

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXIV. évfolyam 2024. június

Daru Andrea

- Debreceni Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, ELTE

Fenyő Imre

- Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar

Frank Tamás

- Semmelweis Egyetem Pető
András Kar

Nádudvari Gabriella

- SZTE JGYPK

Négyesi Péter

- Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem

Pétervári Kinga

- ELTE GTK

Szűts-Novák Rita

- Eszterházy Károly Katolikus
Egyetem

Tészabó Júlia

- ELTE PPK

Fejes József Balázs

(társfőszerkesztő)
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Somogyvári Lajos

(társfőszerkesztő)
e-mail: tabilajos@gmail.com

Géczi János (alapító,

korábbi főszerkesztő)
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Gál Zita

e-mail: galzita@edu.u-szeged.hu

Jagodics Balázs

balazs.jagodics@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanzitl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

A kiadvány a Nemzeti Kulturális
Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap

Felelős kiadó:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalom-

tudományi Kar dékánja

Kiadja a **Szegedi Tudomány-**

egyetem Bölcsészeti- és

Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tematikus blokk

A MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Neveléstörténeti Albizottság 2023. évi konferenciájának anyagából

Daru Andrea

A tiszta forrás Bartók Béla pedagógiájában 3

Nádudvari Gabriella

Romantikus diskurzuselemek Ernst Moritz Arndt Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung című pedagógiai témájú művében 20

Frank Tamás

Népiskolai tanítók sajtómegjelenésének mintázata a kurrens politikai napilapokban 1921-ben 31

Pétevári Kinga

A professzori szerepek történeti különbözőségei – a magánjogi jogalkotás esete 49

Fenyő Imre

„A végvárrá lett alföldi metropolis”. A Trianon-kultusz a debreceni egyetemen 60

Szűts-Novák Rita

A hagyományos női szereprepertoár és a reformtörekvések megjelenésének ambivalenciája Gyertyánffy István munkáiban 71

szemle

Tészabó Júlia

Gyerekek célkeresztben. Háborús játékok – játék a háborúban 87

kritika

Négyesi Péter

Az emberi tudat fejlődésének nyomában. Merlin Donald: A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness 102

A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója 106

A tiszta forrás Bartók Béla pedagógiájában

„Csak tiszta forrásból”. Amennyire közhelyesnek hat ez a gondolat napjainkban, annyira mély jelentéssel bír Bartók és a századforduló világában. Ezért a kutatás fókuszába a Bartók által átadni kívánt tudástartalom értékeit, azaz a korra és Bartókra jellemző emberi-erkölcsi értékeket, mintegy emberi, művészi és pedagógiai esszenciát helyeztem. Ez Bartók megfogalmazásában a „tiszta forrás”.

Bevezetés

Az alábbi vélemények Bartók Béla pedagógiáját jellemzik: Kodály Zoltán, pályatársa: „Tanítani nem akart” (Kodály, 1989. 214.). Doráti Antal, karmester, Bartók tanítványa: „Bartók nem volt tanító-ember” (Bónis, 1981. 92.).

Ziegler Márta, első felesége: „...mindig oktatott, átadott saját tapasztalataiból és fejlettebbé, tanultabbakká akarta nevelni a körébe tartozókat” (Bónis, 1995. 41.).

Koós Albert, gazdatiszt, unokahúgának férje: „Őt rangja szerint a »méltóságos úr« megszólítás illette volna meg. Nekünk azonban ki volt adva, hogy nem szereti ezt a titlust, ezért »tanár úr«-nak kell szólítani.” (Bónis, 1995, 125)

Első látásra ilyen és ehhez hasonló, egymásnak feszülő véleményeket, emlékeket találunk, ha Bartók Béla pedagógiájának kutatására vállalkozunk. E négy, pedagógiai vonatkozású idézet már önmagában is rejtett tartalmakat, összefüggéseket hordoz, egyben irányt mutat a bartóki pedagógia dinamikáinak felfejtéséhez, társadalmi és antropológiai vizsgálatához, valamint interdiszciplináris mezőbe ágyazásához. Egyszerre jelenik meg bennük a tanítás folyamata, a tanító személyisége, a művész-tanár társadalmi szerepe, társadalmi megítélése és önképe (önreflektivitása), valamint az oktatás, (tudás)átadás, fejlesztés, nevelés fogalmai. További visszaemlékezéseket olvasva mindezek a kifejezések, jelenségek aránylag egyformán kapnak negatív és pozitív töltetet, így adódik a kérdés: hogyan lehetséges, hogy ezek az ellentétes vélemények egyszerre kapcsolhatók egy személyhez? E feszültség magyarázatára, esetleges feloldására vállalkozom tanulmányommal.

A kiindulópont, amiért a témával kezdtem foglalkozni, tehát az, hogy Bartóknak nemcsak a zenéje megosztó a hallgatóság körében, hanem, mint azt a fenti idézetekből látjuk, a megemlékezések is két táborra oszlanak annak kapcsán, hogy hogyan tanított. Egyik oldal úgy tartja, hogy nem volt „tanító ember”, a másik épp az ellenkezőjét állítja.

Bartók Béla elsősorban zeneszerző, nézenekutató és zongoraművész volt, kiemelkedő pedagógiai célzattal írt zeneművei is. Zenetanárként azonban már kevésbé tudott jelentős eredményeket elérni, és a visszaemlékezések egy része is erről ad

tanúbizonyásgot. Másik részük azonban épp a tanítói személyiséget és attitűdöt emeli ki mint Bartók személyiségének egy igen jelentős oldalát. Így első lépésben fontosnak tartottam a bartóki pedagógia részletes feltárását és megrajzolását. Ehhez az alábbi kiinduló kérdéseket tettem fel:

- Milyen nézőpontok alapján érdemes meghatározni Bartók életfilozófiáját és ezen belül pedagógiáját, annak tartalmát?
- A pedagógiának milyen részterületei, irányai különíthetők el Bartók munkásságában és magánéletében, azaz milyen módon jelenik meg a pedagógia az ő életében?
- Milyen pedagógiai jellemzőkre, részterületekre vonatkoznak a negatív és pozitív vélemények?
- Mi okozza ezt a nagy ellentétet, jellemezhet-e egy személyt ennyire ellentétes vélekedés? Van-e összefüggés a társas kapcsolatainak minősége és a két tábor eltérő véleménye között? Milyen rejtett dinamikái és tartalmi vannak annak, ahogyan a két tábor feloszlik?

A negatív és pozitív oldal véleményeinek ellentéte valami többre utal, mint hogy egy ember kétféle módon is megnyilvánulhat az életben. E vélemények mögött egy olyan többlettartalom húzódik, amely a felszín mögött mégis kapcsolatba hozza e két véleménypólust. Ez a többlettartalom azokat az általános emberi értékeket foglalja magában, amik a századforduló művészei és gondolkodói munkásságának fókuszában álltak. Éppen ezért saját vizsgálatom fókuszába is a Bartók által átadni kívánt tudástartalom értékeit, azaz a korra és Bartókra jellemző emberi-erkölcsi értékeket, mintegy emberi, művészi és pedagógiai esszenciát helyeztem. Ez Bartók megfogalmazásában a „tisza forrás”.

A forrásokat vizsgálva szembeűnik a „tisza forrás” fogalma, ami e tanulmány címadásának alapjául szolgál. Amennyire közhelyesnek hat ez a kifejezés napjainkban, valójában annyira mély jelentéssel bír Bartók és a századforduló világában. A kifejezés eredetét a *Cantata Profana* zárósorában találjuk: „Csak tiszta forrásból”, amit Bartók saját magától később is többször idézett. A továbbiakban megkísérlem ezt a kifejezést, Bartók eszményének esszenciáját kibontani és Bartók pedagógusi tevékenységében tetten érni.

Kérdéseim a továbbiakban arra irányultak,

- mit jelent a tiszta forrás és hogyan érhető tetten Bartók életében, különösen pedagógiai munkásságában?
- milyen módon kapcsolja össze a két ellentétes töltetű elképzelést Bartók pedagógiájáról?
- milyen egyéb rejtett összefüggések fedezhetők fel a vizsgálat során?

A tanulmány felépítése szerint öt részt foglal magába. A bevezetés után a társadalmi, művészeti és pedagógiatörténeti kontextussal foglalkozom. Ezután megkísérlem a tisztaság és egyben a tiszta forrás fogalmát meghatározni. A negyedik részben mutatom be Bartók életútját röviden, az eddig vázolt kontextusok mentén. Az ötödik rész a forráselemzés egy kis szeletét tartalmazza, ahol idézeteken keresztül próbálok meg bemutatni a rejtett tartalmakat és összefüggéseket. Végül az összegzésben vázoló az eredményeket, valamint azokat a lehetséges új irányokat, amiket a kutatás a továbbiakban lehetővé tesz, és amelyek jelen tanulmányból esetlegesen kiszorultak.

Mint az olvasó is látni fogja, a tanulmány során sokkal nagyobb hangsúlyt kap a tiszta forrás értelmezése, mint a bartóki pedagógiában való megnyilvánulásai, de úgy vélem, e fogalom értelmezése alapvető és elengedhetetlen a téma vizsgálata szempontjából. Mint később látni fogjuk, a tisztaság, a tiszta forrás fogalma meglehetősen kiterjedt elemzést tesz lehetővé, ezért a tanulmány ötödik részében a forráselemzésből csak annyiban adok ízelítőt, amennyiben a bartóki pedagógia rejtett dinamikáit bemutathatom.

Bartók Béla pedagógiájával mindezidáig meglehetősen keveset foglalkozott a szakirodalom. Bartókot elsősorban zeneszerzőként, népzene kutatóként és zongoraművészként ismerhetjük, pedagógiai munkásságát hazánkban és külföldön is csak a muzikológia igyekezett feltárni. Elemzéseikben főként zenei (műelemzések), esztétikai, valamint pszichológiai (ez utóbbit ld. Stachó, 2017) nézőpontokból, eszközökkel és módszerekkel próbálták megragadni e témát. Ha Bartók pedagógiájáról kezdünk gondolkodni, felmerül a lehetősége annak, hogy a neveléstudomány fókuszából és eszközeivel is vizsgálódjunk. A bartóki pedagógia teljeskörű kutatására a jelenleg készülő doktori disszertációmban vállalkoztam. Ebben a tanulmányban ennek a kutatásnak egy apró, mégis első látásra kimeríthetetlennek tűnő szeletét mutatom be.

A tanulmány elején idézett emlékek pozitív és negatív jelentése előrevetíti, hogy a problematika meghatározását és a válaszok megfogalmazását végig ellentétpárokban lehet kifejezni, a világ, a társadalom felépítését és működését, a tiszta forrás fogalmát és Bartók pedagógiájának elemeit, folyamatait egyaránt. Ahhoz, hogy a kérdéseimre választ kapjak, a neveléstudományban elfogadott kutatási irányok közül az antropológiát hívom segítségül, és a fenomenológiai redukció eszközeivel Bartókot mint egyént a társas kapcsolataiban vizsgálom, ezen belül is kapcsolatainak tartalmát, mögöttes mozgó jelenségeit, gondolatait, dinamikáit igyekszem feltárni.

A kutatás elsődleges forrásaiként a Bartókról szóló visszaemlékezéseket és Bartók írásait vettem alapul. Zenetudósaink kiváló gyűjtő és rendszerező munkájának köszönhetően a legtöbb dokumentum különböző gyűjteményekben kiadásra került, ami megkönnyíti a kutatást.

Az emlékezések általában nem megbízhatóak teljes mértékben, mert az emberi érzelmek, kötődések, az idő és maga a szituáció, amelyben az emlékek megfogalmazódnak, megszépítik azokat, képesek átalakítani magukat az emlékeket. Vizsgálódásaim alapján azonban a Bartókról szóló emlékek nem állnak messze az igazságtól, amit a következő két fejezetben, a történeti áttekintésben és a fogalmi keretben összegzett információk is igazolnak.

Történeti áttekintés

A 19. század modernizáló és urbanizáló, robbanásszerű fejlődése új kihívásokat támasztott az egyén és a társadalom elé. Mivel ezek a folyamatok hirtelen és mélyrehatóan, alapjaiban változtatták meg az emberi életet, törekeket okozva benne, a korszak embereinek egy része (művészek és gondolkodók) törekvései arra irányultak, hogy az élet minden olyan területén reformokat indítsanak, ahol a modernizáció felütötte fejét. Orvosságot kerestek a fejlődő modern világ kihívásaira, azaz a megtört rituális rend helyreállításán fáradoztak. A reformirányzatok és -mozgalmak egy része az államot vagy a társadalmat kívánta átformálni, egy másik része pedig az egyént a mentalitás és világnézet alapvető átalakításával. Az új társadalom és ember képe először megtagadja a modern világot, menekül a városból, majd a természet felé fordul vissza (Németh és Pukánszky, 2020. 158–159.). Ez az útkeresés, vagy ahogy a kor törekvéseiben megjelenik, maga a *harmadik út* tehát sohasem tekinthető egyirányúnak, sem lineárisnak, a reformok és ellenreformok számtalan módon átfedésbe kerülnek egymással. Miskolczy fogalmazza meg ezt a legtalálékosabban:

„Modernizációt igényelt a hagyományokat kereső művész, hogy a múlttal szövetkezzen a jelen ellen a jövő érdekében. A modernizmus a modernitás terméke, lázadás a modernitás ellen és egyben elfogadása, felhasználása, kisajátítása a modernitásnak. A modernitás hatat üzent az egyházaknak, a tételes vallásoknak is, de a vallásosságot erősítette.”

Mindezt Bartók művészete is ötvözte, amit Miskolczi így fogalmaz meg:

„Bartók élete és munkássága példa a modernitás, a modernizmus és a vallásosság drámai összefonódásának dialektikájára. Szerzőnk a felvilágosodás nagy hagyományához kapcsolódott, és radikális demokrata volt, az emberi önfelszabadítás harcosa.” (Miskolczi, 2011. 16.)

A történeti narratíva tehát olyan negatív jelzőkkel illeti a modern nagyvárosi társadalmat, ezen belül sokszor a nagyváros emberének jellemét, mint *kiüresedő, romlott, szennyezett*. A gondolkodók és művészek, azaz a kulturális elit azért akart válaszokat és kiutat találni ezekre a problémákra, mert mindezidáig jól működő szimbiózisban éltek a természettel. A modernizáció ezzel szemben antropológiai nézőpontból tekintve veszélyeztetni kezdte azt a kultúrát, amit az ember azért teremtett, hogy benne éljen és túléljen. Számtalan, többé vagy kevésbé sikeres és hatékony mozgalom és irányzat látott napvilágot, amelyek kiterjedtek az ember életének minden területére, mint például az életmódreformok, pl. étkezés, tisztálkodás, ruházkodás, kertváros és önálló gazdálkodás, valamint a művészeti és pedagógiai reformokban megnyilvánuló lelki, szellemi és a spiritualitást, szakralitást kereső irányzatok. A modernizáció tehát összességében a kiüresedést vonta magával, szellemtelen, embertelen, mechanikus életet kínálva. Elkezdett eltűnni minden, ami emberi, a „világ varázstalanítása” folyt, és a helyükbe kerültek a gépek és a mechanikus élet, ami egyúttal nem csak beszennyezte, hanem kezdte kiszorítani az addig szent, tiszta, romlatlan állapotot. Leegyszerűsítve a mechanizmust egyik meglátásom az, hogy a korszak gondolkodóinak valódi célja a tisztaság helyreállítása volt. Itt elérkeztünk a kérdéshez: hogyan kapcsolódott Bartók e nemes célhoz? A válaszhoz két lehetséges utat, jelenséget szeretnék vizsgálni Bartók életében: a népi kultúrát és a gyermek szerepét. Mint a későbbiekben látni fogjuk, e két jelenség nagyon is szorosan fonódik össze Bartók életében.

A helyreállítás jegyében a századforduló művészei egyik lehetséges irányként a népi kultúrát fedezték fel. A népi kultúrában mindent megtaláltak, ami reformtevékenységükhöz és reformeszméikhez forrást adott. Példának okáért a festők tisztaság utáni vágya, amihez új eszközöket és formákat adtak az egyszerű népi motívumok, később az absztrakcióban nyilvánult meg. Ugyanez az egyszerűség mutatkozott a népzeneben is, amit maga Bartók sajátos és egyben előremutató, mély tartalommal töltött meg:

„Bartók is a paraszti kultúrát nemcsak a nemzeti esszenciák, hanem az ősemberiség reprezentánsának is tartotta, sejtve, hogy »a világ összes népzeneje alapvetően néhány primitív formára, primitív típusra és primitív stílusfajta lesz visszavezethető«” (Suchoff, 1976. 27., idézi: Móricz, 2000, 249.).

Ebben az értelemben ismerhetjük fel a Kantátában a „népek testvériségének” gondolatát” (Móricz, 2000. 249.).

Az eddigiekből az tűnik ki, hogy a tisztaság utáni vágy átrendezte a szent és profán korábban megteremtett fogalmát, a kiüresedett civilizáció ellen az elvesztett szellemi, eszmei tartalmat újra meg kellett keresni, és ez új köntösben, a paraszti kultúrában leledzett. Az útkeresés egyik lehetséges értelmezése tehát maga a szent megnyilatkozásának keresése. Eliade *szent és profán* ellentétpárja kiváló absztrakciója e jelenségnek, így e kategóriarendszer alapján kísérlem meg meghatározni a tisztaságot.

Bartók Béla a századforduló és a 20. század első felének egyik legmeghatározóbb zeneművésze. Ugyanezekkel a problémákkal kellett megküzdenie, mint a korszak többi gondolkodó és művész értelmiségének. A paraszti kultúra felfedezésével ő is megtalálta mindazt, ami tiszta, természetes, romlatlan, ha úgy tetszik, egy másik dimenzió, egy ellenvilág, maga a nagy világ tárult fel számára. Molnár így értelmezi ezt a bartóki gondolatot:

„Fölfedezi, hogy míg az ismert magas kultúrák lelki megnyilatkozása inkább arra irányul, aminő az ember lenni szeretne, addig maga a nép sokkal őszintébb, közvetlenebb, művészetében is. S ezt a mély lelki föltárulást akarja Bartók fölfokozottan átültetni a műzenei megnyilatkozásba.” (Molnár, 1961. 128.)

A reformpedagógia kiemelt helyet foglal el a századfordulós reformok sorában. A korábban bemutatott modernizációs problémák az egész világra kiterjedtek, más kérdés, hogy az emberiség országoként, nemzeteként különböző módon reagált ezekre. Mindegyikben közös azonban az az eszme, hogy az új társadalomhoz az új emberen keresztül vezet az út, ehhez pedig a gyermek a kulcs, aki mint a megtestesült tisztaság, ártatlanság, érintetlenség és mint a romlott, haldokló kultúra megváltója állt a reformpedagógia középpontjában. A századfordulós eszmék és elméletek szerint tehát maga a szent és a tisztaság nem csak a természetben, hanem a gyermekben is megnyilvánul, sőt maga a gyermek eredendően a természet része. A történeti narratíva a következő jelzőkkel illeti a gyermeket (hasonló módon, mint a paraszti kultúrát): „ősi naiv géniusz”, aki tiszta, „a civilizáció által még nem megrontott, természetes alkotó” (Németh, 2002).

A reformpedagógia másik eszméje, hogy a gyermek szabad, önálló és öntevékeny (Németh, 2002. 21.), és a felnőttek kötelessége és felelőssége ezt támogatni és elősegíteni. Az új gyermekkép a pedagógus és a szülő szerepét, feladatát is megváltoztatta: feladatuk egy új, organikus és szolidáris társadalmat, környezetet teremteni a gyermek számára, ami ellentétes a modernizáció ürességével és mechanikusságával (Németh, 2002). Fontos a pedagógiai kapcsolat, amiben a pedagógus a frontális, akadémikus és dogmatikus oktatás helyett egyenrangúként kezeli a gyermeket, mellette áll és nem kizárólagosan fölötte. Feladata biztosítani továbbá a „világ nagy összefüggéseinek a közös munka során történő megismerését” (Németh, 2002. 29.). Az iskolai életteret olyan szintérré kell alakítani, ahol családias légkör, közösségi szellem, munka, játék, ünnep, beszélgetés van (Németh, 2002. 29.).

Ezt az irányt erősíti, hogy ebben az időben a családon belül is átrendeződtek a szülői szerepek, aminek következtében a gyermek nevelésében a pedagógus mellett a szülő is fontos szerepet kap. Az emancipációs törekvések következtében a nő is dolgozhat, így többé nem kizárólagos feladata a háztartás és gyermeknevelés, ezáltal az apa szerepe is kibővül, ugyanúgy felelős a gyermeknevelésben, mint az anya.

A korszak egyik új szemlélete, előremutató módszere a negatív nevelés, azaz távol tartani a gyermektől öntevékeny fejlődésének akadályait (Németh, 2002. 25.). Ezek a törekvések egyrészt a felvilágosodás filozófiáiban gyökereznek (pl. Rousseau, Morris, Ruskin), másrészt a századfordulós filozófusainak elméletein és kultúrakritikáin alapulnak (pl. Nietzsche, Tolsztoj). Érdemes megjegyezni, hogy Bartók könyvtárában e könyvek nagy része fellelhető, ceruzás bejegyzései azt bizonyítják, hogy gondosan foglalkozott e témával is. Ez egy újabb lehetőség a kutatás irányainak bővítésére, amit jelenleg e tanulmány formai keretei miatt nem fejthetek ki ennél részletesebben.

Összefoglalásként azt látjuk, hogy mind a népben, vagyis a paraszti kultúrában, mind a gyermekben közös vonások rajzolódnak ki: összességében maga a tisztaság.

A tiszta forrás – fogalmi keret

A szakirodalom a bartóki *tiszta forrás* fogalmával viszonylag keveset foglalkozik. Főként esztétikai megvilágításba helyezi, és Bartók művészetét és általános eszményét vizsgálja általa. Nehéz is meghatározni a fogalmat, hiszen önmagában jelentés nélküli, csak valamilyen kontextusba helyezve (leginkább ellentétében megragadva) nyer igazán értelmet (Móricz, 2000. 247.). Éppen ezért úgy vélem, hogy a tiszta forrás Bartóknak nemcsak

zeneszerzői és művészi egzisztenciájában nyilvánul meg, hanem személyiségét és pedagógiáját mint személyiségének egyik kulcsoldalát is mélyen áthatja. A következőkben megkísérlem a tiszta forrás fogalmát Bartók pedagógiájának esszenciájaként elsősorban Eliade *szent és profán* kategóriáinak elméleti kereteibe helyezve értelmezni, megrajzolni.

A tisztaság eredetileg vallási kategória volt, és az idők során az emberiség számtalan kísérletet tett arra vonatkozóan, hogy meghatározza elsősorban ellentétét, a tisztátalanságot. Az emberi érzékelés alapján a tisztátalanságot könnyebb felismerni és definiálni, mint a tisztaságot, ebből következik, hogy a tisztaság egy állandó vágyakozás, egy az ember által elérni kívánt magasabb kategória, létforma. A primitív kultúrákban ősidőktől fogva jelen van a tisztátalanságtól való félelem, ami a századforduló művészetében és politikájában ismét hangsúlyt kapott és aránytalanul felerősödött (Móricz, 2000. 247.).

A következőkben a tisztaság mint vallási kategória fogalmát Eliade vizsgálati nézőpontja alapján értelmezem.

Eliade munkájában Otto Rudolf numinózus-elméletét veszi alapul. A numinózus a vallásos megtapasztalást jelenti (Eliade, 2019. 5–6.). Eliade ezt egy másik nézőpontból közelíti meg: a hierophániát, vagyis a szent megnyilatkozását tárgyalja (Eliade, 2019. 7.). Ha összevetjük e két megközelítést, és ebben a kontextusban vizsgáljuk a tisztaságot, az egymásra hatás időrendjének alapján a következő folyamat mutatkozik: (1) a hierophánia, azaz a szent megnyilatkozása (a jelenség nézőpontja maga a szent), (2) a numinózus, azaz a vallásos tapasztalás, a szent megnyilatkozásának befogadása, az ember belső reflexiója (a jelenség nézőpontja maga az ember, aki tapasztal). A szent, az „egészen más, nem a mi világunkhoz tartozó valóság olyan tárgyokban (és jelenségekben, elvont fogalmakban is) nyilatkozik meg, amelyek »természetes«, »profán« világunk szerves alkotórészei”. E lehetséges módok közül egyik megnyilatkozási forma maga a tisztaság. A tisztaságot pedig leginkább ellentétében, a tisztátalanságban lehet meghatározni, ahogyan a szent első meghatározása is a profán ellentéte (Eliade, 2019. 6.). „A szent: valami, ami léttel telített” (Eliade, 2019. 8.), éppen ezért ellentéte a modernizáció okozta kiüresedésnek. Ennek nyomán továbbgondolva maga a tisztaság is léttel telített, ami bizonyíték arra, hogy az embernek és társadalmának igenis szüksége volt (és van) a tiszta forrásokra. A továbbiakban a hierophánia és az ember viszonyának alapján folytatom a vizsgálatot.

Az ellentétpárok meghatározásában a következő lépésben szent (szakrális) és profán (szekuláris) embert, teret és időt határozhatunk meg. E fejtegetés szintén nagyon messzire vezet, ezért most csak egy tömörebb áttekintést kísérek meg az ember és a tér viszonyának szemszögéből.

