzel szemben a 15. század közepétől jól működnek az úgynevezett bratsztvo-iskolák. Nézzünk meg, hogyan történik itt a tanulók beíratása:

„Az apa fiának beíratása előtt három napon át megtekinthette az iskola életét. Ha megfelelőnek látta, akkor a statútumok tudomásulvétele után, két magával hozott tanú előtt szerződést kötött az iskola vezetőjével. Ugyanezek a tanúk kötelesek jelen lenni akkor is, ha kivéni fia az iskolából...” (Szabó, 2003, 74)

A statisztikai adatok feldolgozása elősegíti a közoktatási viszonyok pontosabb feltérképezését, egy-egy kiugró adat pedig további kérdéseket vethet fel így például érdekes tény hogy 1651-ben Moszkvában, az üzletbe beérkezett 2400 bukvárt (olvasókönyvet) még aznap szétkapkodták. (Szabó, 2003, 85) Vajon mi lappang az ilyen mértékű könyvéhség hátterében?

I. Péter a maga dinamikus természetéből kiindulva az oktatási és a hozzájuk kapcsolódó radikális életmódbeli (ruházat, táplálkozás, illetlen) reformok megvalósításában sem ismert akadályt. Ha úgy látta erőszakos eszközök igénybevételétől sem riadt vissza: az elit intézménynek számító Tengerészeti Akadémia minden termébe egy idősebb katonát ültetett, akinek korbáccsal. kezében az volt a feladata, hogy a szabályokat megsértő növendékeket számázasukra való tekintet nélkül verje el, ily módon is gondoskodva az előadások „zavartalanságáról”.

A 18. századra beérték I. Péter reformjai és a rendi iskolázás rendszernek létrejöttével stabilizálódtak a viszonyok. Ennek értelmében a nemesek gyermekeit a nemesi kadétiskolák fogadják be; a papok fiai kötelezően szemináriumokba járnak; a katonák fiai garnizoniskolában tanulnak; az orvosok, gyógyszerészek fiai apjuk foglalkozásának megfelelő tanulmányokat folyt-nak; a kereskedők fiai vagyoni helyzetüknek megfelelő intézménybe járnak. Csak a jobbágyok tanításával volt gond, őket még a garnizoniskola sem fogadhatta be, teljesen a földesúr joghatósága alá tartoztak. Külön érdekesség, hogy az egyetemek, melyek Európa más részein ekkoriban dinamikusn fejlődtek, orosz körülmények között alig látogatottak.

Az összehasonlító pedagógia művelői számára kiváló forrás V. Ny. Tatyiscsev munkásságának tanulmányozása. Egyrészt a 27 paragrafusból álló, konkrét módszertani utasításokat tartalmazó Szabályzata (1736) iránt mutatkozhat érdeklődés, másrészt igazi különlegesség az általa alkalmazott hasznossági alapelvekre épült tudományfelosztás, így beszélhetünk:

- szükséges tudományokról - mint anyanyelv, háztartás, jog, fegyverforgatás (!), orvostudomány, logika és teológia;
- hasznos tudományokról - mint írás, nyelvtan, ékesszólás, idegen nyel-vek, számtan, mértan, mechanika, csillagászat, történelem stb.
- o előkelő tudományokról - mint költészet, zene, tánc, lovaglás, rajzolás, festészet;
- hiábavaló tudományokról - mint asztrológia, fiziognómia, kiromantia, alkímia;
- ártalmas ismeretekről - mint varázslás, jóslás, boszorkányság, szel-lemidézés és mágia. (Szabó, 2003. 126)

A korábbiak alapján érthető, hogy a felvilágosodás eszméi is sajátosan jelennek meg Oroszországban, ennek számos, sokszor ellentmondásos, ön-magában is érdekes részmozzanatával. Ilyenek a következők:

- o II. Katalin belső konzervatizmusa és merevsége, a valóság torzítása (Patyomkin falvak) - de nyitottság kifelé, levelezés, kapcsolat a nyu-gaton sokszor üldözött vagy mellőzött filozófusokkal.
- Küzdelem, konfliktusok a katolikus lengyelekkel - de menedék az idő-legesen megszüntetett jezsuitáknak.
- A szabadkőművesség térnyerése Oroszországban - de a jobbágyok és a polgárság merev korlátok közé szorítása.

Az összehasonlító pedagógia kutatói számára érdekes lehet a orosz Felbiger-féle normaiskolai modell összevetése a Jankovic által szerkesztett 1783-as Vezérfonallal, vagy az 1786-os Orosz Birodalmi Iskolai Szabályzattal.