A modernizáció során az ősi népekéhez képest megváltozott az ember tárgyi környezetének tartalma, vagy pontosabban inkább elvesztette tartalmát, deszakralizált kozmoszba került (Eliade, 2019. 13.). Az antropológia meghatározása szerint a kultúra az emberi létezés alapközege, amelyben minden ember él; az emberi faj által „konstruált” tárgyi és szimbolikus védelmező közeg. Ide kapcsolódik Eliade: „*A világot meg kell alapítanunk, hogy élhessünk benne* – márpedig a profán tér homogenitásának és viszonylagosságának »káoszában« semmiféle világ nem jön létre”. A modernizált ember számára a deszakralizált világ homogén, törésmentes, nincsenek benne szent terek, idők és megnyilatkozások és az ehhez kapcsolódó rituális jelentőségű cselekvések, tárgyak. „Tulajdonképpen tehát már nincs is »világ«, csupán egy széttört univerzum töredékei léteznek, végtelenül sok, többé vagy kevésbé semleges »hely« formátlan tömege, amelyek között az ember az ipari társadalomban zajló élet kötelezettségeitől hajtva ide-oda mozog” (Eliade, 2019. 18.). „Mert bár a tisztátalanság elsősorban a primitív kultúrák vallásaiban jelzi a veszélyt, a huszadik század első felében a politika és a művészet szférájában nem kevésbé hangsúlyossá (és nem kevésbé valóságossá) vált a félelem a túlságosan tisztátalan elemektől.” (Móricz, 2000. 247.) De mindamellett, hogy az ember „rituálisan részesévé vált a világ

végének”, egyúttal az „újrateremtésének” is, ezáltal „olyan hiánytalan életerő-tartalékkal kezdte el, mint születése pillanatában” (Eliade, 2019. 65.). Ez az a szellemi mozgatóerő, ami miatt bizonyos életreformok és törekvések igazán maradandó értéket tudtak teremteni.

Ezek alapján mondhatjuk, hogy a reformer ember, aki a hierophániát keresi, valójában vallásos. A vallásos ember számára pedig a „szent tér felépítésének világteremtő jelentősége van”, vagyis a modern homogén térben „szilárd pontot” teremt a hierophánia (Eliade, 2019. 16.). A reformerek számára a két lehetséges szent tér a természet, benne a paraszti kultúrával, és a gyermek világa. Számukra ezek a terek jelentik a valóságot (Eliade, 2019. 15.). „A szent tér megnyilatkozása »szilárd pontot« nyújt az embernek, s ezáltal lehetővé teszi számára, hogy tájékozódjék a kaotikus homogenitásban, »megalapítsa a világot« és valóban éljen.” (Eliade, 2019. 17.)

Világossá válik tehát, hogy Bartók maga igenis vallásos ember volt. Erről tesz kinyilatkoztatást hitvallásában is: „Ha én keresztet vetnék, azt mondanám »A Természetnek, a Művészetnek, a Tudománynak nevében«” (Demény, 1976. 128.). Eliade elmélete analóg ezzel a hitvallással: „a kozmosz ritmusában rend, harmónia, állandóság, termékenység tárul fel. A kozmosz, mint egész, az egyszerre valóságos, eleven és szent organizmus: a lét és a szentség módozatai nyilvánulnak meg benne.” (Eliade, 2019. 97–98.) Eliade szerint azonban téves dolog „naturizmusnak” vagy „természetvallásnak” nevezni ezt a típusú vallásosságot, „mert a világ »természeti« oldalain keresztül a vallásos ember »a természetfelettit« ragadja meg” (Eliade, 2019. 98.).

A hierophániát és ezáltal a tisztaságot Bartók művészetében Móricz Klára vizsgálja, Jankelevich, Simmel és Spengler elméleteivel kapcsolja össze Bartók eszményét. Kutatása alapján a térben, azaz a város-vidék különbségeiben lehet meghatározni a tisztaság meglétét:

1. táblázat. Város és vidék különbségei (Forrás: Móricz, 2000. 249–250.)

Város	Vidék
szellemi (intellektuális) világ	érzelmi világ
népies műzene: közhelyes, banális	népzene: tiszta, hiteles, érintetlen állapot, független minden kultúrától (értsd civilizáció)
„kozmosz lüktetése egyre csökken” (Móricz, 2000. 249.)	Jankelevich: a tisztaság kimondhatatlan, ahogyan a szent is megfoghatatlan (Móricz, 2000. 247.)
törés a természetes folyamatokban	népi: töretlen szokások, töretlen folytonosság
elszigeteltség	közösség

Ezek alapján világossá válik tehát, hogy mit jelentett a korszak emberének a tisztaság, és miért kereste azt. A fenti ellentétpár ugyan a civilizációt és a paraszti kultúrát állítja szembe, de bátran kijelenthetjük, hogy ugyanilyen jellemzőkkel bír a gyermeki világ is, ahol a folyamatok az eddig tárgyaltak alapján analóg módon zajlanak. Jelen tanulmány szempontjából összegezhethetjük tehát, hogy a nép és a gyermek tisztasága Bartók vallásosságában tükröződik vissza.

Bartók életútja az eddigiéik tükrében

Tanítás és tanári szerep

Az eddig tárgyalt részművek során már igyekeztem Bartók eszményét a releváns területekhez kapcsolni, mégis a következőkben fontosnak tartom Bartók életútját az eddigiéikben vázolt irányok mentén röviden áttekinteni.

Bartók Béla szülei mindketten tanítók voltak. Édesapja korai halála miatt édesanyjára hárult a család fenntartása, amit tanítói állásokból próbált finanszírozni. Zenére is ő kezdte a kis Bélát tanítani, akinek így a zene és a pedagógia egyszerre volt része gyermekkorának. 17 évesen adta élete első zongoraleckéjét, ettől fogva élete végéig szinte folyamatosan foglalkozott magántanítványokkal. 1899-től a Zeneakadémia növendéke lesz, ahol szintén vállalt magánövendékeket, hogy kiadásait fedezze. A tanítás tehát számára is a megélhetést jelentette, csakúgy, mint édesanyjának. A tanítás a későbbiekben is inkább megélhetési forrása maradt, valójában sosem érezte hivatásának. Magántanítványai sorába legtöbbször gazdag, de tehetségtelen fiatalok kerültek, erről gyakran panaszkodik leveleiben édesanyjának is. Lényegében azért szert tehetett néhány számára különleges és később szoros kapcsolatra is, mint pl. Lukács György és húga, Mici (zongora) vagy Gruber Henrikné (ellenpont), később Kodály felesége (Ifj. Bartók, 1982. 84–89.).

1907-ben a Zeneakadémián átveszi zongoratanára, Thomán István zongoraosztályát, ahol művész és tanár szakos növendékekkel is foglalkozik. Ekkor már három éve annak, hogy a népzene kincsestárát felfedezte és kutatni kezdte, szüksége volt anyagi háttérre, hogy az állandó koncertkörutak helyett letelepedhessen és a népzene kutatással foglalkozhasson. Így kifejezetten örült a zeneakadémiai tanári állásnak.

1908-ban komponálja meg a *Tíz könnyű zongoradarab* és a *14 Bagatell* című sorozatokat a kezdő szintű zongoratanulók számára. Bartók ekkor 27 éves, és népzene kutatói munkájának is meglehetősen az elején tart, mégis már megfogalmazódik benne, hogy tanulók számára is komponáljon új műveket. Később így emlékszik vissza a kezdetekre:

„Már zeneszerzői pályám legelején az az eszmém támadt, hogy könnyű darabokat írok a zongorázni tanulók számára. Ezt az eszmét zongoratanári tapasztalatom sugallta; mindig úgy éreztem, hogy kivált a kezdők számára rendelkezésre álló anyagnak nincs valódi zenei értéke, igen kevés mű kivételével” (Tallián, 1967)

Ettől kezdve egészen 1935-ig foglalkozik pedagógiai művek írásával (1908–1909: *Gyermekeknek* [85 darab]; 1913: *Zongoraiskola*, Reschofsky Sándor zongoratanár közreműködésével; 1929: válogatás a *Zongoraiskola* műveiből [18 darab], melynek címe *Az első időszak a zongoránál*).

1926 és 1939 között megírja legnagyobb szabású pedagógiai sorozatát, a *Mikrokozmoszt*, Varró Margit zongoratanárnő útmutatásaival, aki a zongoratanítás és zongorapedagógia elméleti és gyakorlati alapjainak világszinten is elismert megalkotója (Ábrahám, 2003.). A *Mikrokozmosz* sorozat érdekessége, hogy Bartók kísérleti jelleggel használta e műveket kisebbik fia, Péter zongoratanítása során:

„1933-ban kisfiam, Péter nagyon kért, taníttassuk zongorázni. Gondoltam egy nagyot és merészet — és magam fogtam hozzá ehhez a számomra kissé szokatlan feladathoz. Ének és technikai gyakorlatokon kívül csakis Mikrokozmosz muzsikát kapott a gyerekek; remélem, hasznára vált, de azt is bevallhatom, hogy én is sokat tanultam ebből a kísérletből” (Wilheim, 2000. 205.)

Nem csak zongorázni tanulónak írt, hanem 1931-ben született meg a *44 duó két hegedűre* sorozata Erich Dolflein felkérésére. Dolflein egy olyan pedagógiai sorozatot tervezett, amelybe Paul Hindemith és Carl Orff is komponálnak (Orff zenepedagógiájában is kiemelt szerepe van a népzenenek). Számtalan levélváltás bizonyítja, hogy milyen komoly és alapos munka folyt Bartók és Dolflein között. Főként a technikai követelményekről egyeztettek, és érdekes módon először a nehéz művek születtek meg, és csak azután a könnyebbek. A kompozíciós felfedezéseit egyébként maga Bartók mindig kicsiben (a rövid pedagógiai művein) próbálta, amivel ő maga is tanult, így tudott később például vonósnegyeseket írni.

1935-ben pedig, utolsó pedagógiai sorozatként írja meg a *Gyermek- és nőikarokat* Kodály rábeszelésére. Annak ellenére, hogy énekhangra viszonylag keveset írt, és bevalása szerint is a hangszeres komponálás állt közelebb hozzá, eleget tett Kodály kérésének.

Kodály hatását bizonyítja, hogy Bartók lelkiismeretesen szónokolt a népiskolai tanítás fontosságáról itthon és külföldi útjain is: 1919-ben itthon, 1932-ben Kairóban, 1937-ben pedig Törökországban. Mindenben támogatta Kodályt, eszméit fontosnak tartotta, de az iskolai keretek közti tanításról sajátos véleménye volt, nem ezt az útvonalat érezte hivatásának.

1927-ben – 46 évesen, 29 év tanári tapasztalattal és 20 év Zeneakadémián való tanítással a háta mögött – köszöntőt ír Thomán István nyugdíjba vonulása alkalmára. Ebben nem csak a tanítói ideál kiforrott képe jelenik meg, egyben ez egy rejtett önvallás is saját tanítói tevékenységéről (Stachó, 2017), melyet a későbbiekben még részletezek.

Fontos megjegyezni, hogy Bartók két kivételtől eltekintve sosem tanított kisgyermeket. Magántanítványai eleinte saját kortársai voltak, de később, a zeneakadémiai növendékek mellett is csak felnőtteket tanított. Egyedül kisebbik fia, Péter zongoratanítását vállalta ő maga, valamint Kósa György nevű tanítványa (később kiváló zongoraművész) is egész fiatalon került hozzá (Suchoff, 1956; Ifj. Bartók, 2006).

Az eddigi áttekintésből kitűnik, hogy a zenetanítás legfontosabb részét a gyermekeknek szánt pedagógiai művek teszik ki. Ő maga alapvetően gyerekeket nem tanított (inkább kezdő fiatalokat, felnőtteket), mert ez túl sok idejét vette volna igénybe. Ez egyfajta igényességet is mutat arra vonatkozóan, hogy a gyermekek tanítása egy egész, szeretettel és odaadással üzőtt életpályát érdemel.

A paraszti kultúra és érzelmi tisztaság

Bartók saját bőrén tapasztalta a kiüresedettséget és a hozzá tartozó intenzív útkeresést, mígnem 1904-ben többedmagával felfedezte a népzene, egyben a népi kultúrát. Korábban a népzene még a népies műdalt (ez a definíció az igazi népzene felfedezésével kristályosodott ki), üres, tartalom nélküli népieskedést jelentett, ami leginkább a felszínes, modoros, hatásvadász, érzelgős, városi-kispolgári népszínművekben és az utánuk következő operettekben testesült meg. Az operett eredetileg azt a célt szolgálta, hogy „a régi dalok és népi táncok formái nyomán” legyen „átvezető út az operához, a komoly nagy muzsikához” (Molnár, 1900; id. Horváth, 1961. 223.). Bartók (és Kodály is) azonban ennek gyakorlati megvalósulását rossz iránynak tartotta. Elvei szerint nem szabad a művészi értékeket devalválni, hogy az átlagemberhez közelebb kerülhessenek, hanem az embereket kell magasabb szintű igényességre nevelni, ezáltal képessé tenni a magas művészi értékek befogadására. Nagy szükség volt az ezirányú változtatásra és olyan törekvésekre, melyek szerint a társadalom igényeinek átalakításával, a szélesebb népréteg nevelésével igenis foglalkozni kell. Mivel a zene legelterjedtebb eszköze ekkor még az üres népieskedés volt, hamar a népszínmű sorsára jutott az operett is, alacsony szintű, romlott lett (Horváth, 1961. 223.). A fiatal Bartók ekkor az útkeresés korszakát

élte, és ezek a folyamatok egyelőre csak annyiban segítették őt, hogy nyilvánvalóvá váljon számára: mit nem akar.

Tovább nehezítette az ifjú zeneszerző útját zeneszerzéstanára, Koessler János, akivel nem sikerült megérteniük egymást. Koessler dogmatikusan, üres akadémikus felfogással tanította a zeneszerzést, ami szintén csak elvette a kedvét a fiatal zeneszerzőnek, aki érezte, hogy a környezetében zajló zűrzavarban ez a hozzáállás és művészet már nem állja meg a helyét.

1902-ben Koessler úgy értékelte Bartók egyik szerzeményét, amelyben „nincsen szó szerelemről”. Ekkor Bartók ifjonti felháborodásában még kétségbe vonta az érzelmek zenében való megnyilvánulását, 1909-ben viszont már így ír első feleségének, Mártának:

„Nem tudok másképpen művészeti <megnyilva> termékeket elképzelni, mint alkotója határtalan lelkesedésének, elkeseredésének, bánatának, dühének bosszújának, torzító gunyjának sarcasmus-ának megnyilatkozását. Azelőtt nem hittem, míg magamon nem tapasztaltam, hogy valakinek művei tulajdonképpen életrajznál pontosabban jelölik meg életének nevezetes eseményeit, irányító szenvedélyeit. Persze csak igazi és igaz művészről beszélünk. Különös, hogy a zenében mindaddig csak lelkesedés, szeretet, bánat, legfőljebb elkeseredés szerepelt indító okul — vagyis csupán az u. n. magasztos érzelmek —. Mig a bosszu, torzrajz, sarcasmus csak a mi időnkben élnek vagy fogják élni zenei világukat. Ezért talán az előbbi kort megnyilatkozó idealizmusával szemben, a mai zeneművészetet reálisnak lehetne nevezni, mint a mely válogatás nélkül őszintén, igazan minden emberi érzelmet bevesz a kifejezhető sorába. — A mult században erre csak néhány elszórt példát láttunk, Berlioz symph. phantastique-jában, Liszt Faustjában, Wagner Meistersingerében és Strauss Heldenleben-jében. Még egy egészen más tényező teszi a mai zenét (a XX. századét) reálissá: az hogy a nagy valóságból a mindent körülvevő népművészetből keres félig öntudatlanul félig keresve impressziókat. Ez a hajlam már régebben <is> mutatkozik, de eleinte (az oroszoknál, cseheknél) inkább üres népieskedésben nyilvánul. Ezzel ellentétben a mostani hatás sokkal tartalmasabb eredményt ad. (Debussy stb.) Most az egyszer szerencsénk, hogy Ázsia <szélén> határán lakunk; itt még van népzene bőven, ez friss vért önthet a Németországban veszedelmesen elaggott zenébe. Csak egypár rátermett emberre van még szükségünk — elég volna akár <egy> 3 — A kedves, a naiv, az őseredeti nép!” (Demény, 1976. 145–146.)

Bartók későbbi élete során is láthatjuk, hogy számára az érzelmi tisztaság nem egyenlő az érzelemmentességgel. Épp ellenkezőleg – csak legfőbb mozgatója az őszinteség. Az az őszinteség, amely nem tagad le és nem rejt el semmit, nem zárja ki a negatív töltetű érzelmeket. Ebben az értelemben használja a fenti idézetben a realizmus kifejezését. Korának társadalma megszokta, hogy a művészet a szépséget közvetíti, azaz mindig a pozitív irányba törekszik. Bartók művészetében azonban nem zárja ki a negatív oldalt, az őszinteség jegyében lajstromba vesz minden érzelmet, ami őszinte, tiszta emberi reakciókból születik. „Ő elsősorban tiszta fejet kívánt hallgatóitól (közönség, a szerző), s az értelmetlen, szinte animális lelkesedés csak bosszantotta.” (Kodály, 2007b. 447.) Ezt várta el a tanítványaitól is.

Még két további példával szeretném szemléltetni Bartók érzelmvilágát, ami egyúttal a folytonos fejlődést, mozgást (nem megállást) is magába foglalja, ezzel bizonyos értelemben liminálissá téve az ő jellemét és személyét a korszakban.

„A korábbi, ellentétes irányzattal szemben most az a véleményem, hogy ragaszkodnom kell a tonalitáshoz. [...] Nem szándékozom csatlakozni egyik elfogadott modern zenei irányzathoz sem, például azokhoz, amelyek objektíve személytelenek

tekinthetők, vagy kizárólag polifon vagy homofon természetűek. Ezeknek az elemeknek helyes egyensúlyát tekintem eszményemnek. Nem tudok elképzelni olyan zenét, amely abszolút semmit nem fejez ki” (Szabolcsi és Bartha, 1962. 236.)

1944-ben, a halála előtti évben pedig így emlékszik vissza:

„Műveimben a legkülönbözőbb eredetű nyomok tűnnek fel – remélem, egységbe forrasztottan. Különböző források ezek, ám van egy közös nevezőjük, és ez a parasztzenei jelleg, a maga legtisztább értelmezésében. E jellegzetességek egyike a szentimentalizmusnak, az érzelmek túláradásának teljes hiánya.” (Breuer, 1978. 13–14.)

Az elemzés

Mint a bevezetőben és a későbbiekben is említettem, Bartók zenetanárként sokszor nem tudott olyan hatást elérni, amelyet zongoraművészi, zeneszerzői vagy népzene-kutatói tevékenységében. A forráselemzés során többé-kevésbé sikerült bizonyítani és cáfolni is mind a pozitív, mind a negatív töltetű emlékezőket Bartók pedagógiájára vonatkozóan.

A következőkben bemutatom az elemzés során kirajzolódott kategóriákat Bartók pedagógiai tevékenységére és az abban megnyilvánuló *tiszta forrás* jelenségére. Végül pedig néhány válogatott példán keresztül igyekszem vázlatosan bemutatni a kutatás kezdeti eredményeit, hiszen mint korábban már említettem, a kutatás során számos újabb irány is felvetődött, amit e tanulmány keretei nem engedtek itt kifejtetni.

Bartók életében és munkásságában tartalmát és tárgyát tekintve első ízben elkülöníthetünk formális és informális tanítási módokat. Formális keretek közt zajlott a zongora- és zeneszerzés-tanítás (zeneakadémiai és magánórák), valamint maguknak a pedagógiai műveknek az írása; informálisan pedig a filozófia, művészet, nyelv, természettudományos ismeretek, életvitel-életreform tanítása folyt a családja és barátai számára.

A pedagógiája irányainak egy lehetséges értelmezési szisztémája

1. Általános emberkép és gyermekkép Bartóknál
Ez a kategória átfedésben van a pedagógusszereppel (5.) és a tudástartalommal (6.) is, mert egy átfogó emberkép tükröződik a Bartók által átadni kívánt tudástartalom-ban. Bartók ugyan nem ily módon fogalmazta meg, de eszméje analóg Varró Margit következő gondolataival: „Tőlem gyakran kérdezik, hogy mi a módszerem? – Nem módszerem van, csak alapelveim vannak, és az a módszerem, hogy az éppen adott növendékre testreszabottan alkalmazom” (Ábrahám, 2003. 8.)
2. Pedagógus személyiség, pedagógus attitűd formai és tartalmi keretei:
 - tantermi tanítás
 - előadóművészi tanítás (koncertek, előadásorozatok ismeretterjesztő beszélgetésekkel)
 - hétköznapi tanítás (kapcsolatai)
 - családdal, barátaival (ez az alkategória átfedésben van a 3. tanár-diák kapcsolattal)
 - idegenekkel
 -
3. Tanár-diák kapcsolat

4. Önképe, önreflexiója
5. A pedagógus társadalmi szerepe, megítélése (környezete szemszögéből vizsgálva)
6. Az átadandó tudástartalom kategóriái (megjelenési formái és jellemzői, pl. hierophánia):
 - művészi
 - tudományos
 - erkölcsi
7. A tanítás-oktatás-nevelés értelmezése és folyamata (tudásátadás folyamata – pl. negatív pedagógia)

A tanulmány záró aktusaként a fent felsorolt kategóriák közül hármát választottam (1. Emberkép és gyermekkép, 2. Pedagógus személyiség, attitűd és két alkategóriája: tantermi tanítás és pedagógus személyiség a családban, valamint a 6. pontból az erkölcsi tudástartalom, ezen belül is a természetesség), amelyeket néhány idézettel kívánok bemutatni, meglétüket alátámasztani. Természetesen számos idézetet lehetne még ide-sorolni, de felsorolásuk a teljesség igényével sokkal tágabb terjedelmi keretet kívánna. Olyan idézeteket közlök most itt, amelyek kevésbé ismertek, vagy a korábbi, hasonló jellegű tudományos kutatásokban nem kerültek fókuszba. Az idézetek bővebb kifejtését és elemzését a már említett doktori kutatásomban végzem el, itt hagyom, hogy az idézett gondolatok magukért beszéljenek, és csak néhány rövid mondattal segítem az összefü-gések megértést.

1. Emberkép és gyermekkép

Bartók gyermek- és embereszménye a külvilág számára is nyilvánvaló volt, mely akkoriban, a reformpedagógiai törekvések megalapozásának idején még újdonságnak számított és kellően szembetűnő volt:

„...ahogy Bartók a gyermekekhez fordul, abban nincs semmi a »pedagógus« fontoskodásából vagy a magát gyermekké álcázó felnőtt selypítéséből. Nem »száll le« a gyermekhez, úgy nézi, mint embertársát. Ahogyan csak az láthatja, akiben fehér hajjal is épségben maradt a gyermek. [...] S amit a gyermeknek mond, azt mint felnőtt is vállalja, abból a felnőtt is érthet. Teljes értékű művészet ez, felnőttek számára.” (Kodály, 2007b. 441.)

„Tüstént feltűnt nekem Béla fiával való bánásmódja. Úgy beszélt ezzel a tizenöt éves diákgyermekkel, mint meglett, komoly emberrel. És ez természetes volt köz-tük, lett légyen családi bármi más dologról szó.” (Bónis, 1995. 125.)

2. Pedagógus személyiség, pedagógus attitűd

Bartók az alábbi idézetben Thomán István tanári munkáját méltatta, aki a Lisztől átvett ún. előjátás módszerével tanított. Bartók úgy vélte, ez a legtermészetesebb zenetanítási módszer, hiszen nincs szükség üres magyarázatokra, a zene mint nyelv az előadás során (jelen esetben a tanári előjátással) közvetíthető. E folyamat során ugyanis minden egyéb, a zene auditív észlelése melletti metakommunikációs (előadóművészi) folyama-tokat is megérezheti a tanuló.

„Minden tudásával és szuggeráló erejével igyekezett ugyan hatni a növendék lelkületének költői kifejllesztésére, de vigyázott, hogy ez a hatás ne mesterséges, hanem mindig természetes legyen. Ilyen természetes hatást, semmivel sem lehet jobban elérni, mint ha a tanár előjátszik a növendéknek. (...) Felesleges rámutatnom arra, hogy a pedagógia hivatásának ilyen nagystílusú, nagyarányú és széleskörű betöltése egész, önfeláldozó emberéleletet jelent, tele türelemmel, fáradtsággal, szakadatlan munkával. De az ilyen munkához nem elég csak a türelem és fáradtság; a nagy körültekintés, a finom tapintat, mély emberszeretet és nagy szaktudás harmonikus együttese kell ahhoz, hogy valaki olyan eredményt érjen el negyven esztendő leforgása alatt, mint Thomán István” (Szöllősy, 1956. 346-347.).

„A philadelphiai Curtis Institutban felajánlották neki a zeneszerzői tanszéket, ezt azonban ő elvből elfogadhatatlannak tartotta. Ő ugyanis a kompozíciótanítást erkölcsstelennek, meddőnek vélte; inkább bajlódott kezdő zongoristákkal, mint érett komponistákkal. Az egyiket etikus és erkölcsös pedagógiai tevékenységnek tartotta, a másikat pedig szemfényvesztésnek. A zeneszerzést partitúrákból kell tanulni, a mesterek műveiből.”

Bartók további elképzeléseiben a pedagógus attitűdről és felelősségvállalásról a reformpedagógia jegyei mutatkoznak:

„Bartók Bélának egyik jellemző tulajdonsága volt, hogy mindig oktató, átadott saját tapasztalataiból és fejlettebbé, tanultabbakká akarta nevelni a körébe tartozókat. [...] Megtanított a csillagok nevére, az általa gyűjtött bogarak, lepkék preparálására, ő ismertette meg növérémmel és velem Ady Endre költészetét s kedves francia íróit: Flaubert-t, Maupassant-t, Daudet-et, s egyik legkedvesebb könyvét, Jacobsen Niels Lyhnejét.” (Bónis, 1995. 42.)