A neveléstörténeti monográfiákban ugyan nem központi téma a tanárok jövedelmi helyzetének a vizsgálata, de ez mindenkor igaz mércéje a deklarált elvek és a valóságos helyzet közötti viszonyoknak. 1804-ben a cári Oroszországban, ez a középiskolai tanárok számára a következőket jelenti: „Mint állami hivatalnokok ők is egyenruhát hordtak karddal, kaptak ki-tüntetések stb. ... A pedagógusok nyugdíja: 10 éves szolgálat után fizetésük egyharmada, 25 év után kétharmada, 30 évi szolgálat után a teljes fizetés. A kerületi-városi tanítók fizetése igen alacsony, hivatali besorolás is csak 12 évi kifogástalan működés után jár nekik: a XIV. rangosztály. A középiskolai tanárokat szaktárgyaik alapján a IX-XH. osztályba sorolták.” (Szabó, 2003, 221)

Az orosz kultúra számos olyan találmányt, gondolatot vet fel, amelyek a nyugatinál jóval előbb keletkeztek, de mivel a hazai viszonyok között nem találtak táptalajra, fokozatosan megszűntek. Ilyen, a reformpedagógia gondolatkörét elővételező észrevétel olvasható például Belinszkijnél, aki nem annyira a pedagógia, hanem inkább a gyermekirodalom felől közelít a témához:

„a gyermek nem következtetéseket, érveket és logikai következtetést kíván, hanem képeket, színeket, hangokat. A gyermek nem szereti az eszméket, neki történetké, elbeszélések, mesék, regék kellene.” (Szabó, 2003, 232)

Ugyanez a gondolat, de most már filozófiai alapozással jelenik meg az amerikai Dewey írásaiban. Szabó Miklós könyvében kiemelten foglalkozik a két kiemelkedő tanáregyéniséggel: Usinszkij és Tolsztoj munkásságának részletes bemutatásán Kettőjük közötti fontos hasonlóság, hogy mindegyikük a művészetnek tartja a tanítást, és ezért eltérő modelleket valósítanak meg. Usinszkij pedagógiai munkásságából a recenzió terjedelmi korlátai miatt csak két, napjainkhoz sem mellőzhető gondolatot emelek ki: (1) a gyermeket meg kell tanítani tanulni, (2) kb. a 10 életévéig nem kell otthoni feladattal terhelni.

Az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent monográfia alapvetően adatok, tények sokaságának feldolgozásában, értelmezésben edzett szakemberek számára készült, és magas szinten eleget is tesz a követelményeknek. Ennek ellenére az olvashatóságot megkönnyítendő táblázatok, ábrák, térképek és leginkább képek, rajzok beillesztése. Tartalmi vonatkozásban két észrevétel tehető: (1) hiányzik, vagy elenyészően kevés az orosz és más nemzetiségek nem kodifikált népi kultúrájának, illetve az ebben rejlő, széles értelemben vett pedagógiai vonatkozásoknak a bemutatása, (2) fontos lenne még néhány további, a modern neveléstörténeti kutatásban alkalmazott részlet megismerése: így a tanterem berendezésére és felszereltségére, a taneszközökre, a tanári és tanulói iskolai egyenruhára, az iskolai élet dokumentumaira vonatkozó leírások bővíthetnék ismereteinket. Összességében a fordítást és a hiányzó pedagógiai szakkifejezések pótlását, a rendszerezést, a lényeg kiemelését és az élvezetes bemutatást magára vállaló szerző hatalmas munkát végzett, amit csak értékesebbé tesz a pontos hivatkozási rendszer és a rendkívül igényes, orosz és nemzetközi forrásokra épülő szakirodalmi tájékoztató. Most már csak a folytatás várat magára - egy igényes, képekkel illusztrált szöveggyűjtemény, illetve az 1917 utáni időszak pedagógiatörténetét bemutató

kötetekkel.

Rezümék**Angol rezümé****Szerkesztőség**

1. Fehér, Katalin : Press and school in the 18th century Hungary. The study indicates the Hungarian (and more respect the European) historical path of newspaper reading conception at school. The author introduces those high schools , higher education institutions , editors and contributors whose roles are essential in the comenius thought. She unravels those needs of society, which justified the necessities to familiarize the students with the existent press. Fehér analyses the educational decree (published in 1777) the role of Ratio Educationis in this conception also.

2. Hornyák, Mária: The hey-day of the European infant-school in the correspondence of Brunszvik Teréz (part 3, 1831-1836). The the third part of the study shows the correspondence of Brunszvik Teréz the first Midst - European infant-school constitutor. The author indicates the infant-school's domestic happenings till the beginning of 1836, the formation of its establishment the so called Kisdédóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesületet. Indicating three cities (Linz, Munich and Pisa) Brunszvik reviews letters containing several unknown data about her relationships and foreign activities.

3. Sipőcz, László : Endeavours of Vargyas Endre royal school-inspector in Győr shire for the fulfilling educational laws in contemporary press.

The 1868th annual educational law played considerable role in Győr of becoming a shire. The author introduces and appreciates the role of Endre Vargyas, the royal school-inspector, compiled several state school textbooks and highlighted on the necessities of considerable resistance in the villages for the development of the tutoring circumstances and the masters'qualification. His work is diverse and imperishable.

4. Kereszty, Orsolya: Essential " hidden " female scopes in the nation's point of view in Hungarian Paedagogia (1892-1918). In the examined period discussions were about nation , nation formation , as well as the state of being Hungarian. The author examines female roles and their fields in the infants home-grown education, the ethnical minority and in politically hegemony point of view. It shows such relations, which suit those of the specialties within sexes that are female roles. The author analyzes the procession of publication, which can be followed over a quarter of a century through domestic pedagogical press in this standard periodical.

5. Szabó, Béla : Ministerial statutes and curricula regulatory, principle role in the formation and development of teaching Physical Education in secondary schools (1777-1944). The author introduces the jurisdictional way and curriculum development from the beginning to the 20th

century modern teaching of Physical Education through its hardness and success.