Tantermi tanítás

Mint a tanulmány elején említettem, Bartók tantermi tanításával Stachó (2017) részletesen foglalkozik. Ő azonban pszichológiai megközelítésben vizsgálja Bartók módszereit, így a következőkben egy másik lehetséges fókuszot mutat be.

„Koessler János, a zeneszerzéstanárra ellenkezője volt az új, Thomán és Mihalovics féle tanításnak. Beethoven örökségének inkább iskolás, akadémiásan formális értelmezése testesült meg pedagógiai módszerében” (Ujfalussy, 1970. 32–33.)

A zeneszerzés tanításáról sajátosan negatív véleménye volt, aminek egyik lehetséges oka a művészi ellentét zeneakadémiai tanárával, Koessler Jánossal, akinek pedagógiai megnyilvánulásait és módszereit Bartók dogmatikusnak tekintett.

„A philadelphiai Curtis Institutban felajánlották neki a zeneszerzői tanszéket, ezt azonban ő elvből elfogadhatatlannak tartotta. Ő ugyanis a kompozíciótanítást erkölcsstelennek, meddőnek vélte; inkább bajlódott kezdő zongoristákkal, mint

érett komponistákkal. Az egyiket etikus és erkölcsös pedagógiai tevékenységnek tartotta, a másikat pedig szemfényvesztésnek. A zeneszerzést partitúrákból kell tanulni, a mesterek műveiből.” (Bónis, 1981. 37.)

Pedagógus személyiség a családban – a megváltozott családapa-szerep

Bartók mindkét fia úgy emlékezett, hogy nem erőltette számukra a zenetanulást, ellenben a technika vívmányait szívesen magyarázta nekik. Ez utalhat arra, hogy Bartók mint ideális szülő, kora gyermekkortól kezdve figyelemmel kísérte gyermekei érdeklődését és igyekezett felmérni tehetségüket és ambícióikat az egyes szakmákat tekintve. A későbbiekben így a megfelelő irányba fejleszthette és terelhetette őket. Mivel saját maga is jártas volt a technika újításait tekintve, saját maga tudta bevezetni gyermekeit a technológia világába is.

Bartók a jó vezető (ezáltal a jó tanár) eszménye cselekedetiben is megnyilvánul, különösen szerettei irányába:

„»Egy kígyó volt a fűben, a hátán lévő mintázatról láttam, hogy mérges, de nem akartalak benneteket megijeszteni.« Amíg összeszedtük a holminkat, mindvégig szó nélkül tűrte a morgolódásunkat, miközben éberem figyelte mindkettőnket, nehogy a kígyó közelébe kerüljünk. Figyelemreméltó tapintattal kezelte a helyzetet, egyedül vállalva a felelősséget mindkettőnk biztonságáért, miközben nem akart pánikot kelteni.” (Bartók, 2002. 80.)

A jó vezető, egyben a szülő mintaképét a természetből vett példázatokkal igyekezett szemléltetni gyermekei számára:

„»Nézd meg a tyúkot! – magyarázta. Vár addig, amíg a kiscsirkéi jóllaknak, és csak azután eszik. Vagy – folytatta – figyelj meg a kakast a tyúkok közt: először hagyja a tyúkokat enni, vár, és nem löki őket félre, bár ő az erősebb.« A falkavezér alárendeli a saját kívánságát azokénak, akiket vezet. Csodáltam apám tiszteletét és megértését a természet törvényei iránt, megfigyeléseit az állatok jóindulatáról. [...] És míg egyes állatok talán nem is mindig követik ezt az ideális mintát, apám igyekezett a saját vezetői tevékenységében megvalósítani. Abban a bánásmódban, ahogyan otthon a családját kezelte, felfedeztem ezt az alapelvet. Az ő igényei minimálisak voltak, de nekünk mindig megengedte, hogy élvezzük azt a komfortot, amit elő tudott teremteni.” (Bartók, 2002. 80.)

Szintén az ideális, szeretetteljes és biztonságot adó szülőkép rajzolódik ki az alábbi idézetből:

„Az azonban ellenkezett volna a természetével, hogy megszidjon akkor, amikor már megbetegedtem.” (Bartók, 2002. 98.)

Néhány emlékezésben Bartók iskolai keretéről alkotott, reformpedagógiai törekvéseken alapuló véleménye is megmutatkozik:

„A napi programhoz hozzátartozott, hogy a gyerekek rajzolt valamit. [...] A gyerekek szabad fejlődésére igen nagy gondot fordított: iskolába csak a negyedik elemibe íratta be (az első három osztályból magánvizsgát tett)” (Bartók, 2002. 42.)

Bartók ritkán élt a büntetés eszközeivel, adekvát helyzetben azonban ő is alkalmazta. Egy ízben Péter fia lustaságból nem ment iskolába, melyre apja az alábbi nevelési módszerrel válaszolt:

„Apám, aki máskor ha rossz fát tettem a tűzre, el szokta magyarázni, hogy ezt és ezt miért nem lett volna szabad csinálnom, ezúttal megbüntetett: a nap hátralevő részét bezárva töltöttem egy szobában egy darab kenyérral és egy kancsó vízzel. Másnap nagyon korán felkeltem.”

Bartók igazolása fia lustasága miatti hiányzásáról pedig így szólt:

„Annak, akit illet, / Igazolom, hogy fiam, Bartók Péter szégyellte magát amiatt, hogy elaludt és nem akart iskolába menni, amiért megkapta a megfelelő büntetést. Őszinte híve: Bartók Béla” (Bartók, 2002. 191.)

6. A természetesség és a természetes közvetítése

Bartók az erkölcsi természetességet a fiainak is igyekezett átadni, melyet szintén nem verbálisan, hanem szimbolikusan tette, ajándékait és rajzait is mind megfontolt nevelői szándékkal adta gyermekeinek, szeretteinek:

„Apám nem szokott a fiainak erkölcsprédikációkat tartani; a [Péter számára ajándékba adott] kislemez és a rajzok segítségével hívta föl a figyelmet ezekre az alapelvekre.” (Bartók, 2002. 191.)

Összegzés

A tanulmányban arra vállalkoztam, hogy Bartók Béla pedagógiáját egy átfogó, interdiszciplináris keretbe helyezzem. Az áttekintés során kiderült, hogy Bartók Béla pedagógiája meglehetősen széles teret foglal el az ő életében, ami további kutatásokra is érdemes. Kiderült továbbá, hogy a tisztaság keresésének háttérében vallásossága áll, és ez a vallásosság hitvallásában is megnyilvánul (Demény, 1976. 128.). Annak ellenére, hogy a köztudat őt zárkózott emberként tartja számon, igenis szoros és intenzív kapcsolatban volt az őt körülvevő környezettel és eseményekkel, aktívan reagált a változásokra, amit életútja és tevékenysége is bizonyít. Mindezt sajátosan, liminális módon tette, mert a külvilággal való aktív kapcsolata és gyakori reflektálása ellenére legtöbbször igyekezett nem vállalni szellemi közösséget a modern világ eseményeivel, így mintegy átmenetet képezve hagyomány és modernitás között. Pedagógiai megnyilvánulásaiban megjelenik a szavakkal és szavak nélkül való tanítás, amit a későbbiekben érdemes lesz a természetes pedagógia (*natural pedagogy*) nézőpontjából is szemlélni. A kutatás során kirajzolódott továbbá a bevezetőben felvetett ellentét egyik lehetséges magyarázata is. Bartók kapcsolatainak erőssége és minősége szoros összefüggést mutat azzal, hogy milyen pedagógiai hatással volt környezetére, melyre a Bartókról szóló visszaemlékezések összevetése pontos képet ad. Minél erősebb volt a személyes kapcsolata egy adott személlyel (pl. család, barátok), annál nagyobb nevelői hatással tudott lenni rájuk. Ugyanakkor a kevésbé erős személyes kapcsolatokban nyilvánul meg az a nézőpont, miszerint Bartók nem volt jó tanár.

A fogalmak és jelenségek meghatározásakor leginkább az ellentétpárokban való megfogalmazás adott támpontot. Bartók szerepét vállal abban, hogy a maga sajátos módján tükröt tartson a kiüresedett világnak.

E kutatás a doktori disszertációm fókuszát adja, és a témában számtalan további elemzési lehetőség tárulkozik. E tanulmányban a szent megtapasztalására és mint erkölcsi tartalom továbbadására fókuszáltam Bartók nevelési aktusait áttekintve. Jelen dolgozattól azonban olyan további irányokat kellett kihagynom, mint a szent idő és tér szimbolikus jelentősége Bartók pedagógiájában, vagy az előadó (és egyben a tanár) mint spirituális közvetítő és mint a hierophánia megtestesítője, valamint a szavakkal és szavak nélkül tanítás a természetes pedagógia szemszögéből. A jövőben többek között ezekre a témákra kívánok fókuszálni a neveléstudomány jelenleg elfogadott nézőpontjaiból, valamint módszereivel és eszközeivel.

Irodalom

- Ábrahám, M. (2003). Varró Margit és személyének korszakalkotó jelentősége. *DLA értekezés*. Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest. https://apps.lfze.hu/netfolder/PublicNet/Doktori%20dolgozatok/abraham_marian/disszertacio.pdf Utolsó letöltés: 2023. 07. 02.
- Bartók, P. (2002). *Apám*. Editio Musica Budapest.
- Bónis, F. (1981, szerk.). *Így láttuk Bartókot. Harminchat emlékezés*. Zeneműkiadó.
- Bónis, F. (1995, szerk.). *Így láttuk Bartókot. Ötvennégy emlékezés*. Püski Kiadó.
- Bónis, F. (2000). *Mozarttól Bartókig. Írások a magyar zenéről*. Püski Kiadó.
- Breuer, J. (1978). *Bartók és Kodály*. Magvető Könyvkiadó.
- Demény, J. (1976, szerk.). *Bartók Béla levelei*. Zeneműkiadó.
- Eliade, M. (2019). *A szent és a profán*. Helikon Kiadó.
- Ifj. Bartók, B. & Gomboczán Konkoly, A. (1981, közz.). *Bartók Béla családi levelei*. Zeneműkiadó.
- Ifj. Bartók, B. (1982). *Bartók Béla műhelyében*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Ifj. Bartók, B. (2006). *Apám életének krónikája*. Helikon Kiadó.
- Vargyas, L. (1989, szerk.). *Kodály Zoltán. Közélet, vallomások, zeneélet*. Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Bónis, F. (2007a, szerk.). *Kodály Zoltán. Visszatekintés I. kötet*. Argumentum Kiadó.
- Bónis, F. (2007b, szerk.). *Kodály Zoltán. Visszatekintés II. kötet*. Argumentum Kiadó.
- Bónis, F. (2007c, szerk.). *Kodály Zoltán. Visszatekintés III. kötet*. Argumentum Kiadó.
- La Rochefoucauld, F. (1907). *Maximes et Réflexions Morales*. Bibliothèque Nationale.
- Miskolczi, A. (2011). „Tiszta forrás” felé. *Közélet és a Cantata Profana világa felé*. Gondolat Kiadó.
- Molnár, A. (1961). *Írások a zenéről*. Zeneműkiadó.
- Móricz, K. (2000). „From Pure Sources Only”: Bartók and the Modernist Quest for Purity Source. *International Journal of Musicology*, (9), 243–266
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2017, szerk.). *Gyermekek, tanárok, iskolák – egykoron és ma*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2019). Life reform efforts in the Austro-Hungarian monarchy and their impact on Hungarian cultural and pedagogical reforms. *Paedagogica Historica*. DOI: [10.1080/00309230.2019.1586736](https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1586736)
- Németh, A. & Pukánszky, B. (2020). Life reform, educational reform and reform pedagogy from the turn of the century up until 1945 in Hungary. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(2), 157–176. DOI: [10.14516/ete.284](https://doi.org/10.14516/ete.284)
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe: a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(3), 21–32. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19608> Utolsó letöltés: 2022. 11. 16.
- Papp, M. (1996, szerk.). *Zenetudományi Tanulmányok Kroó György tiszteletére*. Magyar Zenetudományi és Zenekritikai Társaság.
- Pukánszky, B. (2000). *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó.
- Rousseau, J. J. (1902). *Émil ou de l'Éducation*. Bibliothèque Nationale.
- Stachó, L. (2017). A zongoratanár Bartók: módszer és egyéniség. *Magyar Zene*, 55(1), 18–39.
- Suchoff, B. (1956). *Béla Bartók and a guide to the Mikrokosmos*. PhD-értekezés. New York University.
- Szabolcsi, B. & Bartha, D. (1962, szerk.). *Zenetudományi Tanulmányok Bartók Béla emlékére*. Akadémiai Kiadó.
- Szóllósy, A. (1956, szerk.). *Bartók Béla válogatott írásai*. Művelt Nép Tudományos és Ismeretterjesztő Könyvkiadó.

- Szőnyi, E. (1988). *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó.
- Tallián, T. (1989, szerk.). *Bartók Béla írásai 1.* Zeneműkiadó.
- Tallián, T. (2016). *Bartók Béla*. Rózsavölgyi és Társa.
- Ujfalussy, J. (1970). *Bartók Béla*. Gondolat Kiadó.
- Ujfalussy, J. & Lampert, V. (1958, szerk.). *Bartók Breviárium*. Zeneműkiadó.
- Vikárius, L. (2002). A szentimentalizmus hiánya Bartóknál. In Sz. Farkas, M. (szerk.), *Zenetudományi Dolgozatok 2001-2002*. MTA Zenetudományi Intézete. 241–263.
- Wilheim, A. (2000). *Beszélgetések Bartókkal*. Kijárat Kiadó.

Absztrakt

Bartók Béla elsősorban zeneszerző, népzene kutató és zongoraművész volt, kiemelkedő pedagógiai célzattal írt zeneművei is. Zenetanárként azonban már kevésbé tudott jelentős eredményeket elérni, és a visszaemlékezések egy része is ezt bizonyítja. Másik részük azonban épp a tanítói személyiséget és attitűdöt emeli ki mint Bartók személyiségének egy igen jelentős oldalát. E vélemények mögött egy olyan többlettartalom húzódik, amely a felszín mögött mégis kapcsolatba hozza e két véleménypólust. Ezért a kutatás fókuszába a Bartók által átadni kívánt tudástartalom értékeit, azaz a korra és Bartókra jellemző emberi-erkölcsi értékeket, mintegy emberi, művészi és pedagógiai esszenciát helyeztem. Ez Bartók megfogalmazásában a „tiszta forrás”. Bartók Béla pedagógiájával eddig meglehetősen keveset foglalkozott a szakirodalom, hazánkban és külföldön is csak a muzikológia igyekezett feltárni. Elemzéseikben főként zenei, esztétikai, valamint pszichológiai nézőpontokból, eszközökkel és módszerekkel próbálták megragadni e témát. Azonban pedagógiai kutatásról lévén szó, felmerül a lehetőség: a neveléstudomány fókuszából és eszközeivel is vizsgálódni. Minél mélyebbre megyünk a téma kutatásában, annál inkább megmutatkozik, hogy annak vizsgálata és feltérképezése a neveléstudomány eszközeivel sok fontos, rejtett összefüggést tud nyújtani. A kutatás elsődleges forrásaiként a Bartókról szóló visszaemlékezéseket és Bartók írásait vettem alapul. Az áttekintés során kiderült, hogy Bartók Béla pedagógiája meglehetősen széles teret foglal el az ő életében, ami további kutatásokra is érdemes. A fogalmak és jelenségek meghatározásakor leginkább az ellentétpárokban való megfogalmazás adott támpontot. Bartók szerepe tehát tükröt tartani, egy sajátos tükröt, ami valójában ellentéte a kiüresedett világnak.

Kulcsszavak: Bartók Béla; zenepedagógia; tiszta forrás; pedagógiai analízis

Nádudvari Gabriella

SZTE JGYPK Alkalmazott Egészségtudományi és Környezeti Nevelés Intézet Egészségszociológia és Életmód Tanszék

Romantikus diskurzuselemek Ernst Moritz Arndt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című pedagógiai témájú művében

Jelenünkben ugyanazok a kérdések kerültek előtérbe, mint a német romantika korában: a környezetrombolás, az ember elidegenedése a természettől és a saját testétől, az individuum szétszakítottsága a materializált világban. A Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung című, nőnevelésről szóló romantikus mű elemzése során arra voltunk kíváncsiak, milyen pedagógiai válaszokat fogalmazott meg Ernst Moritz Arndt a kizsákmányolás, az elidegenedés és az eldologiasodás kérdései kapcsán.

Bevezetés

A német romantika korának pedagógiai kultúrájában csak fokozatosan tudtak gyökeret verni a romantika eszméi, ugyanakkor hosszú távon meghatározták az ember neveléséről és képzéséről szóló diskurzust. Ernst Moritz Arndt és Friedrich Fröbel nevelési elképzelései, Jean Paul nevelési regényei, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher korai művei kivételével a 19. század első néhány évtizedének képzésről megfogalmazott gondolatait csak közvetve határozta meg a német romantika. Ballauff és Schaller (1973), valamint Bollnow (1977) szerint a romantika talajából kinövő pedagógia első megmutakozása Ernst Moritz Arndt, csúcspontja pedig Friedrich Fröbel. A legismertebb romantikus képzési és nevelési koncepció Fröbel nevéhez kötődik: pedagógiájában tiszta formában jelenik meg a gyermek, a természet és a művészet. A téma kutatói (Baader 2002, 2004; Heiland, 2012, 2015; Neumann, 2015) kiemelt figyelmet szentelnek Fröbel találmányának, az óvodának, illetve játékelmélete is több tudományos vizsgálódás tárgyát képezi. Fröbelt tekinthetjük tehát a romantika pedagógusának, ugyanakkor Ernst Moritz Arndt 1805-ben kiadott kétkötetes, pedagógiai témájú műve, melynek alapját a greifswaldi egyetemen tartott előadásai képezték, a *Fragmente über Menschenbildung I-II.* és az 1810/11-ben írt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című írása, melyet 1819-ben harmadik kötetként csatoltak a *Fragmente über Menschenbildung*hoz, a romantikus pedagógia alapművének számít. A *Fragmente über Menschenbildung* a „nevelés bibliája” lett, és Fröbel pedagógiai gondolkodási stílusára is hatást gyakorolt. Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, milyen

romantikus elemek fedezhetők fel Arndt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című, a nők neveléséről szóló írásában. A romantikus kultúra pedagógiai relevanciával is bíró, főbb diskurzuslemeinek bemutatása után Jürgen Link (1974) izotópia-elemző módszertani eljárását követve feltárjuk Arndt *Fragmente über Menschenbildung* című műve harmadik, nőnevelésről szóló kötetének szemantikai mezőit. Az izotópiákat a koherens szövegekben olyan nyelvi jelek és jelesoportok alkotják (a továbbiakban: szemémák és szemémacsoportok), amelyeket egy domináns széma kapcsol össze. Mivel a kutatás bázisát képező szöveg magyar nyelven nem jelent meg, az elemzés alá vont szemémákat és szemémacsoportokat a Münch és Meisner szerkesztésében 1904-ben megjelent, altonai kiadást alapul véve, saját fordításunkban közöljük.

A német romantika mint kulturális konstelláció

Németh G. Béla (1978) *Az elveszett egyensúly* című művében az elveszett egyensúly keresése korszakaként értelmezi a német romantikát, amely a két forradalom közötti időszakra tehető (1790–1840), és melyet többen a klasszika ellenáramlataként tartanak számon. Abban minden kutató egyetért, hogy a romantika a felvilágosodással, valamint a felvilágosodás következményeivel való kritikus szembenézés időszaka, egyfajta reakció volt a világ mítosztalanítására, melyet a felvilágosodás indított el. A technikai fejlődés kérdése, a környezetrombolás, az ember elidegenedése a természettől és a saját testétől, az individuum szétszakítottsága a materializált világban (Held, 2003) fókuszba helyezte a kizsákmányolás, az elidegenedés és az eldologiasodás problémáját.

A német romantika értékvilágát meghatározó újhumanizmus legfőbb jellegzetessége a felvilágosodás elutasítása, meghaladása, legalábbis annak a formának a meghaladása, amely akkor megmutatkozott. A felvilágosodás értelemközpontúságával szemben jelentkezett egyfajta vágy az ember mindent átható étellel telítése iránt. A hasznosságra való törekvéssel szemben megjelent a tett önértékének elismerése, az élet gyakorlatias, morális alakításával szemben a művészi-univerzális étletszemlélet, a világ és az ember közötti szakadék mélyülésébe való beletörődéssel szemben a világmindenséggel való egyesülés vágya (Eucken, 1905).

A polgári élet célszerűségeit és szükségszerűségeit az ember a művészet segítségével kívánta meghaladni, egy új valóság reményében: a belső világ, a tiszta formák és a szépség világa iránt vonzódott. A német viszonyok különlegessége is ezt az utat jelölte ki. A szétdaraboltság, a kicsinyesség, a szegényesség cselekvésképtelenségbe taszította az embert. A korabeli Németországban egy olyan szellemi és irodalmi mozgalom indult útjára, amely nem a szegényes valóságot volt hivatott díszíteni, hanem egy új élet lehetőségét kutatta: az ember életét, a lélek bensőjében lévő életet, túl a látható lét korlátain és nyomorúságos állapotain. A szabad lét szintjére felemelt emberi élet lett minden eszmék legnagyobbika (Eucken, 1905).

A német polgárság kialakulása és emancipációja biztosította azt a környezetet, amelyben az ember képzésének tekintetében az esztétika és a művészet felértékelődhetett. A francia forradalom eszméivel való találkozás és intenzív foglalkozás eredményeként az individualizációs folyamat nemcsak a polgári réteg képviselőinek körében indult el, hanem a nemesi rétegben is megfigyelhető volt ez a tendencia. A 18. század végén, főként nők által működtetett, divatos szalonokban polgárok és nemesek egyaránt kötetlenül és szabadon kinyilváníthatták véleményüket irodalmi, művészeti és részben politikai témákról is (Dülmen, 2001, 2002). Ez jó példa a német romantika terében fellelhető egyfajta intézményellenes magatartásra, valamint az uralkodó normáknak, szabályoknak való ellenszegülésre, ami az új életformák kialakításában, az új politikai és társadalmi koncepciókról való eszmecserekből mutatkozik meg (Dülmen, 2001). Mit jelentett ez a

romantika embere számára? Egyértelmű, hogy előtérbe került az ember szubjektivitása és individualitása. Az emberi kapcsolatformák közül a szeretet, a barátság, a közösség került fókuszba (Dülmen, 2001). A polgári család kialakulásának folyamatában a pénzkereső munka és a család egyre élesebb elválása miatt a család privát szférává válik, melynek középpontjában a reprodukciós funkció és a gyermek áll. Ebben a kontextusban válik először a gyermekkor önálló életszakasszá. A gyermek és az anya idealizálása egyúttal a nyilvánosságból való kizárást is jelentette. Baader (1996) rávilágít e romantikus idealizálás fonákjára is, miközben egyfajta szociális vakságot diagnosztizál az 1800-as évek környékén élő, empirikus gyermekek életkörülményeinek vonatkozásában.

A német romantikus kultúra további jellemzője a természethez való szoros kapcsolódás, valamint az új, transzcendentális igazságok kutatása, amelyeket a kor horizontján egyébként is jelenlévő metafizikai, panteista és isteni elv mellett olyan, pótlékként is értelmezhető formákban találtak meg, mint például a romantikus szerelem, a természet és a művészet. Az esztétika volt tehát az a médium, amelyben a világ romantizálása és poetizálása megtörténhetett: Ahogy Held (2001. 15.) is mondja, a romantika „egy olyan korszakot vagy kulturális konstellációt jelöl, amelynek középpontjában a művészet áll: politikai utópiák, humanista eszmék, szociális félelmek együttese ez, melyekre a művészet mint médium segítségével reflektálnak.” (ford.: N. G.) A romantikus művészetfelfogás lényege, hogy a világnak nincs vége a földi élettel, az ember bensőjében is feltárul egy végtelen világ, melynek megmutatása a művészet feladata. A schlegeli *Progressive Universalpoesie* értelmében a romantikus költészet feladata a végtelenhez közelítés. Ebben az összefüggésben említhetjük meg az elfojtott lelki tartalmak feltárását és láttatását, vagy az olyan tudatformák elismerését, mint például az álom. Fordulat következik be az értékek keresésében: a belső értékek keresése során kiemelt szerephez jut a hallgatag, benső én dinamikája, amely a létalaphoz, az istenihez való kötődés révén a gyermekben még él. A romantika az élőléből táplálkozó, a kezdetihez, az istenihez kapcsolódó kultúra. És minden kezdetinek a tisztelete magában foglalja a gyermek tiszteletét (Kluckhohn, 1931). A romantikus gyermekmitológia elemeit Németh (2002. 29.) az alábbiakban foglalja össze:

„a gyermek új emberként a jelenleginél jobb, emberibb jövő megteremtője, a gyermek egy folyamatosan változó világ alkotó továbbfejlesztője, a gyermek az ősi naiv géniusz megtestesítője, a gyermek mint »titok« és az esendő felnőttek világának megváltója.”