6. Kéri, Katalin : A glimpse for the whole. Intermixtures to the domestic history of encyclopedical thoughts. In the history of culture through education there is a significant question about the knowledge that people acquired and that of its source from different centuries and geographical areas. The author shows the role of encyclopaedia, the present encyclopedical works, old-world and mediaeval role indicating significance of mediaeval Christian and mousseline works. The study evades to printed books to highlight the fact they have varied the scientific cogitation.

7. Hoffmann, Orsolya: From computer-aided learning to e-learning. The author describes the history and evolution of computer-aided learning (CAL) and e-learning. She presents the domains in which e-learning plays a particular role as well as the learning strategies computer networks provide for users. The study gives an overview of different periods, technological and pedagogical characteristics of e-learning from the Instructor-Led-Training of programmed learning to the most state-of-the-art learning methods. The author provides a detailed description of the existing methods of computer-aided learning.

8. Surányi, István: primary-school teacher at Székesfehérvár between 1945-1948. The author presents the evolution of the Hungarian primary-school system from the end of the Second World War to the communist nationalisation of the school system, i.e. the reconstruction of schools, the progressive schooling of children and, last but not least, the recreation of the whole educational infrastructure. He describes the ideological and professional training of teachers that prepared and enabled them to carry out new educational objectives and work in an entirely new infrastructural and professional framework.

9. Apáti, Anna Zita: A short history of the Irish educational system. As continental Europe is deeply influenced by the Irish cultural Renaissance, the author believes it is important to present the relatively unknown, but rather extraordinary history of the Irish national education to continental teachers and sociologists. Irish national education, influenced by different military conquests, gained independence only at the beginning of the 20th century – after Ireland became a Free State of the United Kingdom – and developed its own educational and pedagogic system.

10. Mihalovics-Lengyel Alojzia: Hungarian students at Italian universities from 1220 to 1864. For centuries, Hungarian university education has been greatly influenced by Italian universities, particularly by those of Bologna and Padova. The author gives a list of the most famous scholars who worked at well-known Italian universities where tens of thousands of Hungarian students acquired different university degrees from 13th century to the 19th century.

11. Horváth, József: Csokonai, provisional teacher in Csurgó. The author describes the work of Mihály Csokonai Vitéz, the famous 18th-19th century Hungarian poet, as a teacher in Csurgó. He also gives an outline of what Csokonai's contemporaries (colleagues, students) thought of his work as a teacher. He concludes that Csokonai's work as a teacher is comparable to the excellence of his

poetry: although his teaching methods were rather unusual and, in some respects, revolutionary at that time, they were effective and successful. The actual grammar-school in Csurgó, named after the poet, has preserved this pedagogic tradition.

12. Tóth, Dezső: The pedagogic work of Ciprián Halbik, abbot of Tihany. A great number of abbots have worked as brilliant teachers inside the walls of the Abbey of Tihany ever since its foundation in 1055. One of them was Halbik, a clergyman of low extraction. The author presents his career as abbot of Tihany and describes how Halbik supported the local school and introduced innovative pedagogic methods mixing religious and secular education. The book contains a written version of Halbik's inaugural speech.

13. Gróz, Andrea: The figure of the effective teacher in a 19th-century pedagogic handbook for primary-school teachers. The author summarizes factors governing efficiency in teaching and methodology, as described by a 19th-century pedagogic handbook. According to the handbook, the high-standard of teaching depends for the most part on the professionalism and the personality of the teacher.

14. Kriston Vizi, József: Thoughts while Elaborating Áron Kiss's Life-Work. – The ethnographer-author engaged in the revelation of the excellent game-researcher's life-work shows the events that are linked to Áron Kiss's work, the several anniversary programmes and the promotion of his tradition.

15. Áment, Erzsébet: László Nagy and the New School in Buda. – The author introduces the connection between Lászlóné Domonkos, the reformist teacher and founder of the New School in Budapest and László Nagy (1857-1931), the outstanding representative of Hungarian progressive pedagogy, based on the later's activity of curriculum-making, which resulted in European level education at the school. The author outlines the pedagogical actions of the institution in detail.

16. Balogh, László: Endeavours to Make Evaluation and Marking More Objective in the First Part of the 20th Century. – Firm efforts were made to modernize the evaluation and marking system and make it more objective. Significant literature has been created on debates concerning this topic since the 1850's. The writer introduces the most important experiments, authors and their studies published in connection with this theme.

17. Széles-Kovács, Gyula: The Reception of Basketball in the Physical Education Curriculum. – The author introduces the professional history how this popular game has been taught at secondary schools since its origins till these days, and its importance in sport and in creating and developing Physical Education.

18. Seres, János: The History of Athletic Exercises in Secondary Schools. – The author writes about the past of teaching athletic exercises, which provide a basis for Physical Education at schools, its appearance in Hungary, its history and mainly its curricular aspects and the practice how it was used at a secondary grammar school in Eger.

19. József Zsolnai, the school-founder and pedagogical researcher, is 75 years old. – This interview was made with the outstanding theoretician, researcher, teacher and professor who possesses the doctoral degree of the Hungarian Academy of Sciences, and previously held several significant leading posts. He worked out the programmes of the Language-Literature-Communication and of the Development of Abilities and Values, which have contributed to the progressive modernization of Hungarian public education. He is the author of several theoretical works, practical textbooks and the editor of coursebooks. His programmes and coursebooks are also used at schools where the language of instruction is Hungarian outside the borders.

20. Szécsényi, András: Bálint Hóhman and the University. – The Jubilee Law of the Pázmány Péter University is 70 years old. – The 300th anniversary of the foundation of Hungary's oldest university of arts and sciences was celebrated in 1935. Based on a law created that year this jubilee was commemorated at a national celebration. The author introduces the story how the law was realized.

21. Pataki, Ferenc: The Legend of the National Alliance of People's Colleges

22. Szabó, Miklós: The History of Russian Education (1917-1997)

23. Géczi, János: Imparting Knowledge of Pedagogy

24. Ballér, Endre: On the Paths of Curriculum-Theory. A collection of works from four decades.

25. They Illuminated Others. A commemoration of 300 former teachers of Pápa District.

26. Kriston Vizi, József: Homo Ludens Hungaricus. Ethnographical game-studies.

27. Kardos, Pál (The life-works of the excellent teacher of music.)

28. The Collection of Small Prints in the National Library

29. Kovátsné Németh, Mária: János Apáczai Csere. Hungarian Encyclopaedia

30. The Remembrance of János Apáczai Csere. "I am thinking, that is why I am."

31. Mészáros, András: The Encyclopaedia of Educational Philosophy in Northern Hungary.

Rezümék**Francia rezümé****Szerkesztőség**

1. Fehér Katalin: Presse et école dans la Hongrie du xviii^e siècle. - L'étude présente l'histoire de la lecture de la presse dans les écoles de Hongrie (et dans quelques aspects, en Europe). L'auteur présente les établissements d'éducation secondaire et supérieure, les maisons d'édition et toutes les personnes ceux qui ont eu un rôle quelconque dans la réalisation de la pensée coménienne. Elle mène une enquête sur les besoins sociaux qui ont rendu nécessaire la présentation de la presse de l'époque aux étudiants. Elle analyse l'ordonnance sur l'éducation de 1777, et le rôle de la Ratio Educationis dans ce domaine.

2. Hornyák Mária: L'âge d'or européen des écoles maternelles à travers la correspondance de Teréz Brunszvik (3e partie, 1831-1836). - Dans la troisième partie de l'étude présentant les lettres de Teréz Brunszvik, fondatrice de la première école maternelle d'Europe Centrale et Orientale, l'auteur décrit les événements de l'histoire hongroise de l'école maternelle jusqu'au début de 1836, c'est-à-dire jusqu'à la création de l'Association pour la diffusion des écoles maternelles en Hongrie. Il reporte également le contenu des lettres – en les regroupant autour de trois villes (Linz, Munich, Pise) –, qui contiennent de nombreuses informations jusqu'ici inconnues concernant son activité et ses relations internationales.

3. Sipőcz László: Les efforts d'Endre Vargyas, inspecteur royal, pour l'application de la loi sur l'éducation de 1868, dans le département de Győr, dans la presse contemporaine. - L'auteur présente et évalue l'œuvre d'Endre Vargyas, inspecteur royal, auteur de plusieurs manuels pour écoles élémentaires, ayant joué un rôle décisif dans l'application de la loi sur l'éducation de 1868 dans le département de Győr. Il souligne que Vargyas a dû neutraliser une solide résistance dans les villages, pour que les conditions de l'enseignement et le niveau de la formation des enseignants puissent s'améliorer. Le succès de son travail s'est avéré durable.

4. Kereszty Orsolya: Espaces féminins cruciaux « cachés » dans la construction de la nation, selon le témoignage de la Magyar Paedagogia (1892-1918). - La revue a donné lieu à une polémique importante caractérisée par des discours promouvant la construction de la nation et traitant de la nation, de la situation des Hongrois. L'auteur analyse les tâches et les domaines d'activité féminins « cachés » dans l'éducation patriotique des enfants au sein d'une nationalité hongroise qui est minoritaire du point de vue ethnique mais politiquement en position dominante. Elle présente les conditions spécifiques de la féminité, et analyse la série des publications de cette revue s'étalant sur un quart de siècle.

5. Szabó Béla: Le rôle cardinal des ordonnances ministérielles et des plans d'éducation dans la

formation et dans l'évolution de l'éducation physique des écoles secondaires (1777-1944).- L'auteur présente le chemin qu'a parcouru l'éducation physique au niveau de la législation et du développement du programme pédagogique depuis les premières initiatives de son introduction dans les écoles, en passant par les nombreuses épreuves et les échecs, jusqu'à sa réalisation finale différenciée au XXe siècle (pendant une courte période, de conception militariste), sous la forme d'une éducation physique moderne s'étendant à tous les élèves.

6. Kéri Katalin : Pour la compréhension du tout. Suppléments à l'histoire de la réflexion encyclopédique hongroise. - Au cours de l'histoire de la culture, les connaissances sur le monde des hommes des différentes époques et des différents lieux géographiques ainsi que la source de leurs connaissances ont toujours été déterminantes dans la pratique de l'éducation. L'auteur présente le rôle des encyclopédies et des ouvrages encyclopédiques de l'Antiquité et du Moyen Age, en particulier les ouvrages chrétiens et musulmans médiévaux. L'étude souligne également dans quelle mesure les livres imprimés ont transformé la pensée scientifique.