Pukánszky (2018. 40.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a romantikus gyermekkép nemcsak a romantikához köthető, „gyökerei messze nyúlnak a gyermekről, felnőtről való gondolkodás történetének ősi rétegeibe, és hatása ma is kimutatható a gyermekről alkotott társadalmi-mentális képekben”. A gyermek felfedezése olyan értéktartalmak idealizálását tette lehetővé, amelyek már majdnem kihaltak: például a nyitottság a természetfölötti világ, a lélek misztériumai, a másik ember, az összes élőlény felé, tehát a természet felé. A romantikában a természet nemcsak mint objektum jelenik meg, hanem szubjektumként, szinte élő személyiségként létezik. A költő és a művész az a személy, aki valóban képes megismerni a természetet, meg tudja érinteni annak lényegét, kapcsolódik az ősalaphoz, és részesül annak igazságában. A romantikát többek között az teszi izgalmassá, hogy az individualitás együtt járt a nagy, teljes egységben létezés iránti vággyal, az individuum természetben, az Abszolútumban való feloldódásának igényével. A romantikus művész mint zseni (és mint gondolati konstruktum) alkalmas volt az Abszolútum, a művészet és az élet egységének ábrázolására, hiszen rendelkezett azzal a privilégiummal, hogy koherenciateremtő tényező legyen (Held, 2003). A romantika kizsákmányolásra adott válasza az organikus, önzetlen kapcsolódás a természethez, az

elidegenedésre adott válasza az empátiás szeretetkapcsolat, az eldologiasodás ellen-szere pedig az Abszolútumhoz való kapcsolódás igénye, amely egyfajta morális fejlődésre irányuló törekvést implikál (Nádudvari, 2023).

Ernst Moritz Arndt válasza korának kihívásaira a nőnevelésről szóló gondolatainak tükrében

Ernst Moritz Arndt (1769–1860), a német kultúra jeles, ugyanakkor vitatott alakja elválaszthatatlanul kapcsolódik a 19. század első felének történelméhez. Alkotásaiban elsősorban politikai, történelmi témákról értekezik, ám életművét mese- és mondagyűjtemények, vallásos versek, teológiai, filozófiai és pedagógiai írások is gazdagítják. A parasztok „ügyvédjeként”, védelmezőjeként lopta be magát kortársai szívébe. Több írásában a napóleoni uralom ellen emelte fel szavát, és költészetével a szabadságharcok eszméit közvetítette. Demokratikus alkotmányt, sajtószabadságot, szabad véleménynyilvánítást, a nép számára minden közügyben döntési jogot követelt (Türr, 2020). Müsebeck (1915) *Das Gewissen der deutschen Gegenwart* című írásában kifejti, hogy Arndtot intenzíven foglalkoztatta a jámbor-emberi és a német-nemzeti jelleg harmóniája, az éntudat összekapcsolása a közösségi tudattal – a családban és a közösségben, az államban és az emberiségben. 1819-ben megjelent *Geist der Zeit. Vierter Theil* című műve miatt, melyben hevesen támadta a porosz reakciós erőket, 1820-ban két évtizedre eltiltották a tanítástól. A megaláztatások ellenére hű maradt nézeteihez: szót emelt a hit, a lelkiismeret, a kutatás szabadságáért. A despotizmus és az abszolutizmus kritikusaként egy öntudatos polgárokból álló, egységes német államért küzdött (Türr, 2020). Nacionalista vonásokat mutató művei miatt, melyek célja a német nép szakrális felemelése volt, manapság különösen vitatott személyisége a német kultúrának.

Ernst Moritz Arndt *Fragmente über Menschenbildung* című háromkötetes műve egy világpolgár pedagógiai nézeteit összegzi (Kölle, 1916). A világban érzékelhető polaritások bemutatásával és a tettközpontú szeretet megélésével a testi-lelki személyiség kimunkálása volt a célja, és ezzel voltaképpen a világ egyensúlyának a feltételrendszerét írta le. Művével megalkotta a gyermekből kiinduló romantikus pedagógia „prototípusát”. Író kollégáival ellentétben a romantikus gyermekideált nemcsak esztétikai, hanem pedagógiai szempontból is kimunkálta. Ez az első, a gyermekből kiinduló pedagógia a korabeli német nyilvánosság körében csendes fogadtatásra talált. Publicisztikai sikerként nem könyvelhető el alkotása, mégis volt egy szűk olvasói réteg, amelyre hatást gyakorolt (Nádudvari, 2023).

A *Fragmente über Menschenbildung* első két kötetében kirajzolódó emberkép szoros kapcsolódást mutat a romantikus emberképpel, különösen annak kultúrakritikai aspektusaival. Egyértelműen megjelenik a külső társadalmi konvenciók nyomása elleni lázadás, a gépiessé váló élet, a gépiessé váló hit kritikája, a gondolat látszatlétének tagadása, az élet és a gondolkodás között feszülő ellentét. A felvilágosodással ellentétben, amely azt feltételezte, hogy az ember az értelem segítségével uralhatja a világot, és az értelem révén válhat istenivé, tehát az teszi nagygyá, amit magából megalkot, Arndt elutasít minden művit, tehát minden olyan dolgot, amivel az ember önkényesen beavatkozik a természet rendjébe. Ezzel egyértelműen kapcsolódik Rousseau és a német romantika szemléletvilágához. Az emberben megnyilvánuló emberi lényege nem az értelem, hanem sokkal inkább a test, a szellem és a lélek egysége. Arndt elutasítja az értelmet: „Minden bűnt ugyanis a gondolat teremt, [...]” (Arndt, 1805. 191., ford.: N. G.). Úgy véli továbbá, hogy az embernek nem kell mindent tudnia, hiszen „Ha az ember tud egyet s mást, ügyes, biztos mértékkel rendelkezik minden egyéb vonatkozásában. De máig sem fogom fel, hogyan jut el ily módon a fiatal emberek lelkeig a teljesség és a világ,

az egyetlen és legnagyobb dolog, amit a nevelésnek kellene adnia.” (Arndt, 1805. 231., ford.: N. G.) Arndt az ember eredeti lényegét nem az értelemben, hanem az akaratban és az igyekezetben látja:

„Ám ami Téged nagyvá tesz, nemes férfiú, az a Te akaratod és törekvésed, mert az mindannyiunké, s mint örök emberi az unokáinké és az ükunokáinké is. Ez a szeretettel teljes türelmed, az út, melyet kijelöltél, a jó isteni magva, melyet szétszórtál a világban. Nevelje ezt a magot a jövő szép virágokká és növényekké és tekintélyes, terebélyes törzsekké, oszlopokká. A tett evilági, de az érzület a végtelenségé, melyből a tett származik.” (Arndt, 1805. 286., ford.: N. G.)

A fentebb idézett sorok is arról tanúskodnak, hogy a tudás világossága helyett a tudatlan sötétsége válik az ember központjává. Arndt a hallgatag benső én dinamikáját helyezi fókuszba, és ezzel is kapcsolódik a német romantika kultúrájához (Nádudvari, 2023).

A monista antropológia értelmében Arndtnál az ember „egy mikrokozmosz, képek képe, alakok alakja, egy nagy tükör, amely sok kis tükör tartalmát sűríti önmagába” (Arndt, 1805. 24., ford.: N. G.). A „képek képe” elnevezés nem azt sugallja, hogy az ember minden dolgok legjobbika. Az ember egy nagy tükör, amelyben visszatükröződik a világ, és mint megismerő lény felfogja a tükröződések, melyek tükrévé válik, s ily módon kettős tükröződés jön létre. Az ember minden egyes lényben felismeri az egész világot, de a világban mint az egyes lények összességében felismeri minden lehetséges tükröződés, minden lehetséges megnyilvánulás és szempont sokaságát, ami az Univerzumban egyáltalán előfordulhat (Nádudvari, 2023).

Arndtnál tehát felsejlik a világ lényei közötti kölcsönhatás, amely folyamatos visszatükröződésben valósul meg. Az élő tükröződések folyamata maga az élet. Az ember a világ képévé válik: a világ összes tartalmát magába szívja, s közben a legnemesebb képpé válik. Ebben a kontextusban értelmezhető Arndt *képzés* fogalma. A képzés olyan természetes cselekedet, melynek során tudatos tett nélkül alakul ki az emberben egy kép a világról, és az ember maga is képpé formálódik e folyamatban. Ballauff és Schaller (1973) is alátámasztja azt az érvelést, mely szerint a német klasszika fogalomhasználatától eltérően a képzés nem az ember nevelői szándékkal formáló munkáját jelenti, hanem azt a külső hatást, amely szándékolt tett nélkül is érvényesül. Arndt az emberképzés fogalmának meghatározásánál a képzés eredeti, természetes módjára hivatkozik: „Ezt nevezzük képzésnek, és ezen egyszerű, természetes eljárás jelenti számunkra a legnemesebb értelemben vett emberképzést.” (Arndt, 1805. 46., ford.: N. G.)

A *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című mű, amely 1810–11-ben született, ám csak 1819-ben jelent meg, a *Fragmente über Menschenbildung* című trilógia harmadik része. Arndt svédországi tartózkodása alatt többször megfordult Otto Magnus Munck házában, ahol Munck feleségének barátja és bizalmasa lett. Elisa Maria Munck Arndt Psychidionja, akihez a nőnevelésről szóló leveleit intézte. A Munck házaspár egyetlen gyermeke születésének évében elhunyt, ezért Elisa Maria Munck nagy odaadással kezdte el nevelni férjének unokahúgát, az ötéves Lilit. Úgy vélte, nem lehet elég korán megismertetni a gyermekkel a művészet, a vallás és néhány fontos képesség alapjait. Mivel az ötéves gyermek még nem rendelkezett megfelelő felfogóképességgel a fent említett alapok elsajátításához, konfliktus alakult ki a szülők között, melyben Ernst Moritz Arndt vállalta a közvetítő szerepet. Arndt nem helyeselte a leánygyermek korai tanítását, hanem sokkal inkább az érzés és a fantázia kibontakoztatása révén kívánt hatást gyakorolni Lilire, miközben megismerhette a gyermek tisztaságát, barátságos személyiségét és hálás lényét. Az absztrakt tudásközvetítés helyett mesékkel, jámbor dalokkal tanított, melyek szerzője ő maga volt. Elisa megszívlelte tanácsait, és Ernst Moritz Arndt 1809-ben pedagógiai sikerének biztos tudatában hagyta el Stockholm városát (Münch,

1904). *Briefe an Psychidion* oder: *Ueber weibliche Erziehung* című művében teszi közzé nőneveléssel kapcsolatos felismeréseit és svédországi tapasztalatait. Az alábbiakban azokat a diskurzusközpontú izotópiákat vizsgáljuk, amelyek a *Fragmente über Menschenbildung I-II* kultúrakritikai szellemiségét tovább éltetve a romantika értékhorizontját gazdagítják.

A korszellem kritikája: 1. izotópia

A gondolat látszatéletének tagadása, az élet és a gondolkodás közötti feszültség jut kifejezésre, amikor Arndt (1904. 202.) arról ír, hogy amennyiben a tudás férfias és bölcsé tenne, ha az erény szó felfogása keresztény lelkesedéssel és szelídséggel megáldott férfivá tenné a férfit, ha az, „amit ma tudásnak nevezünk, mindenütt valami élő és emberi lenne, akkor ez a mi korunk sokkal fejlettebb lenne, és a korábbi korok fölött állna”. Nyomorúságosnak és bűnösen szánalmasnak nevezi az embereket, és kifejti, hogy még „azok sem sejtik, hogy mi a keresztény jámborság és lelkesedés, akik teljes szívből hűnek gondolják magukat önmagukhoz és az emberiséghez” (Arndt, 1904. 203.). Hiányolja az örömet megélni tudó, szabad, lelkes tudós férfiak társaságát, miközben megfogalmazza kritikáját: „A szűkkeblűség, a szellemi kicsinyesség, a gyermeki hiúság és a gyermeki irigység, a szolgál minden kis gaztette és bűne sokkal inkább erre az osztályra nyomja rá a bélyegét, mint a nép tudatlan fiaira.” (Arndt, 1904. 203.) A sok tanulás és tudás által sem ügyesebbek és bátrabbak, sem jobbak és erényesebbek nem leszünk, ami „persze egyáltalán nem lehetne így, ha tényleg tudás lenne az, amit tudásnak neveznek; mert a tudás lelkiismerettel ruház fel, és a lelkiismeret erőt és bátorságot ad” (Arndt, 1904. 204.). Arndt (1904. 224.) kritikával illeti az államot, amely szinte semmit nem ad már az embereknek: „eltűnt a polgári érzés”, „minden forma tönkrement, amivel egy stabil, külső kép láthatóvá válhatna”. Az erény szó, „amivel az ember oly sok félig erkölcsös, félig világi szokást és kényszerből születő segítséget foglal össze” (Arndt, 1904. 202.), teljesen kiüresedett, konvencionálissá, a gépies élet szolgálgójává vált. A gépiessé váló hit miatt „sem az élet játékát, sem az élet komolyságát nem ismerjük, és ha menten nem történik meg Isten belátása, akkor nagyon más teremtménnyé kell átváltoznunk; mert különben már nem sokáig szabad bennünket embernek nevezni.” – írja Arndt (1904. 202.). A fentebb

Arndt (1904. 200.) művében „a gyermekesség leírhatatlanul komoly, ha az ember hagyja olyannak lenni, amilyen lenni akar”, hiszen „minden büszke élet, minden szeretet, öröm komolyságba burkolódik: az örvendő Isten ezáltal ragyog”. Ennek értelmében közelebb kerülünk Istenhez, ha a létalaphoz kapcsolódni tudó embertől (a gyermektől) nem távolodunk el. A gyermekből kiinduló intuícióval feltáruul egy út, amely kivezethet a modern társadalom fentebb bemutatott aszimmetriáiból, a részekre bomlásból, eltávolít az értékekkel kapcsolatos kérdésekkel szemben immunissá tevő gondolkodásmódtól. A gyermek az eredetiség, az egészlegesség, a még nem elidegenedett, isteni minőséget képviselő élet. Arndt a nőben az isteni (gyermeki) megőrzésének lehetőségét látja. Szerencsésnek tartja azt a férfit, akinek otthonát olyan nő ragyogja be, „akinek jámbor kedélye egy gyermeki tábla, melyet még nem írt tele az élet!”

idézett szemémacsoportokból egy olyan izotópia rekonstruálható, amely láthatóvá teszi a német romantika kultúrakritikai aspektusait: a gondolat látszatlétét, a gépies életet és a gépies hitet.

'A nő mint az isteni (gyermeki) megtestesítője': 2. izotópia

Arndt (1904. 200.) művében „a gyermekség leírhatatlanul komoly, ha az ember hagyja olyannak lenni, amilyen lenni akar”, hiszen „minden büszke élet, minden szeretet, öröm komolyságba burkolózik: az örvendő Isten ezáltal ragyog”. Ennek értelmében közelebb kerülünk Istenhez, ha a létalaphoz kapcsolódni tudó embertől (a gyermektől) nem távolodunk el. A gyermekből kiinduló intuícióval feltárul egy út, amely kivezethet a modern társadalom fentebb bemutatott aszimmetriáiból, a részekre bomlásból, eltávolít az értékekkel kapcsolatos kérdésekkel szemben immunissá tevő gondolkodásmódtól. A gyermek az eredetiség, az egészségesség, a még nem elidegenedett, isteni minőséget képviselő élet. Arndt a nőben az isteni (gyermeki) megőrzésének lehetőségét látja. Szerencsésnek tartja azt a férfit, akinek otthonát olyan nő ragyogja be, „akinek jámbor kedélye egy gyermeki tábla, melyet még nem írt tele az élet!” (Arndt, 1904. 200.). Különösen szerencsésnek nevezi azt a férfit, aki egy olyan nő kegyét nyeri el, aki szép, művészi képességekkel, tehetséggel rendelkezik, és „aki ott, ahol csak a férfi tudja képezni és alakítani, még egy ártatlan gyermek” (Arndt, 1904. 223.). Arndt (1904. 219.) a gyermeki természetesség megőrzését tartja üdvösnek: „A nő legyen olyan, mint egy gyermek, és maradjon is olyan; így meg kell hagyni neki a kis bolondozásokat, gyermeki játékokat, [...]” A nőben megőrzendő gyermeki létforma értéke a létalaphoz, az istenihez való közelségben rejlik:

„[...] a nő minden dolog, avagy a világ képe, az isteni nyugalom, az önmagában való élet hasonlata. [...] Miként Isten megnyilatkozik a mozgásban lévő világban, úgy nyilatkozik meg a nő a mozgásban lévő férfiban.” (Arndt, 1904. 207.)

A nő a férfi számára „a hit, a remény, a szeretet; az asszony a férfi földi Istene: és minden kapcsolódás legszebbikében, [...] mindketten felemelkednek az égi Istenhez” (Arndt, 1904. 210–211.). Mivel „teljes lényében Istenben nyugszik a nő, sőt az isteni élet szép hasonlata” (Arndt, 1904. 207.), a férfi számára az erénynek mint egységnek a megélése a nő révén lehetséges: „Miként a férfi az egyes dolgok képe, úgy az erény sok különböző megnyilvánulásának, melyeket erényeknek neveznek, ábrázolója és hordozója is: ám az erény mégiscsak egy; ugyanakkor a nő mint a teljes világ képe a teljes erény ábrázolója és hordozója.” (Arndt, 1904. 211.) E szemémacsoport szépen árnyalja a német romantika egyik pregnáns diskurzuselemének kettősségét: az individualitás együtt járt a nagy, teljes egységben létezés iránti vágygal, az individuum természetben, az Abszolútumban való feloldódásának igényével, ami az eldologiasodás ellenszereként értelmezhető.

'Szolgálat mint isteni minőség': 3. izotópia

'A nő mint az isteni (gyermeki) megtestesítője' izotópiához szervesen kapcsolódik a 'szolgálat mint isteni minőség' izotópia, melyben egy, a férfiaknak nem alárendelt, hanem a férfi mellett álló nő képe bontakozik ki. Arndt egy olyan mellérendelő viszonyulást képzel el, amely egyben „függőséget és kötődést is jelent. [...] mindenki uralkodni akar, senki nem akar szolgálni, és a fenségességet, istenséget és a még istenibb szabadságot, ami az engedelmisségben és a szeretetben nyilvánul meg, már senki nem akarja elismerni.” (Arndt, 1904. 209) A szolgálat azért nagy szó és szükségszerű, mert semmi sem létezik szolgálat nélkül: „a dolgok teljes mindensége egy örökkévaló

kölcsönös szolgálatban létezik, tehát egy örök, egymástól való függésben” (Arndt, 1904. 209.). A nő mint az (egy) erény potenciális hordozója úgy őrizheti meg a létalaphoz való természetes kapcsolódását, ha a nevelés során „olyannak hagynánk, amilyennek Isten teremtette” (Arndt, 1904. 208.). Ezért „A nőnek az élet peremén kell állnia. Nem tudván a vad és szörnyű dolgokról, a véres gyilkosságról és az ügyes civakodásról. [...] nem tudván a hamisságról, a furfangról, az árulásról, a bűnről és a büntettekről: [...]” (Arndt, 1904. 208.) A női szolgálat isteni minőségét tükrözik vissza az alábbi szemémacsoportok:

„Úgy állsz ott lényegedben, bájos asszony, tudattalan virág, égi növény, játszó énekesmadár, aki énekéről mit sem tud. A neved egyszerűség, csend, vágy és öröm. Az erőd és a méltóságod sokkal inkább a van-ban nyilvánul meg, mint a tevékenységben, inkább a csendéletben, mind az előretörésben, inkább az engedelmisségben, mint a parancsban, inkább az alázatban, mint az akaratban.” (Arndt, 1904. 209.),

továbbá:

„A nő legyen szelíd, barátságos, szófogadó, inkább bártalanul visszahúzódozó az élettől, mint vadul az életbe hatoló; ő legyen az erkölcs és az öröm képe, a csendes tűzhely mellett, az egyszerű közösség és a nevelés által tegyen bizonyosságot gyermekeinek arról, hogy van boldogság az élet szűk körében [...]” (Arndt, 1904. 207.)

A nő isteni (gyermeki) létének meghatározó eleme a szolgálat, amely kizsákmányolásra adott válaszként a létalaphoz való tiszta kapcsolódásban, a jóra irányuló erőben, a tisztaságban és az önzetlenségben őrizheti meg isteni minőségét.

‘A szív nevelése’: 4. izotópia

Arndt az ideális nőnevelés lényegét a szív nevelésében látja, amely a család erkölcsének csendes és derűs tükrében valósulhat meg: „annak a háznak az örömeiben, a szeretetében, gyengédségében, amelyben élnek” (Arndt, 1904. 216.). Arndt óv attól, hogy túl sok külvilágból érkező inger érje a leánygyermeket. A rousseau-i nevelés elvét követve kifejti, az ember nevelésének és képzésének negatívnak kell lennie:

„Amit zavartalanul és változatlanul akartam hagyni önmagából kifejlődni, az a nőben lévő eredeti, veleszületett, legmélyebb alap [...] Azokat a hajlamokat és tehetségeket, amelyek megmutatkoznak náluk, fejleszteni és felszínre kell hozni: [...]” (Arndt, 1904. 220.)

Nem tartja továbbá helyesnek a leányok túl korai bevezetését a társasági életbe, mert bár az élet és a világ megismerése révén könnyebben és ügyesebben mozoghatnak a világi életben, elveszítik azt az ártatlanságot, ami lehetővé teszi igaz életre nevelésüket: „Kinek kell nevelni, és ki tud nevelni, ha a neveltek nem jámbor és illedelmes lelkek?” (Arndt, 1904. 223.) Különösen nagy a magas szellemi minőség és a benső világ kitettsége a romlás veszélyének, „ha [a nő – N. G.] belekeveredik abba, amit általában társadalomnak nevezünk” (Arndt, 1904. 226.).

Arndt megkülönbözteti az egészséges és az egészségtelen esztétikát. A kor figyelemreméltó jelenségeinek tekinti az esztétikai és a misztikus törekvéseket, amelyek a nevelésre és a fiatalság életére is nagy hatást gyakorolnak. A magas szellemi minőség és a benső világ romlásának veszélye akkor lép fel, amikor társadalmi kontextusba kerül, és a szent-ség külsőségé válik. Az esztétikai megélésnek akkor van létjogosultsága az emberek

körében, ha már „az első nyersség és barbárság kötelékei szétszakadtak, és kezdenek ébredezni a finom érzések és nemesebb élvezetek” (Arndt, 1904. 226.). A művészet szentségét írja le Arndt, amikor a művészet bensőséges, komoly játékát értelmezi:

„[...] mert a művészetten kívül nem rendelkezik az ember másik olyan erővel, amely ily erőszakkal és gyorsasággal képes lehozni a földre az isteneket és a szellemeket. Az erkölcsi és a vallásos erő csendesebben, titkosabban és láthatatlanabban fejlődik a világ és az ember bensőjében, és csak olykor, szűzies félnépséggel lát napvilágot [...]” (Arndt, 1904. 227.)

Az emberben kinyíló esztétikai, erkölcsi és vallásos minőség közös gyökérből, az isteniből táplálkozik. A művészetnek éppen ezért sohasem szabad függővé válni attól, amit társadalomnak nevezünk, ugyanis hatóköre szűkebb, ugyanakkor tágabb is, mint az a dolog, ami a közönséges élet, a szabadság és a szellem iránti magasabb igények közötti tartományban van. A társadalomban a művészet elveszíti ártatlanságát, világosságát, szabadságát, szűk keretek közé szorul, nyugtalan és hiú lesz, „a közönséges zavarodottságának” szintjére süllyed.” (Arndt, 1904. 232.) Ennek tükrében az esztétikai nevelés akkor értékes, ha nem keveredik bele a társadalmi elidegenedési folyamatokba.

A ’szív nevelésének’ lényege az (’egy’) erény gondozása: a jóra irányuló erő éltetése. A jó akarása:

„[...] mindenkinek, akinek az érzékelése még egész, azon örök törvények szerint kell gondoskodni és nevelni, melyeket Isten a szívünkbe írt. [...] Egyszerűség, hűség, szeretet – csendes istennők, akikkel meg kell ajándékoznunk gyermekeinket a tolakodással teli világban. Aki jónak mer lenni, mindig csak jót terem.” (Arndt, 1904. 226.)

Miként a kertész sem tud fát teremteni, a nevelés és a képzés sem képes erényt teremteni.

„Ám ahogyan [a kertész – N. G.] a gyökerek, az ágak, a levelek és a virágok növekedésénél némi segítséget tud nyújtani, és a fa növekedését és szépségét támogatni tudja, a nevelésnek is módjában áll a veleszületett erény fejlesztése, egyben tartása, erősítése.” (Arndt, 1904. 201.)

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Arndt elidegenedésre adott válasza a szív nevelése, amely lehetővé teszi, hogy az ember ne távolodjon el az ’egy’-től, a veleszületett erény forrásától.

Arndt megkülönbözteti az egészséges és az egészségtelen esztétikát. A kor figyelemre-méltó jelenségeinek tekinti az esztétikai és a misztikus törekvéseket, amelyek a nevelésre és a fiatalság életére is nagy hatást gyakorolnak. A magas szellemi minőség és a benső világ romlásának veszélye akkor lép fel, amikor társadalmi kontextusba kerül, és a szentség külsőséggé válik. Az esztétikai megéltetésnek akkor van létjogosultsága az emberek körében, ha már „az első nyersség és barbárság kötelékei szétszakadtak, és kezdenek ébredezni a finom érzések és nemesebb élvezetek”.

Összegzés

Ernst Moritz Arndt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című műve jelentéstani mezőnek strukturalista alapokon nyugvó elemzése során négy, egymáshoz szorosan kapcsolódó, a német romantika kultúrákritikai diskurzusához szervesen illeszkedő izotópia tárult fel: 'a korszellem kritikája', 'a nő mint az isteni (gyermeki) megtestesítője', 'szolgálat mint isteni minőség', 'a szív nevelése'. A romantikus Arndt tagadja a gondolat látszateletének létjogosultságát, és beláthatóvá teszi, hogy a gépies élet elidegenedést, a gépies hit eldologiasodást, az önzés kizsákmányolást szül. A romantikus hagyománynak megfelelően Arndt is a létalappal való kozmikus kapcsolódásra képes gyermekben látja a felnőtt világ megváltóját. A gyermekből kiinduló intuícióval feltárul egy út, amely kivezethet a modern társadalom aszimmetriáiból, a részekre bomlásból, eltávolít az értékekkel kapcsolatos kérdésekkel szemben immunissá tevő gondolkodásmódtól. A gyermek az eredetiség, az egészlegesség, a még nem elidegenedett, isteni minőséget képviselő élet. Arndt a nőben az isteni (gyermeki) megőrzésének lehetőségét látja. A nő isteni (gyermeki) létének meghatározó eleme a szolgálat, amely a létalaphoz való tiszta kapcsolódásban, a jóra irányuló erőben őrizheti meg isteni jellegét. A jóra irányuló erő az örök törvények szerinti nevelés folyamatában, a szív nevelése révén bontakoztatható ki, őrizhető meg és erősíthető. Az esztétikai nevelés akkor tekinthető a nő felemelkedését szolgáló lehetőségnek, ha nem keveredik bele a társadalmi elidegenedési folyamatokba, s így módon a művészet szentsége megmarad. Arndt éppen ezért nem támogatja a túl korai tudásközvetítést, illetve a lánygyermek túl korai, társasági életbe történő bevezetését sem tartja helyesnek.

Támogatás

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

Irodalom

- Arndt, E. M. (1805). *Fragmente über Menschenbildung*. Hammerich. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/FCFQ2WREWBGHY6ZHIHH34JU-WAOPYHKLS> Utolsó letöltés: 2016. 04. 02.
- Arndt, E. M. (1904). Briefe an Psychidion, oder: Ueber weibliche Erziehung. (Fragmente, Band 3.). In Münch, W. & Meisner, H., *Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung*. Hermann Beyer & Söhne. 200–234.
- Baader, M. S. (1996). *Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld*. Luchterhand.
- Baader, M. S. (2002). Die romantische Idee der Kindheit. Friedrich Fröbels Kindergärten als politisch und finanziell bedrohte „Oasen des Glücks“. In Schmitt, H. (szerk.), *Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder*. Henschel. 57–73.
- Ballauff, T. & Schaller, K. (1973). *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. III. Verlag Karl Alber.
- Bollnow, O. F. (1977). *Die Pädagogik der deutschen Romantik von Arndt bis Fröbel*. W. Kohlhammer Verlag.
- Dülmen, R. van (2001). *Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Böhlau Verlag. DOI: [10.7788/boehlau.9783412306731](https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412306731)
- Dülmen, R. van (2002). *Poesie des Lebens. Eine Kulturgeschichte der deutschen Romantik 1795-1820*. Böhlau Verlag.
- Eucken, R. (1905). *Lebensanschauungen großer Denker*. Verlag von Veit & Comp.
- Gössmann, W. (2006). *Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss*. Max Hueber Verlag.
- Heiland, H. (2012). *Fröbelforschung aktuell. Aufsätze 2001-2010*. Königshausen & Neumann.
- Heiland, H. (2015). 175 Jahre Kindergarten: Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. *Diskurs*

- Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 367–380. DOI: [10.3224/diskurs.v10i4.21164](https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i4.21164)
- Held, H.-G. (2003). *Romantik. Literatur, Kunst und Musik 1790-1840*. DuMont Literatur und Kunst Verlag.
- Kluckhohn, P. (1941). *Das Ideengut der deutschen Romantik*. M. Niemeyer Verlag.
- Kölle, C. (1916). Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung in ihrer pädagogischen Bedeutung. In Rein, W. (szerk.), *Sammlung pädagogischer Studien*. Heft 15. Hermann Beyer & Söhne.
- Link, J. (1974). *Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe: Eine programmierte Einführung auf strukturalistischer Basis*. UTB. W. Fink Verlag.
- Münch, W. (1904). Einleitendes. In Münch, W. & Meisner, H., *Ernst Moritz Arndts Fragmente über Menschenbildung*. Hermann Beyer & Söhne.
- Müsebeck, E. (1915). *Das Gewissen der deutschen Gegenwart E. M. A.: ein Vortrag*. Friedrich Andreas Perthes.
- Nádudvari, G. (2023). Pedagógiai gondolkodás és gyermekkép a német romantika korában. *Nem publikált PhD-értekezés*. EKKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Németh, A. (2002). A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra*, 12(2), 21–33.
- Neumann, W. (1854). *Ernst Moritz Arndt: eine Biographie*. Balde.
- Neumann, K. (2015). Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(4), 381–398. DOI: [10.3224/diskurs.v10i4.21165](https://doi.org/10.3224/diskurs.v10i4.21165)
- Németh, G. B. (1978). *Az egyensúly elvesztése*. Magvető Kiadó.
- Pukánszky, B. (2011). Gyermekideológiák a pedagógia eszméorténetében. *EDUCATIO*, (1), 37–47.
- Pukánszky, B. (2018). Gyermekkép, romantika, „romantikus gyermekkép”. In Sárkány, P. & Schwendtner, T. (szerk.), *A filozófia lehetséges szerepei a neveléstudományban*. Eszterházy Károly Egyetem Liceum Kiadó. 37–50.
- Türr, S. (2020). *Die Frauen von Ernst Moritz Arndt*. Callidus.

Absztrakt

Ernst Moritz Arndt (1769–1860) német író, történész 1805-ben kiadott kétkötetes, pedagógiai témájú műve, a *Fragmente über Menschenbildung I-II*. és az 1810/11-ben írt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című írása, mely 1819-ben jelent meg a *Fragmente über Menschenbildung* harmadik köteteként, a romantikus pedagógia alapművének számít. A vonatkozó szakirodalom (Kölle, 1916; Ballauff és Schaller, 1973; Bollnow, 1987; Pukánszky, 2011) elsősorban Arndt antropológiai szempontú, az egész ember nevelésével kapcsolatos, általános nézeteit értelmezi, nevelési koncepciójának nem szentel figyelmet. Kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy milyen romantikus diskurzuselemek érhetők tetten Arndt *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung* című alkotásában. Különösen az érdekelt bennünket, hogy a nevelés kontextusában milyen válaszokat ad a szerző a korszellemet jellemző elidegenedés, eldologiasodás és kizsákmányolás problémáira. Vizsgálódásaink alapján megállapíthatjuk, hogy az elemzett műben feltárt, a német romantika értékvilágához kapcsolódó izotópiák közül az emberben lévő, jóra irányuló erő megőrzési lehetőségeit megmutató ’a szív nevelése’ izotópia válasz az elidegenedésre. ’A nő mint isteni (gyermeki) lény’ izotópia ahhoz a romantikus diskurzushoz csatlakozik, mely az eldologiasodásra az Abszolútumhoz való kapcsolódás óhajával válaszol, ami egyfajta morális fejlődés iránti igényt is implikál. A ’szolgálat mint isteni minőség’ a kizsákmányolás ellenszereként értelmezhető. Arndt szerint az ideális nevelés a család erkölcsének csendes és derűs tükrében valósulhat meg. Nem tartja helyesnek a leányok túl korai bevezetését a társasági életbe, mert az élet és a világ megismerése során a leánygyermek elveszíthetik azt az ártatlanságot, amely igaz életre nevelésük feltétele. A kor figyelemre méltó jelenségének tekinti az esztétikai és a misztikus törekvéseket, melyek a nevelésre és a fiatalság életére is hatást gyakorolnak, ugyanakkor úgy véli, a benső romlás veszélye fenyeget, amikor a fenti törekvések társadalmi kontextusba kerülnek, és szent minőségük külsőséggé válik.

Kulcsszavak: német romantika, Ernst Moritz Arndt, pedagógia, nevelés

Frank Tamás

Semmelweis Egyetem Pető András Kar

Népiskolai tanítók sajtómegjelenésének mintázata a kurrens politikai napilapokban 1921-ben

tematikus blokk

Az I. világháború, az azt követő turbulens politikai légkör, illetve a trianoni diktátum érzékenyen érintette az országot, így az annak immanens részeként működő oktatási szegmenst is. A korábban több mint harmincezres néptanító szakmacsoport létszáma szinte megfeleződött. Az iskolaépületek jelentős része megsérült, a háborúból a férfitanítók egy része nem tért vissza, vagy maradandó testi-lelki sérülésekkel próbált meg beilleszkedni a régi-új környezetébe. Az oktatási rendszer újjáépítése elképzelhetetlen volt a tanítók együttműködése nélkül. A Horthy-korszak oktatási kormányzatai kiemelt figyelmet szenteltek a népiskolai oktatásnak. Kérdés, hogy ez a kiemelt figyelem, melyben a korszak vallás- és közoktatásügyi miniszterei részesítették a népoktatást, éreztette-e hatását 1921-ben a tanítók vonatkozásában is, és ez visszaköszönt-e az időszak napilapjaiban, és amennyiben igen, milyen témák mentén jelent meg az újságolvasók számára a néptanítótság?

Bevezetés

A tanítói praxis intézményesülésének kezdetétől a tanítók szaktudása, életkörülményeik, nevelői attitűdjük, magánéletük, normaképző státuszuk, sikereik, kudarcaik társadalmi diskurzus tárgyát képezték. A tömegoktatás általánossá válásával megnövekedő tanítólétszám tovább erősítette ezt a tendenciát, hiszen az elemi oktatásban részesülő diákok és családtagjaik révén milliós létszámú „közösség” került kapcsolatba a tanítókkal, a tanítónőkkel, a tanítóssággal.

1921-ben az uralkodó kommunikációs médium a napilapok alkotta írott sajtó volt. Az újságolvasás elterjedéséhez az alfabetizációs eredmények teremtették meg az alapot, majd a bővüléséhez hozzájárult az urbanizáció, a nyomdaipar, a közlekedés fejlődése, mely expanziót generált a napilappiacon. Az I. világháborút közvetlenül követő visszaesés rövid időn belül a múlté lett: évről évre egyre több orgánus jelent meg a hazai sajtópiacon (Elekes, 1927). Ennek magyarázata, hogy már a 19. század utolsó harmadában is elfogadott volt, hogy a közvélemény befolyásolásának egyik hatékony eszköze az

újságok birtoklása, így a különböző politikai platformok vezetői, érdekvédelmi szervezetek, felekezetek, potens szakmacsoportok képviselői törekedtek saját újság kiadására, illetve a jelentős tőkével rendelkezők – befektetés gyanánt – lapkiadó vállalatot alapítottak. A korszak napisajtója a közölt cikkek által – a témák felszínén tartásával vagy negligálásával – tematizálta a közbeszédet, így a százezres olvasótáborral rendelkező bulvár- és politikai lapok véleményformáló szerepe megkérdőjelezhetetlen volt a korszakban. Jogos lehet a kérdés, hogy 1921-ben a politikai napilapok felületein a tanítóság normaképző státuszuk, a „közismertségük” révén az újságolvasók számára hogyan reprezentálódott, milyen tartalmak mentén jelent meg.

A Horthy-korszak neveléstörténeti keretbe foglalt sajtóvizsgálata vakfoltja a kutatási palettának, miközben a korszak politikai, oktatáspolitikai hitvallása erőteljesen épített a tanítók szaktudására, elkötelezettségére, lojalítására, nemzethűségére. Kevés diskurzus zajlik arról, hogy a sajtótermékek által publikált tartalmak mit jelenítenek meg az elemi oktató-nevelő munkát végző aktorokról, a tanítókról, tanítónőkről. A kutatási hiátus magyarázata lehet a Horthy-korszak jelenkori megítélésének nehézsége (Gyáni, 2009). A korszak neveléstörténeti vizsgálata már csak abból a szempontból is kívánatos, hogy a jelen időszak oktatási alrendszere gyakran alkalmaz szinte teljes struktúrákat vagy olyan elemeket, melyek történeti eredője a vizsgált időszakra tehető. A kutatás további relevanciáját erősíti, hogy bár a jelenkor médiafelületei technológiai szempontból eltérnek a 100 évvel ezelőttil, a média működési mechanizmusai, kommunikációs technikái nem: mi jelenik meg a fogyasztó számára, milyen mennyiségben és minőségben, a kommunikátorok – esetünkben a napilapok – hogyan tematizálják a közbeszédet.

A kutatás nem csak a már jelentős hagyományokkal rendelkező neveléstörténeti sajtókutatást kívánja folytatni, és így az új időszak bevonásával egyfajta komparativitás lehetőségét felkínálni, hanem a számítógéppel támogatott tartalomelemzés alkalmazása révén annak komplexitását érvényesíteni és eredményeit is láttatni szeretné a neveléstörténeti vizsgálatok horizontján.

A nagyobb lélegzetű kutatás során öt év politikai és bulvárlapjainak az elemzése zajlott: 1921, 1926, 1930, 1935, 1938. Jelen tanulmányban az 1921. évet mutatom be. Mivel a kutatás során a további évek eredményei egyben összehasonlításra is keretet teremtettek, melyre jelen tanulmányban nem térünk ki, az 1921-re vonatkozóan limitációt érvényesítünk: a feltárt eredmények általánosításra nem alkalmasak, pusztán a kijelölt év publikációs mintázatát mutatják meg.

A vizsgált év társadalmi és oktatási közege

A háborút követően kialakított, mesterségesen meghúzott országhatárok közé szorított ország azzal szembesült, hogy a korábbi gazdasági mechanizmusok nem, vagy csak elégségesen működnek, illetve az önálló gazdaság önálló pénzpolitika létrehozását tette szükségessé. Az ehhez kellő szakmai kompetencia és politikai felelősségvállalás gyakran konfrontálódott egymással: a pénzügypolitikai érdekeket felülírta a politikai érdek (Pogány, 2018). A gazdaság visszaesése magával rántotta a fizetőeszköz elértéktelenedését. Az infláció következtében az országban nagymértékben romlott az életszínvonal. Élelmiszerhiány, munkanélküliség és a 350–400 ezer menekült (Bruckner, 2017) érkezése nehezítette a gazdaság talpra állását. A szociális helyzet nehézségei, a depriváltak jelentős csoportjai fogékonyakká váltak a politikai szélsőségek iránt, melyet az 1918–19-es politikai fordulatok jól jeleztek. Nehezítette gazdaságunk helyzetét a forradalmi hullám következtében kialakult negatív nemzetközi megítélés is, melynek következtében a húszas évek elején jelentősebb külföldi kölcsön felvételére nem nyílt lehetőség (Romsics, 1996). Az 1921-ben kormányfőnek kinevezett Bethlen István

miniszterelnök és kormánya többféle pénzügyi, gazdaságpolitikai technikával próbálkozott a gazdaság helyreállítása érdekében.

A büntetőintézkedésekhez való mielőbbi alkalmazkodás elemi érdeke volt az országnak, függetlenül attól, hogy a revanspolitika a mindennapi diskurzus részévé vált, és alapvetően meghatározta a két világháború közötti politikai attitűdöt. A forradalmi hullámot követően a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium és annak vezetője, Vass József (1920–1922) legfontosabb teendői közé tartozott az iskolaépületek rendbehozatala, a tanítószemélyzet viszonyainak tisztázása, a menekült tanítók elhelyezése, illetve, hogy az állami alkalmazottak körében végrehajtott létszámcsökkentés ne okozzon nagyobb problémákat. Megkezdődött azon pedagógusok B-listázása, akik a Tanácsköztársaság mellett exponáltak magukat (Asztalos, 1928).

Az alfabetizációs törekvések egyik sarokpontja az iskolakötelesek arányának növelése, a tankötelezett gyermekek iskolai jelenlétének erősítése volt. Az 1920–1921. évben az iskolába nem járó tanköteles 6–11 évesek aránya 17 százalék volt (MSÉ, 1925). Az állam érdeke egyértelmű volt: növelni az iskolai jelenlétet, akár a mezőgazdasági munkából élő családok érdekeivel szemben is. Az 1921. évi XXX. tc., az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról az iskolakerülés dokumentálására a tanítókat jelölte ki, mely feladat sok esetben a tanyai, falusi közegben tevékenykedő tanítószótag ellen fordította a lakosságot. A leventemozgalom kialakítása az általános hadkötelezettség tiltását próbálta meg megkerülni, illetve az úgynevezett testnevelési törvény is (1921. LIII. törvénycikk) a VKM ernyője alatt látta el a fiatalok állóképességének fejlesztését, a fizikai felkészítést, melynél a tanítókra jelentékeny szerep hárult.

A századfordulótól egyre intenzívebben jelent meg azon tanítói óhaj, mely a különböző fenntartású iskolák tanítói és tanárai számára egységesebb javadalmazást kívánt volna, mivel a tanítói praxison belüli igen differenciált jövedelmi viszonyok feszültséget keltettek. Az egyébként is igen alacsony jövedelmek miatt az a szinte szokásjog alakult ki vidéken, hogy a felekezeti tanítók jövedelmük kiegészítése céljából kántortanítói, harangozói feladatokat is elvállaltak (Takács, 2014). Az egységes javadalmazás irányába tett egyik lépés az 1907-ben elfogadott XXVI. és XXVII. tc. A következő az 1913. évi XV. és XVI. tc. volt, amelyekben rögzítették, hogy a tanítók alapfizetése 1200 korona legyen. Az 1918. évi VIII. néptörvény az állami elemi népiskolai tanítókat százalékos arányban sorolta be a XI–VIII. fizetési osztályba, valamint kimondta, hogy a nem állami tanítónak ugyanaz a fizetés, családi pótlék és lakáspénz jár, mint az állami tanítónak, s erre a célra mindegyik iskolafenntartónak, tehát az addig államsegélyben nem részesülteknek is kilátásba helyezte az államsegélyt (Kormányjelentés, 1926), de a költségvetés helyzete nem tette lehetővé ennek megvalósítását. Ezt követően az 1920. évi I. tc. rendelkezett az előmenetel későbbi pontos meghatározásáról (Kormányjelentés, 1926).

A kutatás elméleti kerete

Kutatási előzménynek a dualizmus, illetve a Horthy-korszak sajtókutatásai tekinthetők, melynek során előbbi korszak esetében a fókusz a *Néptanítók Lapja* feltárása volt (Nóvik, 2017, 2019; Szabolcs, 2001; Baska, 2001). Továbbá egyéb szakmai periodikák – például a *Család és Iskola* – vizsgálata is megjelent (Pukánszky, 2002; Szűcs, 2018). A szaklapok jelentős szerepet töltek be a tanítói tudás kanonizációjának folyamatában, így forrásként való alkalmazásuk evidensnek tekinthető. Jóval kisebb kutatói érdeklődés érezhető a pedagógiai lapokon kívüli orgánumok bevonására: többek között Baska Gabriella élclapelemzése (2018), Sárai-Szabó Katalin nőképelemzése (2009) vagy Pető Bálint regionálislap-élélemzése (2017) említhető.

A dualizmus korszakát követő, a második világháborúig terjedő időszak mind társadalmi, mind politikai szempontból jelentős változások időszaka. Ennek ellenére – a dualizmus időszakához viszonyítva – kevesebb olyan kutatás zajlott, mely a pedagógiai szaksajtó neveléstudományi szempontú feltárására irányult.

A kevés feltárómunka sorába illeszkedik a szegedi tanítóképző diáklapjának, a *Magyar Tanítójelöltek Lapjának* tartalomelemzése (Pelesz, Nóbik, 2022), vagy Stummer Krisztina vizsgálata a *Felsőkereskedelmi Szakoktatás* hasábjain a nők reprezentációja tárgyában, illetve Uherkovich Orsolya kutatása is említhető, aki a *Néptanítók Lapja* és a *Magyar Cserkész* című lapok tartalomelemzését végezte el a családi életre nevelés köré építve (2015). A tanügyi lapok feltárásán túl a Horthy-korszakra vonatkozóan is megjelent – bár még kevesebb elemszámban – a neveléstörténeti diszciplína fogalmi kategóriáit és kereteit alkalmazó kutatói szemlélet. Tematikus orgánumok feltárása (Rébay, 2020), illetve a politikai napilapok neveléstörténeti alapozású vizsgálata említhető (Frank, 2019).

A tematikus elemzés témák (minták) azonosítására, elemzésére szolgáló módszer – véli Braun és Clarke (2006, 2012). Segítségével jól strukturálható a feltárt mintázat, valamint általa gazdag és részletes adatszolgáltatás érhető el (Nowell, Norris, White és Moules, 2017). A kvalitatív tematikus tartalomelemzés során induktív és deduktív megközelítést alkalmaztunk. Ennek során a kódolás mind a sajtószöveget, mind a szakirodalmi előzményeket figyelembe veszi, így mélyebb és minőségibb feltárás valósulhat meg. A hatfázisú exploratív módszer lényegi eleme, hogy az adatgyűjtés, a rögzítés és az adatelemzés főképpen a kutatás első szakaszában lineáris tevékenység, de idővel magában foglalja a fázisok közötti előre és hátra mozgást, melyet gyakran ingamozgáshoz hasonlítanak. A későbbi fázisokban már valójában iteratív és reflektív folyamat zajlik (Braun és Clarke, 2012; Nowell, Norris, White és Moules, 2017). Graneheim és munkatársai (2020) szerint a kódolás során szükséges az expresszív kódok alkalmazása. Továbbá a sajtóműfajok publicisztikai jellege miatt a tematikus elemzés ezen metódusa lehetővé teszi a látens tartalmak feltárását is. A módszer lehetőséget nyújt számunkra a nyilvánvaló, a leíró tartalom és a látens, értelmező tartalom elemzésére. Tehát nemcsak az explicit reprezentációk feltárása zajlott. A kvalitatív tematikus tartalomelemzés hitelességét erősíti a közvetlen idézetek alkalmazása, mely lényegi eleme lehet a publikációnak (King, 2004). „Rövid idézetek segítenek megérteni az egyes értelmezési pontokat és bemutatják a témák jelentőségét” (Nowell, Norris, White és Moules, 2017. 11.). A hosszabb idézetek segítenek a forrás nyelvezetén keresztül megismertetni az olvasót az eredeti szöveggel. Mint ahogy Braun és Clarke (2006) állítja, fontos, hogy bemutassuk az adatok összetett történetét, túllépve az adatok leírásán.

Mind a kvalitatív tematikus tartalomelemzés során – a kódolást támogató –, mind a leíró statisztikai mutatók könnyebb elemezhetősége érdekében szoftveres támogatással élünk. A szoftver lehetővé tette, hogy hatékonyan dolgozzunk összetett kódolási sémákkal és nagy mennyiségű szöveggel, erősítve az elemzés mélységét és kifinomultságát (King, 2004). Fontos megjegyezni, hogy bár a számítógépes programok hasznosak lehetnek nagy mennyiségű adat rendezésében és vizsgálatában, egyik sem képes az adatok átalakításához szükséges intellektuális és konceptualizáló folyamatokra, és semmilyen ítéletet sem képes alkotni.

Az 1921. év esetében a kiválasztott orgánumok *Az Est*, az *Új Nemzedék* és a *Pesti Hírlap* volt. Mindhárom lap jelentős olvasótáborral rendelkezett, a kiadóvállalatok politikai identitása azonosítható: *Az Est* a korszak megkerülhetetlen, amerikai típusú politikai bulvárlapja volt, liberális, kormánykritikus színezettel. A *Pesti Hírlap* a polgári liberalizmus másik árnyalatát képviselte nemzeti szellemiségével (Sipos, 2004). Kelemen szerint (2018. 16. o.) inkább „a Horthy-rendszer elitjéhez közel álló” kormánypárti sajtótermékként definiálhatjuk. Az *Új Nemzedék* a katolikus klérus dogmatizmusát tüzte zászlajára,

de nem kapcsolódott közvetlenül az egyházi intézményrendszerhez. A vizsgált orgánumok általános megítélése szempontjából szükséges megjegyezni, hogy a lapok stílusára a lapkiadó vezetője, leggyakrabban egyben tulajdonosa, illetve a főszerkesztő gyakorolta a legnagyobb hatást, és az ő személyük, politikai orientációjuk határozta meg az újságok szakmai irányvonalát. Kapcsolatrendszerük, kötődésük politikai pártokhoz, ideológiákhoz befolyásolhatta akár a tanítókról közvetített képet is.

Az adatgyűjtés az Arcanum Digitális Tudománytárban elérhető, az 1921-es évhez tartozó példányok feltárásával kezdődött. Keresőszavak a következők voltak: *tanító*, *tanítónő*, *tanerő*, *néptanító(nő)*. Ezen keresőszavak kellő mennyiségben és releváns módon képesek felszínre hozni az elemi iskolai tanítóságról szóló tartalmakat. Ezt követően a kialakult elsődleges forrásbázis redukciója következett. A felsorolt sajtóműfajok kerültek a korpuszba: *vezércikk*, *tudósítás*, *riport*, *hír*. Az adatkészletbe (korpusz) nem kerültek a következő sajtóműfajok elemei: tanítói álláshirdetések (állást keres), intézmények álláshirdetései (állást kínál), reklámok, kulturális-irodalmi programajánlók, recenziók, a színházi élethez kapcsolódó tartalmak (színdarabajánló, szereposztás), sporttudósítások, sporthírek, valamint a járulékos és összefoglaló műfajcsoport tagjai: vers, karcolat, novella, folytatólagos regény, kritika, humoreszk, keresztretjvény. A döntés mögött az a koncepcionális megfontolás állt, hogy a kiválasztott műfajcsaládok alkalmasak megjeleníteni a vizsgált szakmai közeget, valamint ezen tartalmakon keresztül ismerhető meg leginkább az orgánumok attitűdje az elemi iskolai tanítósággal kapcsolatban, illetve ezen műfajok közvetlenül képesek az olvasók számára közvetíteni a tanítókat érintő, a tanítókról szóló információkat, vagyis befolyásolni képesek az olvasók szemléletét a tanítókkal kapcsolatban.