7. Hoffmann Orsolya : De l'apprentissage aidé par ordinateur à l'e-learning. - L'auteur présente le processus qui a conduit jusqu'à la possibilité actuelle de l'apprentissage aidé par ordinateur. Elle explique dans quels domaines ceci joue un rôle et quelles solutions de stratégies d'apprentissage les réseaux informatiques offrent aux utilisateurs. L'étude esquisse l'histoire des différentes époques et des diverses caractéristiques technologiques et pédagogiques de l'apprentissage électronique depuis l'Instructor-Led-Trainig de l'apprentissage programmé jusqu'aux méthodes les plus modernes de nos jours. L'auteur présente en détail les modes actuels de l'apprentissage aidé par ordinateur.

8. Surányi István: L'enseignement élémentaire (primaire) à Székesfehérvár entre 1945 et 1948. - L'auteur présente la formation de l'enseignement élémentaire local de la fin de la deuxième guerre mondiale jusqu'à la nationalisation des écoles, en particulier la reconstruction, le processus de scolarisation progressive, et la recréation des conditions effectives de l'enseignement. Il raconte les événements de la formation idéologique et professionnelle des instituteurs, comment ils ont été préparés à la réalisation des nouveaux objectifs pédagogiques et à un travail modifié au niveau de la structure et du contenu.

9. Apáti Anna Zita : Brève histoire du système scolaire irlandais. - La renaissance de la culture irlandaise imprègne toute l'Europe. L'auteur juge d'autant plus important de présenter aux pédagogues et sociologues des pays continentaux l'histoire de l'éducation irlandaise, relativement méconnue et considérée comme exotique. L'éducation scolaire influencée par les différentes conquêtes militaires a gagné son indépendance au début du XXe siècle – après avoir reçu le statut d'état libre à l'intérieur de l'empire britannique –, c'est ce qui lui a permis de créer son propre système pédagogique.

10. Mihalovicsné Lengyel Alojzia : Etudiants hongrois dans les villes universitaires italiennes entre 1220 et 1864. - Dans l'éducation supérieure hongroise, les universités italiennes, en particulier

celles de Bologne et de Padoue ont joué un rôle éminent pendant des siècles. Dans son aperçu, l'auteur présente les principaux protagonistes de ces six siècles, pendant lesquels des dizaines de milliers d'étudiants hongrois ont obtenu des diplômes de degrés différents dans les meilleurs établissements universitaires de leur temps.

11. Horváth József : Csokonai, le professeur provisoire de Csurgó. - L'auteur présente la brève activité d'enseignant du grand poète hongrois du tournant des XVIIIe et XIXe siècles, Csokonai Vitéz Mihály au lycée de Csurgó, ainsi que l'opinion de ses contemporains, collègues et élèves. Il constate que son travail d'enseignant est équivalent à son activité de poète : ses méthodes éducatives d'un esprit innovateur étaient certes inhabituelles à l'époque, mais elles ont porté leurs fruits. Le lycée perpétue depuis les traditions Csokonai.

12. Tóth Dezső : L'œuvre pédagogique de Halbik Ciprián, abbé de Tihany. - Dans l'abbaye de Tihany, fondée en 1055, nombre d'enseignants clercs ont œuvré en tant qu'abbés. L'auteur présente la vie et l'œuvre de l'un d'eux, l'abbé Halbik, issu d'une famille modeste, qui a soutenu l'école de la ville et rénové l'enseignement local dans un esprit religieux, tout en veillant à transmettre les valeurs séculières. Il rapporte également son discours prononcé à l'inauguration de l'école.

13. Gróz Andrea: Le pédagogue efficace selon un manuel du xixe siècle destiné aux écoles supérieures de pédagogie. - L'auteur présente les points cardinaux du processus éducatif qui, d'après un manuel de pédagogie du xixe siècle, sont déterminants du point de vue l'efficacité : il s'agit de la qualité de la personnalité de l'enseignant et de la mise en œuvre exigeante de la vocation pédagogique.

14. Kriston Vizi József: Bribes de l'œuvre de Kiss Áron. - L'auteur ethnographe, spécialiste de l'œuvre du grand chercheur des jeux, présente ici les événements liés à l'activité de Kiss Áron, aux festivités organisées pour célébrer son anniversaire et à la perpétuation de son héritage.

15. Áment Erzsébet: Nagy László et l'Ecole nouvelle de Buda. - L'auteur présente la relation professionnelle de Mme Domonkos László, pédagogue réformatrice, fondatrice de l'Ecole nouvelle de Budapest, et de Nagy László (1857-1931), représentant éminent de la pédagogie progressive hongroise. La présentation est centrée sur l'activité de ce dernier en tant que créateur de programmes d'éducation, qui lui ont permis de réaliser un enseignement de niveau européen. L'auteur présente de manière détaillée les actions pédagogiques de l'établissement.

16. Balogh László: Les efforts de la première moitié du xxe siècle pour rendre l'évaluation et la notation plus objectives. - Dans la première moitié du siècle, des efforts radicaux ont été faits pour la modernisation de l'évaluation et de la notation des élèves. Déjà à partir de 1850, une polémique importante s'est formée autour de ce sujet. L'auteur présente les études publiées dans ce domaine, les expériences qui y sont décrites, ainsi que leurs auteurs.