Következő lépésként a duplikált tartalmak kiszűrése történt, hiszen a *tanító* és a *tanítónő* kifejezések gyakran egyazon sajtócikkben jelentek meg, szinte ikerszőként funkcionálva, nem pedig külön tartalmi üzenetet hordozva. Továbbá azon tartalmak sem alkották a korpuszt (adatkészletet), amelyben a 'tanító' kifejezés nem mint pedagógus-foglalkozás jelent meg, hanem például melléknévi igenévként funkcionált. Az induktív kódolás során a szövegszegmensek alaposabb feltárása révén nem csak a deduktív módon kialakított témák (kódok), altémák (alkódok) mélyítése zajlott, hanem újabb kategóriák is generálódtak. Egy-egy altéma akár több téma alá is szerveződhetett (nem volt jellemző), így egyre összetettebb rétegei tárultak fel a vizsgált témakörnek, témaköröknek. Az eljárással többszintű strukturálás vált lehetővé.

Az 1921. év feltárása és elemzése, valamint a Horthy-korszak sajtóéletének ismeretében (Sipos, 2004, 2012; Klestenitz, 2018) érdemesnek véltük összehasonlítani – a tanítói témák feltárásán kívül – a vizsgált orgánumokat a tanítók reprezentációja alapján. Kimutatható-e mintázat az eltérő politikai orientációjú napilapok esetében a tanítókat érintő tartalmak publikációs stratégiájában, szerkesztési elveiben? A lapok témaválasztásai szignifikánsan eltérnek-e egymástól a feltárt tartalmak tekintetében? Ezekre magyarázatul szolgálhat-e a lapkiadó politikai identitása, a lap jellege?

Kvantitatív elemzés

1921-re vonatkozóan 155 kódolási egység jött létre, 5 témával (főkóddal) és 30 altémával (alkóddal). A három vizsgált lapban a következő témák mentén jelentek meg a tanítók az újságolvasók számára: élet- és munkakörülmények; politikai szerepvállalás – „megbízhatatlan elemek”; praxis; tanító- és tanítónőképzés; kriminalizálódás.

A témák megoszlását vizsgálva a *tanítók élet- és munkakörülményei* témakör 47 százalékos arányban jelent meg a lapokban, melyet a *politikai szerepvállalás* – „megbízhatatlan elemek” 23 százalékkal követ. A *praxis* témaköre 19 százalékkal vált telítetté.

A tanító- és tanítónőképzőkről szóló tartalom 8 százalékot ért el, és igen széttartó lett, nem adott koherens választ a tanítóképzőkkel, a tanítóképzéssel kapcsolatos sajtótartalmak elemzéséhez, ezért újrakódoltuk ezen tartalmakat. Az újrakódolás nem érte el a célját. Az ötödik terület, mely megjelent az olvasók számára: a tanítók kriminalizálódása (3%). Ezen tartalom sem mutatott koherens tématarast. A százalékos megoszlás a redukált és a már a korpuszba került tartalmakra vonatkozik.

Az *Uj Nemzedék*, a *Pesti Hirlap* és *Az Est* közel azonos arányban publikált tanítókról szóló tartalmakat. Legtöbbször a *Pesti Hirlap* (37%), majd az *Uj Nemzedék* (33%), végül *Az Est* (30%). Az adatok kvantifikált eredményei alapján megállapítható, hogy bár viszonylag kicsi a három lap közötti differencia (7%), a három lap témaválasztási arányában viszont jelentős eltérés észlelhető. A kvantifikáció jól szemlélteti a lapok hangsúlyeltolódásait. Egyértelműen rögzíthető, hogy a három lapból kettő leginkább a tanítók élet- és munkakörülményeit reprezentálta: *Pesti Hirlap* 59%, *Uj Nemzedék* 54%. A két laphoz képest jelentősen alulreprezentált *Az Est*-ben olvasható ilyen témájú cikkek aránya (24%).

A praxissal kapcsolatos tartalmak szintén mindhárom lapban megjelentek. Sorrendben: *Az Est* (22%), *Pesti Hirlap* (21%), *Uj Nemzedék* (13%).

Az Est a politikai szerepvállalás – „megbízhatatlan elemek” témakörrel kapcsolatosan mutatott téma-érzékenységet: dominánsan jelenítették meg a zsidó és a kommunista tevékenységgel gyanúsított tanítókról szóló tartalmakat, az őket ért atrocitásokat, diszkriminatív lépéseket (46%). A *Pesti Hirlap* az *Uj Nemzedék*hez hasonlóan a kommunista és zsidó tanítókat ért diszkriminatív lépésekről kevésbé tudósított.

Az adatok további elemzése rámutatott arra, hogy a *Pesti Hirlap* szinte láthatatlanná tette a tanítókat érintő kriminalisztikai vonatkozású híreket, de az *Uj Nemzedék* is kerülte a témakör jelentősebb exponálását.

A jól érzékelhető publikációs, szerkesztési differencia háttérben többek között a következőket találhatjuk: az *Uj Nemzedék* – 1920-ig a lap szerkesztője a szélsőjobboldali Milotay István – a Központi Sajtó Vállalat prominens tagjaként *Bangha Béla* érdekkörébe tartozott. A katolikus irányultságú lap helyenként a fajvédő mozgalom szellemiségének is teret adott, így talán nem meglepő, hogy a zsidó tanítók kiszorítását felvállaló – főleg fővárosi – döntéseket nem kritizálta, de nem is tájékoztatta olvasótáborát a diszkriminatív lépésekről. Ugyanígy nem számolt be a zsidó tanítók küzdelmeiről sem, mint ahogy a nemzetgyűlés zsidó tanítókat érintő témái sem kerültek a lap fókuszába. Ezzel szemben a tanítóság élet- és munkakörülményeit alaposan tárgyalta, jelentős terjedelemben szemlélte az ezzel kapcsolatos híreket, mely kormánykritikus szemléletét jól tükrözi. *Az Est* polgári-liberális sajtóorgánumként nagy hangsúlyt helyezett a diszkrimináció bemutatására, a zsidó tanítókat ért sérelmek közvetítésére. A bulvárlap alapvetően kormánykritikus álláspontot képviselt, éppen ezért meglepő, hogy 1921-ben viszonylag kis elemszámmal szerepeltek az egzisztenciális nehézségek az orgánumban, miközben a tanítók negyede állami fenntartású intézményben tanított, így akár kormánykritika is megfogalmazódhatott volna a tanítóság létbizonytalanságát felhasználva.

Kvalitatív feltárás – A tanítói témák reprezentációja

Jelen tanulmány kvalitatív része az élet- és munkakörülmények, valamint a politikai szerepvállalás reprezentációját mutatja be.

Élet- és munkakörülmények

Mindhárom orgánium foglalkozott a tanítókat érintő minden olyan körülménnyel, problémával, melyek révén az olvasók betekintést nyerhettek a tanítók élet- és munkakörülményeibe, továbbá magánéletük is feltárult, és az olvasók számára transzparens módon jelenítették meg életüket, életkörülményeiket.

1921-ben kiemelt figyelmet kapott a *tanítók jövedelmi helyzete*, a fizetési kategóriák problémája, az előmenetel rendje. A megélhetési problémákkal küzdő tanítók – amennyiben lehetőségük nyílt – szinte minden feladatot elvállaltak, „egyik tanító a halottkém, a másik pedig temet” (*Uj Nemzedék*, 1921. november 13. 4.). A tanítók jövedelme nem csak a fenntartótól, hanem az adott település gazdasági potenciáljától is függött. Már a Monarchia időszakában megjelent a tanítók kiegészítő, nem szorosan a szakmai tevékenységhez kapcsolódó jövedelemszerző tevékenysége (Nóbik, 2019. 73–84.). A méhészet mint ilyen az I. világháború után is megmaradt a tanítótság egyes csoportjaibanál, de a válság elérte ezt a területet is: „ezzel a mesterséggel leginkább a tanítók [...] foglalkoznak, [a válság miatt] nem képesek terményükön túladni, ami persze keserves baj rájuk nézve” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 4.). A tanítók megélhetését alapvetően a főállásukból származó jövedelem biztosította. Nemcsak a tanítókat, hanem a tanárokat is sújtotta az egzisztenciális bizonytalanság, jövedelmük értékvesztése (Garai, 2015, 2018). Az 1926/27-es tanévre vonatkozóan a statisztikai adatsorok szerint a tanítók 9 százaléka rendelkezett mellékfoglalkozással (Asztalos, 1928), mely leginkább az ingyenes munkavégzést jelentő tanonciskolai oktatásban való részvételt jelentette. Bár ebből az évkörből általánosítani nem lehet, de talán cezúraként elfogadható az arány. Továbbá meg kell jegyeznünk, hogy főleg a falusi, tanyai néptanítók a mezőgazdasági melléktevékenység, a természetbeni juttatás rendszere, valamint főleg az egyházi fenntartású intézmények néptanítói az egyházi mellékállások révén is kiegészítették tanítói jövedelmüket. Egy orosz hadifogságból hazatért tanító beszámolója szerint a havi tanítói jövedelme „827 korona 60 fillér” volt. A levélíró cinizmusa jelenik meg, amikor megjegyzi, hogy ennyi pénzből „egy magyar tanítónak kell eszményi családi életet élni, hivatásszeretettől áthatva tanítani 30 napon keresztül” (*Pesti Hirlap*, 1921. november 18. 6.). Az is egyértelműnek látszik, hogy 15–20 százalékkal magasabb havi jövedelem sem oldja meg a megélhetési problémákat: „küzd és kínlódik, nyomorog és szenved itt tanító és diák. A tanítónők fizetése az Augusztá-telepi iskolában ezer korona!” (*Pesti Hirlap*, 1921. november 23. 4.)

Nehéz körülmények közé kerültek a Pécsen dolgozó tanítók is. A várost megszállva tartó „szerbek megvonták a fizetést, így adósságokból éltek” a tanítók (*Uj Nemzedék*, 1921. október 19. 7.). A felszabadulást követően 1921 szeptemberében kiutalt 1000 korona gyorssegélyt nem követte az októberi fizetés. A helyzet kilátástalanságát jól szemlélteti, hogy „a tanfelügyelőségnél azt mondták, még egy pár hónapig várhatnak a fizetségükre” (*Uj Nemzedék*, 1921. október 19. 7.). A pedagógusokat, köztük a tanítókat sújtó áldatlan gazdasági helyzetre és körülményekre reagálva az American Relief Administration (ARA) budapesti fiókjának döntése értelmében „kizárólag tanárokat, tanítókat, egyáltalán tanférjakat fognak segíteni, akik a nagy drágaságban erre valóban rászorultak” (*Pesti Hirlap*, 1921. április 29. 4.). Az elégedetlenség az infláció következtében elértéktelenedő jövedelmek miatt erősödött. Gyakorlatilag befagyasztották a fizetési

osztályokban a letöltött évek alapján járó előrelépés lehetőségét, melynek magyarázata, hogy csak 1921. június végén fogadták el – az államháztartás válsága miatt – visszamenőleg az 1920/21. évi, majd néhány nappal később az 1921/22. évi költségvetési törvényt, melyben „státusrendezési, előléptetési újítások egyáltalában nem is szerepelhettek” (Magyary, 1921. 1.). A problémát súlyosbította, hogy a menekült tanítókat támogató kormányzati politika révén gyakorta nagyobb odafigyelésben részesültek a határon túlról érkező tanítók. „Nemcsak előléptettek, hanem tanfelügyelőket is neveztek ki, mintha nem volna annyi menekült tanfelügyelő, hogy egy-egy állásra három is jutna. Avagy azt gondolja a miniszter, hogy elég, ha a tanfelügyelőket fizeti jól?” (*Pesti Hirlap*, 1921. november 15. 6.) A kormányzati szándék egyértelmű volt: a határon túlról érkező menekült tanfelügyelőknek eredeti munkakörükkel megegyező beosztást, életkörülményeket kívántak biztosítani. A Magyarországra menekülők több százezres létszámában az értelmiség aránya felülreprezentált volt, így a konfliktus szinte kódolva volt a rendszerben (Ujváry, 2020).

A közoktatásban a pozícióhoz kapcsolódó juttatások rendszere élesen elválasztja egymástól a beosztott tanítókat az iskolaigazgatóktól. Utóbbiak juttatásai közé tartozhat az igazgatói lakás, az igazgatói jutalék, a tandíjkezelési percent és a magánvizsgák után járó legitim igazgatói mellékjövedelem, mely együttvéve több ezer koronára rúg (*Az Est*, 1921. szeptember 15. 4.). A pénzbeli járandóságon kívül a természetbeni juttatások jelenthették azt a plusz jövedelmet, mely a vidéki, nem városi tanítói munkaviszony vonzerejét emelhetette. Például felekezeti tanítóhiány miatt a nemesleányfalusi evangélikus tanító a református temető kaszálási jogáért cserébe vállalta a leányfalusi református gyermekek oktatását. Egy-egy felekezeti kis- és törpeiskola megmaradásáért, a tanítványok megtartásáért a kényszerű felekezetközi együttműködések az ország különböző pontjain is előfordultak, mivel tanítóhiány miatt a felekezetek legkevésbé az államnak kívánták átadni intézményeiket. A VKM egyre kevésbé kívánta finanszírozni ezen intézményeket, így amennyiben a felekezetek továbbra is működtetni kívánták azokat, saját forrásaikból egyre nagyobb összegekkel kellett megoldaniuk (Rébay, 2014).

A megélhetési körülmények, illetve az egymásnak feszülő érdekellentétek jól kirajolódtak a tanítónőket érintő azon javaslatban is, mely szerint „minden olyan tanítónőt, akinek férje ügyvéd, orvos vagy legalább a VIII. fizetési osztálynak megfelelő állású, el kell bocsátani” (*Pesti Hirlap*, 1921. november 15. 6.), mert a megélhetés szempontjából még mindig könnyebb helyzetben van ezen család, mint az ennél alacsony jövedelemmel rendelkező nőtlen/hajadon tanító vagy tanítóházaspár. A meglehetősen markáns vélemény mögött nem csak a tanítói fizetések alacsony volta, hanem a korszakban jelenlévő, a pedagógusnőkkel szembeni azon szakmai aggály is felfedezhető, mely szerint szakmailag nem minden korosztály számára ideális a női tanerő. „A háború alatt a hiányokat szükségből női tanerőkkel pótoltuk, a gyakorlatban azonban nem vált be tanárnők alkalmazása fiú polgári iskoláknál” – állította Gyulai Ágost polgári iskolai igazgató a vele készült riportban (*Uj Nemzedék*, 1921. december 2. 4.).

A tanítók javadalmozása miatt az országszerte erősödő elégedetlenség dominálta a tanítógyűlések témaválasztásait. A felekezeti tanítók bére sem volt megnyugtatóan rendezve, így nem meglepő, hogy az evangélikus felekezeti tanítógyűlésen arról döntöttek, felirat formájában fordulnak a kormányhoz a fizetési nehézségek miatt. Az Állami Tanítók Országos Egyesülete választmányi ülésén is elhangzott az evangélikus tanítói egyletben már megfogalmazott óhaj, miszerint „a tanítóságot sorozzák a vele egyforma képzettségű állami tisztviselők státusába, s ezzel az állami tanítóság részére is megnyílna a hetedik, illetve hatodik fizetési osztályba való eljutás lehetősége” (*Pesti Hirlap*, 1921. december 4. 7.). Ez meglehetősen túlzó követelésnek tűnik, miután a tanítók így egy osztályba kerültek volna a középiskolai tanárokkal, igazgatókkal, tanárképző intézeti tanárokkal és igazgatókkal, minisztériumi osztálytanácsosokkal és a bírói kar egy jelentős részével.

A tanítók az előbb felsorolt értelmiségi csoportok egyikének sem érték el a képzettségét. A nyomásgyakorlás fokozása érdekében két héttel később személyesen jelent meg a vezetőség dr. Vass József vallás- és közoktatásügyi miniszternél, hogy az állami tanítók esetében az „előléptetéseket náluk is vigyék keresztül, s hogy az elemi iskolai igazgatói tiszteletdíjakat is száz százalékkal emeljék fel” (*Pesti Hirlap*, 1921. december 22. 5.).

A tanítók az életkörülményeik romlása és az ebből következő elvándorlás, illetve elbocsájtás miatt, továbbá a menekült tanítók az államigazgatás más területén megjelenő létszámhiány enyhítésére jelenthettek megoldást. A megélhetési nehézségekkel folyamatosan szembesülő tanítók átcsábításával próbálkozott a pénzügyörség (*Pesti Hirlap*, 1921. november 11. 5.), továbbá a pénzügyminisztérium adóügyi tanfolyamot hirdetett számukra. A tanítói végzettséggel rendelkezők a háromhetes képzést követően a községi jegyzők mellé kerülhettek.

Természetesen a politika aktorai is érzékelték a kilátástalannak tűnő gazdasági helyzetet. A Nemzetgyűlésben Cseri József felszólalásában megjelent a tanítótság jövedelmi helyzetének rendezése, amit megerősített Csukás Endre nemzetgyűlési képviselő is, amikor a felekezeti és községi iskolákban tanító pedagógusok illetményeinek késői kiutalását kérte számon a minisztériumon. Szilágyi Lajos képviselő is azt képviselte, „mondja ki a Ház, hogy az állami tanítókat, óvókat és óvónőket illetményeiket illetőleg az egyéb állami alkalmazottakkal egyenlő elbánásban kívánja részesíteni” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.). Még ugyanezen a tárgyalási napon konkrét javaslattal állt elő Budaváry László nemzetgyűlési képviselő: „az állami, községi és hitfelekezeti tanítókat sorozzák be a velük egyenlő kvalifikációjú állami tisztviselők részére megállapított fizetési osztályokba” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.). A kormányzat elodázta a tanítói panaszok rendezését, így az elégedetlenség országos méreteket kezdett ölteni. 1921. december 28-án a Magyarországi Tanítóegyesületek Országos Szövetsége gyűlésén mind Hódossy Sándor miniszteri tanácsos, mind Máthé József, a szervezet elnöke a tanítókat nyugtatták a fizetésrendezés tárgyában (*Pesti Hirlap*, 1921. december 29. 5.).

A budapesti tanítótság is komoly megélhetési gondokkal küzdött. A fővárosi közgyűlésben, illetve az oktatási bizottság ülésein is visszatérő diskurzus volt a tanítói bérek rendezetlensége, valamint a fenntartók szerinti bérdifferenciák problémája: „a főváros rendezze a tanszemélyzet fizetését, hogy az legalább elérje az állami fizetések magasságát” (*Uj Nemzedék*, 1921. december 22. 7.) – hangzott el az üléseken. Mind a bértábla szerinti jövedelmek, mind a kiegészítő juttatások tekintetében az állami tanítók jelentették az elérendő szintet. Az óradíjak tekintetében is jelentős különbség mutatkozott: a főváros 3 koronát fizetett, az állami tanítóknak 12 korona járt. A székesfőváros által alkalmazott pedagógusok három csoportba tartoztak: helyettes tanítók és tanárok, ideiglenes tanítók és tanárok és bevásztott tanítók és tanárok (*Uj Nemzedék*, 1921. október 20. 3.). Az első két csoport munkájáért óradíjban részesült. Munkajogilag csak utóbbiak voltak védett helyzetben. Az I. világháború, majd a forradalmi hullám miatt 1918-ban volt utoljára bevásztás Budapesten, így „nagyon sokan vannak olyanok a fővárosnál, akik már hat év óta várják, hogy egyszer csak bejutnak a harmadik és egyben utolsó kategóriába” (*Uj Nemzedék*, 1921. október 20. 3.). A fővárosi tanszemélyzet megnyugtatóására 1921 őszére ígérték a tanügyi választásokat, már csak azért is, mert „kétszázötven állás vár betöltésre” (*Uj Nemzedék*, 1921. március 16. 3.). A tanács ezeket választás útján tölti be, „de technikai akadályok miatt lehetetlen lesz a választást keresztül-forszírozni” (*Az Est*, 1921. július 9. 2.). 1921 őszére az elkeseredett tanítók megnyugtatóására már 370 megüresedett állásról tett említést a fővárosi ügyosztály illetékese, valamint további ideiglenes álláshelyek létesítése is szóba került. Nem véletlenül: „ma a tanítók negyven százaléka ideiglenes jelleggel van alkalmazva. Ugyanez vonatkozik a polgári iskolai tanerőkre, sőt általában véve az igazgatókra is” (*Uj Nemzedék*, 1921. október 5. 5.). A decemberi határidőre végül a 420 meghirdetett állásra közel ötször annyi, 2083 pályázat érkezett a

tanügyi bizottsághoz: „polgári iskolai tanítóira 531, elemi iskolaira 1198, a többi egyéb tanári munkakörre pedig 254” (*Uj Nemzedék*, 1921. december 18. 3.).

A tanítókat érintő munkakörülmények, hasonlóan a jövedelmi viszonyokhoz, igen differenciált képet mutattak. Ez a differenciáltság hasonlított a Monarchia időszakában tevékenykedő tanítók munkakörülményeinek differenciáltságához (Baska, 2011). A nagyon eltérő munkakörülmények érintették az elhelyezést, az iskolai felszerelést, a megközelíthetőséget, a komfort és a szakmai munka minőségét alapvetően meghatározó tantermi diáklétszámot.

A tanítási körülmények, legfőképpen az iskolaépületek állapota kritikán aluliak voltak. A tanyai tantermek vizesek, dohosak voltak, veszélyeztették a tanítók, a diákok egészségi állapotát. A legtöbb tanyai iskola vályogból épült. Hiába panaszkodtak az igazgatók, a tanítók, hogy nagyon szűk és egészségtelen a helyiség, a fenntartókat nem minden esetben érdekelte a gondjuk, illetve az elmaradozó felújításokat forráshiánnyal magyarázták. Az iskolák épületének minősége és mennyisége Vass József miniszter nemzetgyűlésben elmondott beszédében is megjelenik, amikor azt említi, „ne akarjanak palotákat építeni, hanem akár négy vályogfalból tákoljanak össze iskolát, mert magyar fiuknak írni-olvasni, hazát szeretni meg kell tanulni” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.). Szintén a miniszter kritikai véleménye jelenik meg, amikor egy szélsőséges esetre rávilágítva kérte a tanítóegyesületek Országos Szövetsége delegációjától: „[...] bár olyanok

a viszonyok, hogy sok helyen istállónak sem használt lokalitásban kell tanítania, ahonnan tanítás előtt a patkányokat kell kiűzni, legyen türelemmel!” (*Pesti Hirlap*, 1921. december 29. 5.). A tanítás körülményei nemcsak a tanyai, hanem a külterületi iskolák esetében is kirívóan rosszak voltak, de ezen állapotok ellenére, ha választási lehetőség egyáltalán fennállt, a növendékek és tanítóik mégis inkább a helyi iskolát választották, mint a kilométerekre lévő másik intézményt (Lázár, 1921. november 23. 4.).

A háborút követő években az ország fűtőanyag-ellátása akadozott, gyakran kellett a fűtési nehézségek miatt a közintézményeknek zárva maradniuk. Ez vonatkozott az iskolákra is (Mann, 2002). 1920 decemberében és 1921 első két hónapjában a rendkívül hideg idő és a szénhiány miatt ismétellen zárva maradtak az iskolák. A fűtőanyaghiány okozta iskolabezárások következtében kialakult elégedetlenség 1921 februárjára országos méretűvé duzzadt, de „akármilyen szénínség van, az iskolák nem maradhatnak fűtőanyag nélkül. Ez mindennél fontosabb és döntőbb jelentőségű szükséglet” – fogalmazta meg

A tanítási körülmények, legfőképpen az iskolaépületek állapota kritikán aluliak voltak.

*A tanyai tantermek vizesek, dohosak voltak, veszélyeztették a tanítók, a diákok egészségi állapotát. A legtöbb tanyai iskola vályogból épült. Hiába panaszkodtak az igazgatók, a tanítók, hogy nagyon szűk és egészségtelen a helyiség, a fenntartókat nem minden esetben érdekelte a gondjuk, illetve az elmaradozó felújításokat forráshiánnyal magyarázták. Az iskolák épületének minősége és mennyisége Vass József miniszter nemzetgyűlésben elmondott beszédében is megjelenik, amikor azt említi, „ne akarjanak palotákat építeni, hanem akár négy vályogfalból tákoljanak össze iskolát, mert magyar fiuknak írni-olvasni, hazát szeretni meg kell tanulni” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.).*

vezércikkében a *Pesti Hirlap* (1921. február 11. 1.), melyhez csatlakozott *Az Est* 1921. február 22-ei vezércikke is, melyben a politikai felelősségvállalást hiányolta a főváros vezetőinél: „Ez a nemzetmentés? A polgármester és a tanácsnokok jól tudják, hogy iskola kell. De szén nincs. Jó volna hitelesen megállapítani, kinek a mulasztásából” (1.). Az időjárás megsegítette az oktatás ügyét. Az eredetileg 1921 áprilisára tervezett iskolanyitás a kedvező időjárás következtében már március 17-én megtörténhetett, igaz, „egyelőre naponként két-három órát tanítanak, lehetőleg a déli órákban” (*Uj Nemzedék*, 1921. március 16. 3.). A nemzetgyűlés nyári ülészakán a vallás- és közoktatásügyi miniszter a költségvetési vitában ismételten kitért a szénhelyzet rendezésére, mely alapvetően nehezítette meg a tanítók dolgát: „a jövő tanévben szénszünet nem lesz, erre garanciákat kapott a pénzügyminisztertől és a szénkormánybiztostól” (*Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.). Az év vége felé ennek ellenére ismételten szénhiány lépett fel az országban, és felrémlt az előző téli tömeges iskolabezárások időszaka. A tanítás körülményeit jelentősen befolyásolta ugyanis, hogy „egyes osztályokban nyolc-tíz fokos az átlagos hőmérséklet” (1921. december 2. 6.).