17. Széles-Kovács Gyula: La réception du basket-ball dans le programme d'éducation physique. -

L'auteur présente l'histoire de ce sport populaire dans l'enseignement secondaire des débuts jusqu'à nos jours, et explique son importance dans le perfectionnement des mouvements.

18. Seres János: L'histoire des mouvements athlétiques dans les occupations des élèves de secondaire. - L'auteur présente le passé de l'enseignement des mouvements athlétiques constituant la base de l'éducation physique scolaire, ainsi que son apparition et son histoire en Hongrie, en particulier dans la formation des programmes d'éducation et dans la pratique du lycée d'Eger.

19. József Zsolnai, le chercheur en pédagogie, le fondateur d'école a 75 ans.

- Interview avec le plus grand théoricien de pédagogie de nos jours, chercheur et pédagogue actif, docteur de l'Académie des Sciences Hongroise, professeur qui a occupé auparavant plusieurs postes importants. Il était créateur des programmes renouvelant progressivement l'éducation hongroise, tel que le programme Communication-linguistique-littérature ou le programme du perfectionnement des aptitudes et du jugement de valeurs. Il est auteur de nombre de manuels et d'ouvrages théoriques. Ses programmes et ses manuels sont utilisés dans les écoles des territoires habités par des Hongrois des pays voisins.

20. Szécsényi András: Hóman Bálint et l'université. La loi du iiiie centenaire de l'Université Pázmány Péter a 70 ans - En 1935, c'était le 300e anniversaire de la fondation de l'université la plus ancienne du pays. Les festivités commémoratives ont été initiées par une loi arrêtée cette année-là. L'auteur présente l'histoire de l'application de la loi.

21. Pataki Ferenc: La légende de la Nékosz- (Népi Kollégiumok Országos Szövetsége, Union nationale des collèges populaires).-

22. Szabó Miklós: L'histoire de l'éducation russe (1917-1997). -

23. Géczi János: La transmission du savoir pédagogique. -

24. Ballér Endre: Sur les sentiers de la théorie des programmes d'éducation. Sélection des écrits de quatre décennies. -

25. Ils ont éclairé le chemin des autres. Commémoration des 300 pédagogues du district de Pápa. -

26. Kriston Vizi József: Homo ludens hungaricus. Etudes anthropologiques des jeux. -

27. Kardos Pál. (L'œuvre du notable professeur de musique.) -

28. La collection des Petits Imprimés de la Bibliothèque Nationale. -

29. Kovátsné Németh Mária: Apáczai Csere János. Encyclopédie hongroise. -

30. La mémoire d'Apáczai Csere János emlékezete. "Je pense, je suis fait pour cela." -

31. Mészáros András: Dictionnaire de la philosophie des écoles de la Haute-Hongrie

Rezümék**Német rezumé****Szerkesztőség**

1. Katalin Fehér: Presse und Schule in Ungarn des 18. Jahrhunderts. Die Studie stellt die Geschichte des Zeitungslesens in der Schule in Ungarn (und in Europa) dar. Die Autorin gibt die Mittelschulen, Hochschulen, Verlage bekannt, die in der Verwirklichung des Comeniusischen Gedanken eine Rolle spielten. Sie zeigt die Bedürfnisse der Gesellschaft auf, die das Lesen der aktuellen Presse in den Schulen begründeten. Sie analysiert die Rolle des Schulgesetzes Ratio Educationis (1777).

2. Hornyák Mária: Anfangszeit des Europäischen Kindergartens im Spiegel der Korrespondenz von Teréz Brunszvik (3. Teil 1831-1836). Die Studie stellt die Korrespondenz der Gründerin des ersten Mitteleuropäischen Kindergartens Teréz Brunszvik bis Anfang 1836 vor. Also sie befasst sich mit der Geschichte des ungarischen Kindergartenwesens bis zur Gründung der Organisation der Ungarischen Kindergärten. Die Briefe aus Linz, München und Pisa enthalten zahlreiche, bisher unbekannt Informationen über ihre ausländische Tätigkeit und Kontakte.

3. Sipőcz László: Die Bestrebungen des königlichen Schulaufsehers Endre Vargyas nach der Verwirklichung des Volksschulgesetzes 1868 im Komitat Győr; im Spiegel der zeitgenössischen Presse.

Endre Vargyas, der königliche Schulaufseher und Autor zahlreicher Volksschulbücher spielte eine bedeutende Rolle in der Durchführung des Volksschulgesetzes.

Seine Tätigkeit wird in dieser Studie dargestellt. Der Autor weist unter Anderem auch darauf hin, dass der Schulaufseher sehr viel für die Ausbildung der Lehrkräfte und für die Besserung der Umstände getan hat, obwohl er in den Dörfern oft einen starken Widerstand überwinden musste.

4. Kereszty Orsolya: Wichtige „verborgene“ weibliche Räume in der Aufbau der Nation in der Zeitschrift Magyar Paedagogia (1892-1918). Diese Periodik enthält eine bedeutende Polemik über die Lage des Ungarntums, die Entstehung und Aufbau der Nation. Die Autorin untersucht die verborgenen weiblichen Aufgaben und Tätigkeiten in der nationalen Kindererziehung des politisch führenden aber ethnisch eine Minderheit bildenden Ungarntums. Sie stellt die Umstände und die Typisch weiblichen Eigentümlichkeiten dar, und untersucht die Publikationen die mehr als 25 Jahre lang in dieser maßgebenden Zeitschrift erschienen sind.

5. Szabó Béla: Ministeriale Verordnungen und Lehrpläne und ihre bestimmende Rolle in der Entstehung und Entwicklung des Sportunterrichts in den Mittelschulen (1777-1944). Der Autor stellt den Weg der Lehrplanentwicklung und Gesetzgebung dar, von den frühen Initiativen der Einführung des schulischen Sportunterrichtes bis zur Verwirklichung der modernen und differenzierten

(manchmal militärischen) und alle Schüler miteinbeziehenden Körpererziehung im 20. Jahrhundert.

6.Kéri Katalin: "Sich den Überblick des Ganzen wünschend." Beiträge zur Geschichte des enzyklopädischen Denkens in Ungarn.

In der Kulturgeschichte ist die Frage von großer Bedeutung, was für Kenntnisse und aus welchen Quellen die Menschen verschiedener Epochen und Räume in der Erziehung verwendet haben.

Die Autorin untersucht die Rolle der Enzyklopedien und enzyklopedischen Arbeiten des Altertums und des Mittelalters in der Erziehung, mit besonderer Rücksicht auf die christlichen und muslimischen Werke. Die Studie stellt sich die Frage, auf welche Weise die gedruckten Bücher das wissenschaftliche Denken verändert haben.

7.Orsolya Hoffmann: Von dem mit dem Computer unterstützten Lernen bis zum „e-learning“.- Die Verfasserin stellt den Prozess, der bis zur heutigen Möglichkeit des mit dem Computer unterstützten Lernens geführt hat, zur Schau. Sie geht darauf ein, auf welchen Gebieten es eine Rolle hat und was für strategische Lösungen Computernetze fürs Lernen anbieten. Das Studium stellt die Perioden des elektrischen Lernens und deren technologische und pädagogische Charakterzüge vom „Instructor-Led-Training“ des programmierten Lernens bis zu den heutigen, modernsten Lösungen dar. Die Verfasserin formuliert auch konkret die jetzigen Modalitäten des mit dem Computer unterstützten Lernens.

8.István Surányi: Der Grundstufenunterricht in Székesfehérvár zwischen 1945-1948. – Der Verfasser stellt die Gestaltung des Grundstufenunterrichts, unter anderem den Wiederaufbau, den Prozess der ständigen Einschulung der Schüler, die Neuschaffung der materiellen Bedingungen des Unterrichts vom Ende des zweiten Weltkriegs bis zur Verstaatlichung der Schulen dar. Er legt die Ereignisse der ideologischen und fachlichen Weiterbildung der Pädagogen dar und wie sie auf die Durchführung der neuen Unterrichtsziele und auf die Erfüllung der veränderten organisatorischen und inhaltlichen Arbeit vorbereitet wurden.

9.Anna Zita Apáti: Kurze Geschichte des irischen Schulsystems.- Die Renaissance der irischen Kultur durchdringt das ganze Europa. Die Verfasserin hält es auch dafür wichtig, dass sie die Geschichte des auch für die Pädagogen, Gesellschaftsforscher der kontinentalen Länder relativ unbekannt exotisch gehaltenen Schulunterrichts bekanntmacht. Der durch die Wirkungen der verschiedenen militärischen Eroberungen beeinflusste Schulunterricht bekam am Anfang des 20. Jahrhunderts – nach dem freien, staatlichen Status im Britischen Reich- die Selbstständigkeit, die die Schaffung des eigenen pädagogischen Systems ermöglichte.

10.Alojzia Mihalovics Lengyel: Ungarische Studenten in den italienischen Studentenstädten zwischen 1220 und 1864.- Im ungarischen Hochschul-und Universitätswesen hatten die italienischen, besonders die bolognesischen und paduaschen Unis eine ausgezeichnete Rolle. Die Verfasserin stellt in der Übersicht dar, wer die bedeutenden Beteiligten der mehr als sechs Jahrhunderte waren,

wobei zehntausende der ungarischen Studenten an den berühmten Schulinstituten der Periode verschiedene Diplome erhielten.

11. József Horváth: Csokonai, der zeitweilige Professor in Csurgo.- Der Verfasser stellt die kurze Tätigkeit als Gymnasiallehrer in Csurgo und die Meinung der Zeitgenossen (Lehrerkollegen, Schüler) des ausgezeichneten ungarischen Dichters der 18-19. Jahrhundertwende Mihály Vitéz Csokonai zur Schau. Er stellt fest, dass seine Tätigkeit als Lehrer gleichwertig mit der als Dichter sei: seine neuen mentalen Erziehungsverfahren waren erfolgreich, obwohl sie dieser Epoche ungewöhnlich waren. Das Gymnasium bewahrt das Erbe von Csokonai.

12. Dezső Tóth: Die pädagogische Wirksamkeit von Ciprián Halbik, vom Abt in Tihany. – In der 1055 gestifteten Abtei arbeiteten zahlreiche ausgezeichnete Priesterlehrer als Abt. Der Verfasser beschreibt den Lebenslauf und den die örtliche Schule unterstützenden, die dortige Erziehung und den Unterricht im religiösen Sinne, aber auch bedeutende weltliche Werte aufgezeichnet erneuernden Werdegang eines von denen, der aus einer niedrigen Gesellschaftsschicht stammt. Er teilt auch seine festliche Rede an der Schuleinweihung mit.

13. Andrea Gróz: Der erfolgreiche Pädagoge in der Widerspiegelung eines pädagogischen Lehrbuchs aus dem 19. Jahrhundert für die Lehrerbildung in der Unterstufe.- In ihrer Schrift stellt sie die wichtigsten Knotenpunkte auf der Ebene der pädagogischen Ereignisse im Erziehungs- und Unterrichtsprozess dar, die laut einer Interpretation eines pädagogischen Lehrbuchs aus dem 19. Jahrhundert bestimmend waren. Dabei sind die niveauvolle Ausübung des Pädagogenberufs, die Qualität der Persönlichkeit des Erziehers die wichtigsten.

Bewegungskultur von den Quellen dieser Sportart bis heute vor.

14. József Kriston Vizi: Späne während der Verarbeitung des Lebenswerks von Áron Kiss. – Der Volkskundeforscher-Autor, der sich mit dem Lebenswerk des namhaften Spielforschers beschäftigt, stellt die Ereignisse vor, die mit der Tätigkeit von Áron Kiss, den vielen Veranstaltungen anlässlich des Jahrestages und der Pflege seiner Tradition verbunden sind.

15. Erzsébet Áment: László Nagy und die Neue Schule in Buda. – Der Autor stellt die Arbeitsbeziehung zwischen Lászlóné Domonkos, der Reformpädagogin und dem Gründer der Neuen Schule und László Nagy (1857-1931), dem hervorragenden Vertreter der ungarischen progressiven Pädagogik vor allem auf Grund der Lehrpläne von Nagy vor, die der Schule ermöglichten, eine Erziehung und Unterricht vom europäischen Niveau zu verwirklichen. Der Autor berichtet ausführlich von den pädagogischen Aktionen des Institutes.

16. László Balogh: Bestrebungen zur Objektivität in der Bewertung-Zensierung in der ersten Hälfte des 20. Jh.-s. – In der ersten Hälfte des Jahrhunderts gab es entschlossene Bestrebungen, die Bewertung und die Zensierung zu modernisieren und objektiver zu machen. Über dieses Thema wurde in der Fachliteratur bereits von den 1850er Jahren an diskutiert. Der Autor stellt die

wichtigsten, zu diesem Thema veröffentlichten Experimente, Verfasser und ihre Studien vor.

17. Gyula Széles-Kovács: Der Empfang des Korbballspiels im Sportlehrplan. – Der Autor stellt die Fachgeschichte und die Bedeutung dieser Sportart im Sport und in der Bewegungskultur von den Quellen dieser Sportart bis heute vor.

18. János Seres: Die Geschichte der athletischen Bewegungen in der Beschäftigung der Schüler in der Mittelschule. – Der Autor beschreibt die Vergangenheit des Unterrichtes der athletischen Bewegungen, die die Grundlage der Körperkultur bilden, dessen Erscheinung und Geschichte in Ungarn, und vor allem seine Folgen im Lehrplan, sowie seine Praxis im Hauptgymnasium von Eger.

19. József Zsolnai, Pädagoge und Forscher, der Schule geschaffen hat, ist 75 Jahre alt. –Das Interview wurde mit József Zsolnai, dem hervorragenden Theoretiker der Pädagogik, dem Forscher und Pädagogen, dem habilitierten Professor der Ungarischen Wissenschaftsakademie, der in vielen führenden Posten tätig war, gemacht. Er arbeitete die Sprachen-, Literatur- und Kommunikationsprogramme, sowie die Programme zur Wert- und Fähigkeitsentwicklung aus, die zur Modernisierung des ungarischen Unterrichtswesens beigetragen haben. Er schrieb viele theoretische Werke, Fachbücher und Lehrbücher. Seine Programme, Lehrbücher werden auch in den ungarischen Schulen außerhalb der Grenzen verwendet.

20. András Szécsényi: Bálint Hóman und die Universität. 70 Jahre alt ist das Jubiläumsgesetz der Péter Pázmány Universität.- 1935 wurde der 300. Jahrestag der Gründung der ältesten Universität des Landes gefeiert. Nach einem Gesetz, das damals erlassen wurde, gedachte man des Jubiläums im Rahmen von landesweiten Feierlichkeiten. Der Autor stellt die Geschichte des Gesetzes vor.

21. Ferenc Pataki: Die NÉKOSZ-Legende (Der Landesverband der Volksschulen)

22. Miklós Szabó: Die Geschichte der russischen Erziehung (1897-1917).

23. János Gécz: Pädagogische Wissensübergabe. –

24. Endre Ballér: Auf den Wegen der Lehrplentheorie. Aus den Schriften von vier Jahrzehnten. –

25. Sie waren Licht für andere. Erinnerung an die 300 ehemaligen Pädagogen der Gemeinde Pápa. –

26. József Kriston Vizi: Homo ludens hungaricus. Ethnographische Spielstudien. –

27. Pál Kardos. (Die Tätigkeit des bekannten Musikpädagogen.) –

28. Archiv der kleinen Druckschriften in der Nationalen Bibliothek. –

29. Mária Kovátsné Németh: Apáczai Csere János. Ungarische Enzyklopädie.-

30. Das Gedächtnis an János Apáczai Csere. „Ich denke, deshalb bin ich.“-

31. András Mészáros: Lexikon der Schulphilosophie in Oberungarn. –