A munka hatékonyságát meghatározta az egy tanítóra jutó tanulólétszám is. A statisztikai mutatók – bár egyre kedvezőbb képet festettek – nagy eltéréseket jeleztek mind régióként, mind a fenntartók tekintetében. A két világháború közötti időszakban még mindig domináns volt az egy- és kéttanítós modell, mely az elemi iskolák háromnegyedét jellemezte (Asztalos, 1928). A kultuskormányzat hatvan főben maximálta az egy osztályra/tanítóra jutó diákok számát, de az előírást csak a városi iskolák tantestületei tudták tartani. A diákok létszáma „néha meghaladja a százat is” (*Pesti Hirlap*, 1921. szeptember 4. 9.), de nem volt egyedi eset, hogy egyes tanyai iskoláknak 352 tanköteles gyermekkel kell kalkulálnia és ehhez van egy tanterem és egy tanító. Azt, hogy ezen számok mennyire nem túlzóak, jól szemlélteti Benisch Alfréd tanulmányorozata a *Néptanítók Lapjában*. Kalkulációja szerint a 6415 elemi iskola 39 százalékában 60 diáknál több jut egy tanítóra. Kirívó, de 28 iskola esetében 150 diáknál is több esik a tanszemélyzet egy-egy tagjára (Benisch, 1930. augusztus 1. 9.).

A tanítókat érintő munkakörülmények egy speciális szegmense, melyre egyébként a korszakban is kevesebb figyelem hárult, az osztálylétszám és az iskola higiénés állapotának kapcsolata. A lapok tartalmaiban hangsúlyosan megjelenik – mint előzőleg is láttuk –, hogy a tanyai közegben működő elemi iskolák esetében akár százas nagyságrendben lehetnek iskolaköteles gyermekek a tanteremben. A kis alapterületen összezsúfolódó diákok között gyorsan terjedtek a fertőzések, gyakran nem kímélve a tanítókat sem. „Nagy gondot okoz a beteg [...] tanulók kérdése. Azelőtt a tüdővész gyermekét könnyen elhelyezhettük valamelyik szanatóriumban vagy üdülőtelepen. Most ennek súlyos nehézségei vannak” (*Uj Nemzedék*, 1921. augusztus 10. 2.). Az iskola-egészségügy helyzete kettős volt: „1906-tól függetlenített iskolaorvosokat alkalmazhattak a népiskolákban” (Karácsony, 2018. 145.), de amíg Budapesten és a nagyobb városokban ehhez kellő humán erőforrás állt rendelkezésre, addig vidéken a szakképzett orvosok hiánya miatt szinte minimális esély volt arra, hogy az elemi iskolákban szakszerű egészségügyi ellátást, egészségügyi felvilágosítást nyújthassanak a diákoknak, tanítóknak. Ráadásul a legtöbb esetben eleve a tanítókra bízták ennek megoldását, de a felekezeti iskolák a felvilágosítástól való félelmük miatt ettől inkább elzárkóztak (Tigyiné Pusztafalvi, 2013). Nem csak a személyi feltételek, hanem az iskola-egészségügy infrastruktúrája is elhanyagolt volt: „Megnézzük az iskola orvosi rendelőjét is. Nyomorúságos hely. A kályhabetű a vastag füstöt, mint valami szenderegő kráter s a szomszédos hideg szobában üres fürdőkádak ásítóznak.” (Lázár, 1921. november 23. 4.)

Politikai szerepvállalás – „megbízhatatlan elemek”

A forradalmi hullámot követő Horthy-korszak a „kommunistákat,” a „zsidókat” és legfőképpen a „zsidó kommunistákat” kiáltotta ki egyetemlegesen bűnösnek a Tanácsköztársaság vétkeiért. Az új politikai berendezkedés jelentős részben épített az I. világháborút megelőző társadalom-politikai rendszerre, a korábbi elit világgképére, de azon is túllépve alkotta meg az új típusú nemzetállami eszményt, melynek központi vezérfonala a keresztény-nemzeti Magyarország víziója lett. 1920-tól a korábbi rövid forradalmi időszakok prominens képviselőit nyíltan negligáló, vagy éppen üldöző, terrorizáló szemlélet nyert teret, mely a rendszerszintű politikai hibáztatás gyakorlatán és politikai üzenetén túl a mindennapok terén is jelentősen változtatta meg a társadalmi csoportok egymáshoz való viszonyát. Az I. világháborúba sodródás, a háborús vereség, a forradalmi cselekmények önmagukban is komoly traumát okoztak, de a helyzetet nehezítették az 1920. június 4-én Versailles-ban aláírt és 1921-ben a XXXIII. törvény becikkelyezésével elfogadott békediktátum Magyarországot érintő határozatai, az elcsatolt területeken élő magyarajkúakat sújtó megtorló intézkedések és ezek lelki hatásai. Ezen problémahalmaz eredőjébe állították a zsidó felekezethez tartozó állampolgárokat, és megindult a bűnbakképzés, majd az elszámoltatás. A kirekesztés politikája már 1919-től egyértelműen detektálható a hazai közéletben (Ungváry, 2012; Romsics, 2013), de más megközelítés szerint az „összetorlódtott társadalmi rendszerek” miatt gyakorlatilag folyamatosan jelen volt hazánkban az antiszemitizmus (Nagy, 2002. 120–122.). Miközben a hazai zsidóság asszimilációs törekvései egyértelműen jelezték a zsidók nemzeti kötődését, melyet magyar állampolgárokként gyakoroltak. Fontos hozzátenni, a „zsidóellenesség és a szélsőséges ideológiák a politikai kultúra fontos részévé váltak a Horthy-korszakban” (Tomka, 2020. 81.).

A tanítósággal kapcsolatosan az elemzett orgánumok közül *Az Est* központi témája volt a tanszemélyzet politikai megbízhatóságának kérdésköre, mely először a „kommunista”, majd a „kommunistagyanús”, végül a „zsidó tanítókra” vetült fenyegető árnyékként. A kommun alatti tevékenység vizsgálata a tanárvizsgálati folyamatokban is megjelent, így a tanári professziót is érzékenyen érintette a forradalmi hullámban való tanári aktivitás (Garai, 2018. 124–127.).

Az időszak általános politikai felfogásával szemben fogalmazta meg a kommunista tanítókkal kapcsolatos álláspontját a nemzetgyűlési felszólalásában Cserty József: bár „a tanítók között sok kommunista érzelmű volt, azonban erre is tud mentséget, mert a tanítóknak az a része, a mely a bolsevizmus szolgálatában állott, azért tette ezt, mert jobb jövőt és jobb helyzetet remélt” (*Az Est*, 1921. július 1. 8.). A fővárosi közigazgatási bizottság szeptemberi ülésén Csilléri András szólalt fel, és jelezte, hogy „a főváros tanszemélyzetében még mindig vannak kommunisták, akik zavartalanul járnak be az iskolákba és ott tanítanak” (*Az Est*, 1921. szeptember 13. 8.).

A zsidósággal kapcsolatos negatív konnotáció jelenik meg 1921 februárjában Wolff Károly fővárosi képviselő felszólalásában, aki úgy véli, a főváros alkalmazásában álló pedagógusok esetében elfogadhatatlan viselkedés, ha egyéb munkaviszonyát előnyben részesíti, miközben a fővárostól jövedelemre tesz szert: „Nem lehet valaki a Múlt és Jövő szerkesztője, mikor a fővároshoz betegeget jelent”, fogalmazza meg egyértelműen diszkriminatív álláspontját. Az említett lap a zsidó irodalmi, kulturális hagyományok ápolásában jeleskedett (*Az Est*, 1921. február 6. 8.).

1921 áprilisában a fővárosi oktatásügyi bizottság ülésén Sajó Sándor kéri számon Zilahi Kiss Jenő oktatási tanácsnokot a fővárosi tanerők felekezeti megoszlásával kapcsolatban. Eszerint az 5325 tanerőből 810 zsidó származású, 5 felekezet nélküli volt. Utóbbival kapcsolatban Sajó megjegyzi: „tűrhetetlennek tartja, hogy a tanerők felekezet-nélküliek lehessenek”. Mosdóssy Imre tanfelügyelő véleménye szerint fegyelmi eljárás

indítható már azon ok miatt is, hogy egy tanerő felekezetnélküli. Többször is exponálódik a kereskedelmi iskolákban tanító zsidó pedagógusok magas aránya (*Pesti Hirlap*, 1921. április 20. 6. o.). Nemcsak a beosztott tanítók, hanem az iskolaigazgatók esetében is erőteljes fellépést sürget Bieber Jenő: „az igazgatók között is sok a zsidó. Kéri ennek sürgős orvoslását” (*Pesti Hirlap*, 1921. április 20. 6.). 1921 nyarán a *Pesti Hirlap* tudósít a fővárosi közgyűlésről. A már a kommunisztázzással exponált Csilléri András panaszkolta, hogy a tankönyvek gyártása is „zsidó kézben” van, ezáltal a tartalom is a zsidóság befolyása alatt állhat. Slachta Margit képviselő az oktatás életre nevelő funkcióját kapcsolta össze azzal, hogy „most, amikor koldusország lettünk, különösen olyan munkára kell, hogy neveljünk, hogy a magyar faj kiállja a konkurenciát például a zsidósággal” (*Pesti Hirlap*, 1921. július 13. 4.), és ebben fokozott szerep hárul a tanítóságra. A jelzett közgyűlésen Petrovác Gyula felszólalásában is élesen megjelent az antiszemitizmus, melyet a Tanácsköztársaságban tevékenyen részt vevő zsidó származásúak felemlegetésével erősített fel: „semmi nem cáfolhatja meg azt a tényt, hogy a vörös forradalom kilencven százaléka a zsidóságból és a szabadkőművességből került ki” (*Pesti Hirlap*, 1921. július 13. 4.). A képviselő meg is fogalmazza a tanítóságot érintő állítását: „a fővárosi tanszemélyzetnek jelentős része ott volt a vörös uralomban” (*Pesti Hirlap*, 1921. július 13. 4.). Felszólalásából, illetve a támogató bekiabálásokból is egyértelműen kirajzolódik a többség által követendő út: „Nem kell zsidó tanítót egyetlen egyet sem tűrnünk meg az iskolákban. Most van mód a tisztogatásra!”

A közhangulatra reflektálva hangzik el ugyanekkor: „keresztény polgárságnak nagy sérelme, hogy gyermekeinket zsidó tanítók és zsidó igazgatók nevelik” (*Pesti Hirlap*, 1921. július 13. 4.). A következő napok során határozott állásfoglalás történt a főváros vezetése részéről. A közgyűlés egyértelművé tette a zsidó származású tanítók elbocsájtását, valamint további munkajogi döntéseket hozott: 23 zsidó igazgatót fokoztak le tanítóvá. Augusztus 6-án egy terjedelmes cikk keretében számolt be *Az Est* az igazgatókat ért sérelemről (4.). A sérelmet szenvedett igazgatók jogorvoslatért a belügyminiszterhez kívántak fordulni, amennyiben nem járnának sikerrel, akkor fordulnának a közigazgatási bírósághoz. A főváros eltökéltségét mi sem jelezte jobban, mint hogy felmondott további 163 szaktanítónak is. Az ő esetükben kérdéses volt az eljárás jogszerűsége, melyet Budapest mint a munkáltatói jog gyakorlója is érzett, ezért az elbocsátottaknak kiutalt további járandóságot. Az érintett tanítók egyöntetűen úgy

1921 áprilisában a fővárosi oktatásügyi bizottság ülésén Sajó Sándor kéri számon Zilahi Kiss Jenő oktatási tanácsnokot a fővárosi tanerők felekezeti megoszlásával kapcsolatban. Eszerint az 5325 tanerőből 810 zsidó származású, 5 felekezet nélküli volt. Utóbbival kapcsolatban Sajó megjegyzi: „túrhetetlennek tartja, hogy a tanerők felekezetnélküliek lehessenek”. Mosdóssy Imre tanfelügyelő véleménye szerint fegyelmi eljárás indítható már azon ok miatt is, hogy egy tanerő felekezetnélküli. Többször is exponálódik a kereskedelmi iskolákban tanító zsidó pedagógusok magas aránya (Pesti Hirlap, 1921. április 20. 6. o.). Nemcsak a beosztott tanítók, hanem az iskolaigazgatók esetében is erőteljes fellépést sürget Bieber Jenő: „az igazgatók között is sok a zsidó. Kéri ennek sürgős orvoslását” (Pesti Hirlap, 1921. április 20. 6.).

döntöttek, hogy a jogvita lezártaig nem veszik át juttatásaikat. A tanévkezdést követően, szeptemberben *Az Est* egyik cikke világított rá a döntés Janus-arcúságára, hiszen a tanítók visszaminősített iskolavezetők – amennyiben a szellemiségükkel volt az alapvető probléma – tanítóként még közelebb kerültek a diákjaikhoz a mindennapi tanítás során, így szemléletformáló és nevelő hatásuk inkább fokozódott, mintsem csökkent volna. A főváros tovább bővítette a visszaminősítésben érintettek körét. A „zsidó kereskedelmi iskolai tanárokat polgári iskolai tanítókká süllyeszti le” (*Az Est*, 1921. szeptember 4. 2.). A döntés politikai indoka egyértelmű volt, de komoly szakmai aggályok merültek fel azzal kapcsolatban, hogy a tanévkezdésre kellett-e időzíteni a döntés meghozatalát.

A képviselőtestület demokrata párti tagjai az elbocsájtott tanítók mellett szimpátiatüntetést szerveztek 1921. szeptember 12-re. Az utcai megmozdulás vezetője Ugron Gábor, demokrata párti képviselő, korábbi belügyminiszter volt. A politikai megmozdulás szónokai egyértelműen kiálltak a munkájuktól és így az egzisztenciájuktól megfosztott 400 zsidó tanító és óvónő mellett. A *Pesti Hirlap* – *Az Est* mellett – beszámolt a demonstrációról, érintve a tanítók konkrét óhaját. Legintenzívebben *Az Est* tartotta felszínen az érintettek ügyét. Szeptember 14-én a lap véleménycikkében Wolff Károlyt tette felelőssé a tanítókat ért döntésekért: „Hiába is gyüleseznek, hiába tiltakoznak, összekötött kézzel-lábbal hiába is kapálóznak, Wolff Károly úr ítélte róluk” (*Az Est*, 1921. szeptember 14. 6.).

Év végén a Nemzetgyűlésben éles szóváltás alakult ki Budaváry László, Rassay Károly és Sándor Pál képviselők között a zsidók közéletben betöltött szerepéről és lehetőségeiről. Míg Budaváry harcos álláspontot képviselve negligálni próbálta a zsidókat ért diszkriminációt, addig Rassay és a szintén felszólaló Sándor amellett érvelt, hogy jelentős sérelmet szenvednek el a vallási megkülönböztetés miatt a nem keresztény felekezethez tartozó alkalmazottak, függetlenül attól, hogy eddig a zsidó felekezethez tartozók jelentős támogatást nyújtottak az országnak. A szócsata során említésre került a numerus clausus és a zsidó tanítók és igazgatók elüldözése a pedagógusi pályáról (*Az Est*, 1921. december 23. 4.).

A zsidó vallásúak szerepvállalásával kapcsolatosan a polémia az év hátralévő napjaiban tovább folytatódott. Bethlen István miniszterelnöknek a *Pesti Hirlap*ban megjelent karácsonyi cikkére reagálva dr. Feleki Béla, a pesti izraelita hitközség elnökhelyettese viszontválaszában megjegyzi, „a zsidóság [...] legalább ígéretet kapott volna arra, hogy azt a sok sérelmet, amely rajta esett, orvosolják, hogy [...] a kultúra szolgálatában álló tanárok és tanítók, akik állásaikat csak azért veszítették el, mert zsidók voltak, visszatérhetnek ahhoz a nagy nemzeti munkához, amelyet eddig a magyarság érdekében kifejtettek” (*Pesti Hirlap*, 1921. december 29. 2.).

Összegzés

Összességében elmondható, hogy a néptanítók sajtómegjelenése beazonosítható témák mentén valósult meg a politikai és bulvárlapokban. Főképpen a tanítók egzisztenciális körülményeivel foglalkoztak a vizsgált lapok 1921-ben. Azon belül is a fizetések, javadalmak egységesítésének és emelésének óhaján volt a fókusz. Gyakori konfliktusforrás az állami tanítók kiszámítható jövedelme és a főleg felekezeti fenntartású iskolák tanítóinak elmaradozó bérezése, alacsony volta. Az áhított véglegesített tanítói beosztás elnyerése is többször megjelent a lapok hasábjain. A fenntartók és a VKM is elismerte a tanítók igényeit, de szűkös forrásaik miatt emelésre nem nyílt lehetőségük a gazdaság általános állapota miatt. A tanítók politikai szerepvállalásának vizsgálata is markáns tartalomnak tekinthető: a Tanácsköztársaságban érintetté vált tanítók elszámoltatásának igénye – főleg Budapesten és az állami fenntartók esetében – egyértelműen megjelent az

újságolvasók számára. *Az Est* hangsúlyosan kezelte a zsidó tanítókkal kapcsolatos tartalmakat, míg az *Uj Nemzedék* és a *Pesti Hirlap* láthatatlanná tette a témát, és leginkább a tanítók megélhetési körülményeiről publikáltak.

A további tanítói témák esetében már a lap stílusa, politikai identitása volt a meghatározó. A lapok stílusjegyei, például *Az Est* esetében bulvárlap-jellege szinte determinálta a tanítói témák esetében is a publikációs hangsúlyokat, illetve a témák arányaira, a publikációs stílusra, a tartalmi elemekre hatást gyakorolt a szerkesztőség kormánytól való távolsága.

Az orgánumok összehasonlítása erős polarizáltságot jelez, mely eltérő témaintenzitással is párosul: egyértelműen detektálható a politikai orientációhoz és a formátumhoz kötöttség a lapok témaválasztásainak preferenciájában.

Irodalom

- Asztalos, J. (1928). Elemi népoktatásunk újabb fejlődése. *Magyar Statisztikai Szemle*, 6(12), 1269–1308.
- Baska, G. (2001). Fények és árnyak. In Baska, G., Szabolcs, É. & Nagy, M. (szerk.), *Magyar tanító 1901*. Iskolakultúra. 59–83.
- Baska, G. (2018). „Néptanítónak lenni nem comicum”: A Borsszem Jankó tanítóképe. In Fehérvári, A. (szerk.), *A Borsszem Jankótól Bolognáig: Neveléstudományi tanulmányok*. L'Harmattan Kiadó. 13–32.
- Benisch, A. (1930). Elemi népoktatásunk fejlődése 1919 óta. *Néptanítók Lapja*, 63(29–30).
- Braun, V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H., Camic, P., Long, D., Panter, A. T., Sher, K. & Rindskopf, D. (szerk.), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. 2. köt. American Psychological Association. 57–71. DOI: [10.1037/13620-004](https://doi.org/10.1037/13620-004)
- Bruckner, É. (2017). Vagon- és barakkvárosok. A trianoni utódállamok menekültjeinek életkörülményei. *Polgári Szemle*, 13(1–3), 243–255. http://real.mtak.hu/80178/1/PSZ%202017.%201-3.szam_v12_beliv_21.pdf Utolsó letöltés: 2021. 03. 14. DOI: [10.24307/psz.2017.0921](https://doi.org/10.24307/psz.2017.0921)
- DeSantis, L. & Ugarriza, D. N. (2000). The Concept of Theme as Used in Qualitative Nursing Research. *Western Journal of Nursing Research*, 22(3), 351–372. DOI: [10.1177/019394590002200308](https://doi.org/10.1177/019394590002200308)
- Elekes, D. (1927). Az időszaki sajtó statisztikája. *Magyar Statisztikai Szemle*, 5(3), 250–271.
- Frank, T. (2019). Iskolai testi fenytés reprezentációja a Horthy-korszak bulvársajtójában. In Kollega Tarsoly, I. & Túri, I. (szerk.), *Magyar Tudomány Ünnepe 2019: Értéktörítő tudomány: Pető András Tudományos Szakmai Szimpózium előadásai*. Semmelweis Egyetem Pető András Kar. 85–100.
- Garai, I. (2015). A tudós tanár szerepének megformálódása a magyar oktatásügyben. A magyar középiskolai tanárképzés fejlődésének történeti áttekintése. In Károly, K. & Perjés, I. (szerk.), *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái 1*. ELTE Eötvös Kiadó. 297–308. https://www.elte reader.hu/media/2016/01/Tanulmányok_READER.pdf Utolsó letöltés: 2020. 12. 20.
- Garai, I. (2018). A középiskolai tanárképzés intézményeit érintő változások a fővárosban az első világháborúban és az azt követő időszakban. *Per Aspera ad Astra*, 5(2), 115–136. DOI: [10.15170/paaa.2018.05.02.05](https://doi.org/10.15170/paaa.2018.05.02.05)
- Karácsony, I. (2018). Az intézményesült iskola-egészségügyi ellátás részvétele az iskolai egészséges életmódra nevelésben, a felvilágosítástól a teljes körű fejlesztésig. In Karlovitz, J. T. (szerk.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute. 143–152. <http://www.irisro.org/pedagogia2018januar/41KaracsonyIlna.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.
- Kelemen, Á. K. (2018). Peregrináció, emigráció, száműzetés. A két világháború közötti magyar diákvándorlás és a numerus clausus összefüggései. *Múltunk*, 63(4), 4–31. http://www.multunk.hu/wp-content/uploads/2019/09/kelemenak_2018_4.pdf Utolsó letöltés: 2020. 12. 11.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In: Cassell, C. & Symon, G. (szerk.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Sage Publications. 257–270. DOI: [10.4135/9781446280119.n21](https://doi.org/10.4135/9781446280119.n21)
- Klestenitz, T. (2018). Sajtó és újságírás Trianon árnyékában. In Bódy, Zs. (szerk.), *Háborúból békébe: A magyar társadalom 1918 után*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet. 301–336.
- Kormányjelentés (1926). A Magyar Kir. Kormány 1919–1922. évi működéséről és az ország közállapotairól szóló jelentés és statisztikai évkönyv.

- Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt. https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/KormanyjelentesStatistikaiEvkonyv_1919-1922/?pg=0&layout=s Utolsó letöltés: 2022. 07. 12.
- Lindgren, B.-M., Lundman, B. & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 1–6. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2020.103632 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020748920301164?via%3Dihub> Utolsó letöltés: 2021. 02. 12.
- Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal (1925, szerk.). *Magyar Statisztikai Évkönyv. 1919., 1920., 1921., 1922.* Magyar Kir. Központi Statisztikai Hivatal. http://konyvtar.ksh.hu/inc/kb_statistika/Manda/MSE2/MSE2_1919_1922.pdf Letöltés ideje: 2023. 04. 10.
- Magyary, Z. (1921): Az állami költségvetés. *Néptanítók Lapja*, 54(24–25), 1–5.
- Mann, M. (2002). Budapest oktatásügye a két világháború között. In Mann, M. (szerk.), *Budapest oktatásügye 1873–2000.* Önkonet.
- Nagy, P. T. (2002). *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok; oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon.* Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Nóvik, A. (2017). Feminizáció és szakmások a dualizmus-kori pedagógiai folyóiratok tükrében. *Pedagógiai-történelmi Szemle*, 3(3–4), 68–83. DOI: 10.22309/ptszemle.2017.3.5
- Nóvik, A. (2019). *A pedagógiai szakajtó és a néptanítói szakmások a dualizmus korában.* Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. DOI: 10.1177/1609406917733847
- Pelesz, N. & Nóvik, A. (2022). Szakmások diák-szemmel. Professionalizmus és pályaszocializáció a Magyar Tanítójelöltek Lapjában (1926-1938). In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány választai a jövő kihívásaira.* Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 133–147.
- Pető, B. (2017). Az első szentesi kisdedőv megnyitása – a helyi sajtó tükrében. *Délvidéki Szemle – Történettudományi folyóirat*, 4(1), 5–17.
- Pogány, Á. (2018). Az állami pénzpolitika Magyarországon, 1918–1924. In Bódy, Zs. (szerk.), *Háborúból a békébe: A magyar társadalom 1918 után; Konfliktusok, kihívások, változások a háború és az összeomlás után.* MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet. 81–127.
- Pukánszky, B. (2002). Reformpedagógia Szegeden a két világháború között. In Németh, A. (szerk.), *Reformpedagógia-történelmi tanulmányok.* Osiris. 101–120.
- Rébay, M. (2014). Református javaslatok a felekezeti iskolák finanszírozására a Horthy-korszakban. In Pusztay, G. & Lukács, Á. (szerk.), *Közösségteremtők.* Debreceni Egyetemi Kiadó. 295–316. <https://mek.oszk.hu/13200/13202/13202.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 08. 19.
- Rébay, M. (2020). A természet A Magyar Cserkész című folyóiratban 1920-ban. In Torgyik, J. (szerk.), *Százarcú pedagógia.* International Research Institute. 179–192.
- Romsics, I. (1996). Bethlen István miniszterelnöksége. *Rubicon*, 7(10), 12–16.
- Romsics, I. (2013). Ungváry Krisztián: A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon 1919–1944. *Történelmi Szemle*, 55(1), 154–160. https://ti.btk.mta.hu/images/kiadvanyok/folyoiratok/tsz/tsz2013_1/romsics.pdf Utolsó letöltés: 2021. 08. 12.
- Sárai-Szabó, K. (2009). „Családi élet őrizői, magyar református anyák, asszonyok...” Nők a két világháború közötti református egyházi sajtóban. *Médiakutató: Médiaelméleti folyóirat*, 10(1), 83–97. Utolsó letöltés: 2023. 03. 30. https://epa.oszk.hu/03000/03056/00034/EPA03056_mediakutato_2009_tavasz_07.html
- Savage, J. (2001). One voice, different tunes: Issues raised by dual analysis of a segment of qualitative data. *Journal of Advanced Nursing*, 31(6), 1493–1500. DOI: 10.1046/j.1365-2648.2000.01432.x
- Sipos, B. (2004). *A politikai újságírás mint hivatás. Nyilvánosság, polgári sajtó és a hírlapírók a Horthy-korszak első felében.* Napvilág Kiadó.
- Sipos, B. (2012). Sajtó, sajtópolitika és nyilvánosság a Horthy-korszakban. *Korunk*, 23(11), 76–81. http://epa.oszk.hu/00400/00458/00586/pdf/EPA00458_korunk_2012_11_076-081.pdf. Utolsó letöltés: 2019. 01. 06.
- Stummer, K. (2021). A nőkről alkotott kép hazánkban a 20. század első felében sajtótermékek tükrében. *Képzés és Gyakorlat. Training and Practice*, 19(1–2), 39–48. DOI: 10.17165/tp.2021.1-2.4
- Szabolcs, É. (2001). „...tanítói állomásra pályázat hirdettek...”: A Néptanítók Lapja 1901. évfolyamában január–márciusban megjelent álláshirdetéseinek elemzése. In *Magyar tanító, 1901.* Iskolakultúra. 38–58.
- Szűcs, K. (2018). Tanítói narratívák a Család és Iskola című folyóiratban. *Pedagógiai-történelmi Szemle*, 4(3–4), 45–66. DOI: 10.22309/ptszemle.2018.3.3
- Uherkovich, O. (2015). Családi életre nevelés az 1930-as években a Néptanítók Lapja és a Magyar Cserkész tartalomelemzése alapján. In Torgyik, J. (szerk.), *Százarcú pedagógia.* International Research Institute. 179–192.

- Takács, Zs. M. (2014). *Falusi néptanítók élete a 20. század első felében emlékirataik és naplók tükrében*. PhD-értekezés. PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. https://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/Vedések/2015/takacs_zsm_doktori_disszertacio.pdf. Utolsó letöltés: 2022. 12. 20.
- Tomka, B. (2020). A Horthy-korszak társadalom- és gazdaságtörténetének kutatása: újabb eredmények és viták. In Magyar Tudományos Akadémia (szerk.), *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Kossuth Kiadó. 17–32.
- Ujváry, G. (2020). Nem kard, hanem a kultúra. A Horthy-korszak kulturális politikája. In Magyar Tudományos Akadémia (szerk.), *A Horthy-korszak vitatott kérdései*. Kossuth Kiadó. 97–111.
- Ungváry, K. (2012). *A Horthy-rendszer mérlege. Diszkrimináció, szociálpolitika és antiszemitizmus Magyarországon, 1919–1944*. Jelenkor Kiadó – OSZK.

A vizsgált sajtómegjelenések

- A főváros januárra halasztotta a tanügyi választásokat. *Uj Nemzedék*, 1921. december 18. 3.
- A főváros közigazgatási ügyei. *Az Est*, 1921. szeptember 13. 8.
- A főváros közoktatásügyi bizottsága. *Pesti Hirlap*, 1921. április 20. 6.
- A gyógyszerészek még ma sem szolgáltatják ki a tisztviselő-receptre a gyógyszert. *Uj Nemzedék*, 1921. november 17. 6.
- Ahol négyezer lakos csak 2060 koronát fizet évenként a közigazgatásért. *Uj Nemzedék*, 1921. november 13. 4.
- A kultuszártcát megszavazták. *Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 2.
- A lefokozott zsidó iskolaigazgatók megfellebbezik a tanács határozatát. *Az Est*, 1921. augusztus 6. 4.
- Amerikai segítség a tanférfiaknak. *Pesti Hirlap*, 1921. április 29. 4.
- A néptanítók parlamentje. *Pesti Hirlap*, 1921. december 29. 5.
- A tanítótság panasza. *Pesti Hirlap*, 1921. november 15. 6.
- A tanügyi választások a jövő évre maradnak. *Az Est*, 1921. július 9. 2.
- A vaj és a méz. *Pesti Hirlap*, 1921. június 10. 4.
- Az állami tanítók kívánságai. *Pesti Hirlap*, 1921. december 4. 7.
- Az érettségizett pénzügyőr altisztek kérése. *Pesti Hirlap*, 1921. november 11. 5.
- Az indemnitás után előléptetik az állami tanítókat. *Pesti Hirlap*, 1921. december 22. 5.
- Egy tanító sorsa. *Pesti Hirlap*, 1921. november 18. 6.
- E hónapban még nem kaptak fizetést a pécsi tanítók. *Uj Nemzedék*, 1921. október 19. 7.
- Elbocsátják az ideiglenesen alkalmazott fővárosi tisztviselők huszonöt százalékát. *Az Est*, 1921. február 6. 8.
- Eltávolították a zsidó tanárokat a kereskedelmi iskolákból. *Az Est*, 1921. szeptember 4. 2.
- Fizetésrendezést kérnek a fővárosi tanítók és tanárok. *Uj Nemzedék*, 1921. december 22. 7.
- Háromszázhetven tanítót véglegesít a főváros az őszy folyamán. *Uj Nemzedék*, 1921. október 5. 5.
- Holnap kezdik a tanítást a fővárosi iskolákban. *Uj Nemzedék*, 1921. március 16. 3.
- Költségvetési vita viharokkal. *Pesti Hirlap*, 1921. július 13. 4.
- Lázár István (1921). A nemzet galambjai... *Pesti Hirlap*, 1921. november 23. 4.
- Napi tíz koronából kell a tanárjelölteknek megélni. *Uj Nemzedék*, 1921. december 2. 4.
- Nincs kapcsolat. *Az Est*, 1921. szeptember 14. 6.
- Nyomorfelvonulást rendeznek a fővárosi tanárok. *Uj Nemzedék*, 1921. október 20. 3.
- Sándor Pál beszéde a zsidókérdésről. *Az Est*, 1921. december 23. 4.
- Reflexiók a miniszterelnök cikkére. *Pesti Hirlap*, 1921. december 29. 2.
- Vita a népoktatás fejlesztéséről. *Az Est*, 1921. július 1. 8.

Absztrakt

A neveléstörténeti sajtórepresentáció-vizsgálat a dualizmus korszakára vonatkozóan már jelentős szakirodalommal rendelkezik. Ugyanígy elmondható, hogy a szocialista (pedagógiai) sajtó feltárása is folyamatosan új eredményeket mutat. A Horthy-korszak neveléstörténeti keretbe ágyazott sajtókutatása vakfoltja a hazai neveléstörténeti szcénának. A politikai és bulvárlapok vonatkozásában pedig szinte nem is érezhető kutatói aktivitás, miközben a korszak kommunikációs csatornája az írott sajtó volt. A legjelentősebb napilapok többszázszoros olvasótáborral rendelkeztek, ezáltal a lapok közvélemény-formáló ereje vitathatatlan. Kutatásunk a két világháború között megjelölt év politikai napilapjaiban a népiskolai tanítókról megjelent tartalmakat vizsgálta kvalitatív és kvantitatív módszertan alkalmazásával. A vizsgálat érvényessége érdekében eltérő politikai orientációval és jelentős olvasótáborral rendelkező politikai lapok képezték a korpuszt: *Az Est*, *az Új Nemzedék*, a *Pesti Hírlap*. A kvalitatív módszer keretében a tematikus tartalomelemzést részesítettük előnyben, a kvantitatív paradigma esetében a leíró statisztika segítségével kerestünk a vizsgált orgánumok esetében publikációs mintázatot. A kvalitatív tematikus tartalomelemzés és az azt lehetővé tevő kódolás mind elmélet-, mind adatvezérelt formában, a kombinált logika mentén valósult meg. A korpuszból kinyert adatok deskriptív-interpretatív feldolgozásával nem csak rögzítettük a megjelenített tanítói témákat, hanem a szakirodalmi keret felhasználásával kontextusba is ágyaztuk. A tanítókat érintő, a tanítókról szóló rövid sajtóidézetek törzsszövegbe integrálásával a vizsgált időszak szellemisége is megidézhető. A kutatási kérdések közül jelen munka a tanítókról szóló témák közül kettőt mutat be, valamint a kvantifikáció révén a három vizsgált lap témaválasztásainak mintázatát jeleníti meg. A kutatás alapján egyértelműen megállapítható, hogy a vizsgált lapok mely tanítókat érintő témákkal tematizálták az elemi oktatást érintő közbeszédet, valamint a vizsgált lapok témaválasztása – a lapok egymással történő összehasonlítása alapján – erős polarizáltságot mutat.

Kulcsszavak: sajtórepresentáció, 1921, politikai lapok, tanítótság

Pétervári Kinga

ELTE GTK

A professzori szerepek történeti különbözőségei – a magánjogi jogalkotás esete¹

Az alábbi tanulmány a jogi oktatás példáján szeretne adalékot nyújtani az oktatástörténeti kutatás azon módszertanához, amely egyrészt egy-egy tudományág középiskolai-egyetemi oktatása körüli történéseket elemzi, másrészt azokat a speciális, magára a tudományra ható körülményeket, melyek alapvetően befolyásolják a tudástermelés lehetőségét. A jogi oktatás nem egyszerűen egyike a magyar felsőoktatás ágazatainak, hanem – legalábbis 1945 előtt – egyértelműen a legnagyobb ágazata.

Prolegomena

„Szabó László Tamás az egykori pécsi oktatástörténeti doktori iskola koncepciójának értékelésekor egyfajta paradigmaváltásnak nevezte, hogy az ott megfogalmazott koncepció szerint az oktatástörténet nem egy 'külön tér', hanem mindaz a szempont és téma, ami kortárs neveléstudományi vagy oktatáskutatási szempontból legitim téma, definíció-szerűen rendelkezik történelmi aspektussal – vagy empirikusan megragadhatóan, vagy az emlékezet konstrukciói révén. A tantervtörténet és tananyagtörténet, a tanítással foglalkozók személye, a tananyagot meghatározók összetétele nyilvánvalóan tárgya a kortárs neveléstudományi kutatásnak, oktatáskutatásnak is, tárgya tehát a neveléstörténetnek is. Ezzel foglalkozunk most, egyszerre a középiskolai és felsőoktatási vonatkozásokkal, egyszerre a 18-21. századdal, azzal, hogy a hétköznapi tudással, illetve az ízlésítéssel, az érzelmi és szociális tudással szemben a tantárgyi/tudományági rendben megragadható iskolai tudásátadás intézményesültsége milyen.

A magyar oktatástörténetben több tárgycsoport alakult ki:

1. Azok a tárgyak, ahol

- a középiskolai oktatás intézményrendszere és személyi állománya az egyetemi tudományosság részeként működik,
- van a középiskolai oktatástól, egyetemtől független tudástermelés is, ami alapvetően támogatja a hivatalos tudományt.

Ilyen például a történettudomány világa.

2. Azok a tárgyak, ahol

- a középiskolai oktatás intézményrendszere és személyi állománya *nem* az egyetemi tudományosság részeként működik,
- van a középiskolai oktatástól, egyetemtől független tudástermelés is, ami alapvetően támogatja a hivatalos tudományt.

Ilyen például a jogtudomány világa.

3. Azok a tárgyak, ahol
- a középiskolai oktatás intézményrendszere és személyi állománya az egyetemi tudományosság részeként működik,
 - *nincs* a középiskolai oktatástól, egyetemtől független tudástermelés.
- Ilyen például a biológia világa.
4. Azok a tárgyak, ahol
- a középiskolai oktatás intézményrendszere és személyi állománya az egyetemi tudományosság részeként működik,
 - van a középiskolai oktatástól, egyetemtől független tudástermelés is, ami alapvetően *nem* támogatja a hivatalos tudományt.
- Ilyen például 1900 és 1945 között az irodalomtudomány, irodalomkritika világa.
5. Azok a tárgyak, ahol
- *sem* a középiskolai oktatás intézményrendszere, illetve személyi állománya, *sem* az egyetemi tudományosság *nem* választja tárgyul,
 - de van társadalmi tudástermelés.
- Ilyen 1900 és 1918 között a szociológia világa
6. Azok a tárgyak, ahol
- *sem* a középiskolai oktatás intézményrendszere, illetve személyi állománya, *sem* az egyetemi tudományosság *nem* választja tárgyul,
 - *nincs* társadalmi tudástermelés (lényegében a 'múlt', vagy az 'emigráció', a 'külföldi művek fordítása' jelentik a tudományosság forrását).
- Ilyen az Afrika-kutatás világa.

Egy koncepcionális oktatástörténeti kutatásnak ezeket az alternatívákat kell végigtekintenie azon a módon, hogy egyrészt egy-egy tudományág középiskolai-egyetemi oktatása körüli történéseket elemzi, másrészt azokat a speciális magára a tudományágra ható körülményeket, melyek alapvetően befolyásolják a tudástermelés lehetőségét. Ilyen pl. egy ország nemzetközi orientációja, melynek alapján adódik vagy nem adódik pl. az Afrika-kutatás; az egyetemhez kötődő vagy nem kötődő jogi elitek szerepe a jogalkotásban és az alkotmánybíráskodásban; ásványtan tantárgyat, szakkört, szakot regionálisan kézenfekvővé vagy inadekváttá tevő természeti adottságok stb. stb.” (Nagy, 2023. 1.)

Az alábbi tanulmány ennek a módszertannak az érveléséhez szeretne adalékot nyújtani a jogi oktatás példáján. A jogi oktatás nem egyszerűen egyike a magyar felsőoktatás ágazatainak, hanem – legalábbis 1945 előtt – egyértelműen a legnagyobb ágazata.

Bevezetés

Jogtudósok alkotta jogról – *Professorenrecht*ről – csak akkor lehet beszélni, ha ténylegesen léteznek professzorok, jogtudósok. Magyarországon a jogtudomány azonban a 19. századig nem igazán volt meghatározó része a magyar magánjogi jogfejlődésnek. Georch Illés 1804-ben írta meg az első magyar nyelvű magánjogi könyvet (Georch, 1804), egy olyan korban, amelyben a legtöbb jogász még latinul írt és beszélt, illetve amelyben a korabeli jogi szakirodalom jellegzetesen még az ország szokásainak és törvényeinek – magyarázatokkal ellátott – *bemutatása* volt (Asztalos, 1970). De még ekkor sem az egyetemek voltak a jogászképzés legfontosabb helyszínei. A hallgatók inkább a helyi ügyvédi irodákban (patvaria) vagy a helyi – vármegyei – közigazgatásban végzett gyakorlaton szerezték meg későbbi praxisukhoz szükséges ismereteiket. A jogot ekként tanultak többsége katolikus, nemesi származású volt, akik a helyi szokásjogot (még ha írott szokásjogot is) a gyakorlatban helyben sajátították el, és így kerülhettek be a vármegyei hivatalokba. Az egyetem hiányában külföldön végzett, általában nem-katolikus

diákok ezzel szemben kiszorultak a központi közigazgatásból (az igazságszolgáltatás és a közigazgatás csak a dualizmus alatt válik elkülönítetté). Ez a különbség meglehetősen világos választóvonalat teremtett a jogászok között társadalmi eredetük alapján (Asztalos, 1970). Itt látszik a leginkább a szembenállás: „A középkor doktorai és politikusai, tudósai és gyakorlati jogászai, politikus diplomatái és bírái között – miként Bónis György bebizonyította – ’át nem hágható választóvonal’ húzódott. Akik a szokásjogot alakították, néhány kivételtől eltekintve nem ismerték az európai jogrendszereket, akik pedig birtokában voltak az egyetemi ismereteknek, nem kaptak részt a szokásjog formálásában.” S így, mint azt Bónis továbbfűzi: „a római jogi képzettséggel bíró, egyetemet végzett ’doktorok’ arisztokratikusan elkülönült kasztja a diplomácia terepére húzódott vissza, átengedve a törvénykezés terepét a ’praktikusoknak’.” (idézi Mezey, 2014–2015. 7–8.)

Ennek ellenére hagyományos elképzelés a magyar jogtudományban (legutoljára Sárközy, 2011), hogy a magyar jog a német joghoz hasonlóan úgynevezett *Professorenrecht* – azaz a jogtudósok által fejlesztett jog, s ebből kifolyólag a legbefolyásosabb jogi elit az egyetemi elit. Jelen tanulmány ezzel szemben amellet érvel, hogy noha az egyetemi elit befolyása valós, mégis elsősorban éppen az egyetemi jogi oktatás kései bevezetése és lassú elterjedése miatt a jogtudósoknak a magánjogi jogalkotásban való megjelenése meglehetősen késői jelenség, és semmiképpen sem kizárólagos.

A jogtudósok alkotta jogról mint fogalomról

Az elmúlt évtizedekben/évszázadban széles körben tanúi vagyunk a pozitivista írásos jogalkotás elterjedésének, amely nyilvánvalóan erősítené egy professzori elit részvételét a jogalkotási folyamatban. E jogszabályok szükséges értelmezése azonban még mindig erős befolyást biztosít más szakmai csoportok, különösen a bírák számára. Hiszen nem új az az elméleti probléma, hogy mennyi kreativitás (jogértelmezés) rejlik a jogalkalmazásban. Klasszikus példa erre az USA Legfelsőbb Bíróságának (Supreme Court) igen korai 1803. évi döntése, a *Marbury v. Madison* ügyben, amelyre hivatkozással azóta lényegében bármely bíró bármely jogszabályt félre tehet, ha azt alkotmányellenesnek tartja. Ha ezt a Legfelsőbb Bíróság teszi, akkor a jogszabály illetően értelmezése mindenkire kötelező lesz, ha alsóbb fokon teszik, akkor az adott ügyben válik csak alkalmazhatatlanná. Hogy ez mennyire élő jog, azt mutatja Barack Obama, majd Donald Trump elnökök küzdelme az amerikai egészségügyi rendszer megreformálása kapcsán. Az ún. Obama egészségügyi reformokra (Obama care) első fokon több államban mondta ki a bíró, hogy az összegegyeztetetlen az alkotmánnyal. Ugyanakkor az alsó fokon többnyire vesztes jogszabályt az USA Legfelsőbb Bírósága óvatosabban ítélte meg többször is (pl. *National Federation of Independent Business v. Sebelius*, 567 U.S. 519 [2012], *King v. Burwell*, 576 U.S. 473 [2015], *California et al. v. Texas et al* 593 U.S. 659 [2021]). Az esetjogias angol és amerikai jogban az igazi jogi elit tagjai ezért nem véletlenül elsősorban a bírók közül kerülnek ki, sőt a jogtudomány üzése, a döntések elméleti egységesítése, értelmezése is elsősorban a bírák feladata (pl. Posner, Easterbrook, akik persze egyetemi oktatók is, vagy régen pl. Blackstone).

Ugyanez a fejlődés az USA-val szemben nem természetjogias, hanem pozitív jogias (azaz a bírói értelmezéssel szemben a törvények elsőbbségét hangsúlyozó), parlamentáris Angliában pont az írott jog miatt másként alakult, hisz a bíró nem tehet félre a parlament által hozott törvényeket, nem írhatta felül a parlament határozatait. Ezért érdekes, hogy – minden bizonnyal az EU-s jogfejlődés hatására is – 2005 óta a jogász Lordok (*Law Lords*) a Lordok Házától elkülönítetten működnek legfelsőbb bíróságként (*Supreme Court*) avagy alkotmánybíróságként, és mint ilyen, egy nem jelentéktelen „alkotmánymódosítás” révén, 2019-ban azt a királynőnek szóló miniszterelnöki tanácsot

is jogosulttá váltak felülvizsgálni, amely a parlament elnapolását kérte az uralkodótól (ld. *R [Miller] v The Prime Minister and Cherry v Advocate General for Scotland* [2019] UKSC 41).

A *Professorenrecht*nek manapság többféle jelentése van. Jelenleg gyakran pejoratív értelemben használják, egy „dogmatikus stílusra” utalva, amely nehezen érthető, és „tele van elméletekkel és elvont fogalmakkal”. Azaz a tartalom nem hozzáférhető a nem szakemberek számára (Hesselink, 2002). Ezzel szemben az EU-ban az uniós magánjog harmonizációjának lehetséges eszközeként tartják számon (Schepel, 2004). Van a *Professorenrecht*nek azonban egy további absztrakt jelentése is, nevezetesen, hogy bizonyos értekezések, elemzések például egy új jogintézmény szükségességéről később ugyanúgy kodifikálódhatnak, mint ahogy a bírói joggyakorlat megoldásai kerülhetnek át az írott jogba. Itt a *Professorenrecht* szociológiailag meghatározott terminológiaként szerepel, egy szakmai csoport – az akadémikusok / egyetemi elit – kodifikációra gyakorolt hatalmára utalva (Menyhárd, 2015). Az alábbi elemzés a „jogalkotás” tág kifejezését használja a magánjog fejlesztésében, amely önmagában nem is *terminus technicus*. Így nem szükségszerűen csak az írott jogot, hanem bármely hatályosulásra és kikényszerítésre alkalmas jogi normát jelenthet.

A *Professorenrecht* eredete és története

Az írott jog és annak tudósok általi magyarázata, fejlesztése a common law-val szemben régóta szerepet játszott a kontinensen, hisz itt élt a római jog recepciója. A középkori partikuláris szokásjogok által okozott mérhetetlen különbségeket a római jog korabeli értelmezése hidalta át (Stein, 2005). Ebből kifolyólag a kontinensen elsősorban a helyben ítélezők (bírók) és elsősorban a jogtudósok, szövegmagyarázók, kompilátorok, glosszatorok közt alakult ki a rivalizáció. Ezért is törekszik az egyetemi jogi elit a kontinentális jogban már nagyon korán (Bologna, Párizs) mindig alapelveket teremteni, hogy a „joghézagokat”, amelyek eltérést engednének az általánostól, „betömködhessék”.

Történetileg a Német–Római Birodalomban (18-19. sz.) a központosításra törekvés, az abszolút államhatalom kiépítésének szerves része és eszköze lett, hogy a különböző tartományokban a partikuláris jogszokást, joggyakorlatot egységesítsék. Ez teremtett lehetőséget az egyetemek professzorai számára, hogy elméleteiket más (nem csak földrajzi, hanem témaköri) területekre is továbbfejlesszék, s így keletkeztek a különböző elméleti, megközelítési, alapelvi, értelmezői, sztenderdizálói viták az adott tételes joggal, jogalkalmazással kapcsolatban egy igen magas absztrakt szinten (ld. az exegista, a pandektista, avagy a jogtörténeti iskolai szemléleteket). A jogtudósok, jogászprofesszorok mint autonóm elit így elsősorban a német jogterületeken jellemzőek. A tagolt, nem egységes szokásjog, illetve a recipiált római jog közös alapelvekre és tudományos érvényű általános megállapításokra való visszavezetése különös igénnyel merült föl elsősorban azért, hogy a kisebb-nagyobb kiváltságokat, hatalmi központokat egységes uralom alá helyezhessék.

Franciaországban ehhez képest a szokásjog hamarabb az írott jog uralma alá került, de a centralizált hatalomnak köszönhetően (17-18. sz.). Ezt az abszolút hatalommal rendelkező király által kinevezett egyetemi oktatók megfelelően érvényesítették is az egyetemeken és jogmagyarázó, jogértelmező műveikben.

Még a töredezett „német” hagyománnyal szemben is eltérő fejlődést mutat Magyarország története. Ez a „felülről jövő” írott (vagy alkotott) jog nagyon lassan fejlődik ki, és eredendően kiegészül a szokásjognak (*consuetudo*) a rendkívül eleven párhuzamos létezésével. Sőt, e két, egyenesen konkurráló törekvés a magyar jog jellegzetességévé is válik: a magyar jogalkalmazásban a „joghistoria hatályos jog is volt” (Mezey, 2005. 1–3.). A bírák szakmai képzése csak a 17. század végén indul meg (Horváth, 2005;

Hamza, 2005), amikor a magyar felsőoktatásban bevezették a jogi tanulmányok valamilyen formáját (Mezey, 2012; Szuromi, 2005). Vagyis az egyetem hiánya egészen 1667-ig él, és akkor is még évtizedekig csak néhány tucat joghallgatónak tartanak évtizedig nyúló képzéseket.

A jogászprofesszori elit kialakulása Magyarországon

Az egyetemeken végzett joghallgatók többsége ebben az időben, a 17–18. században, még mindig külföldön tanult (Szuromi, 2005), és ügyvédként, diplomataként, illetve oktatóként folytatták idehaza pályájukat, miután a központi közigazgatásban / igazságügyszolgáltatásban nehezen helyezkedtek volna el. A diákokat Európa protestáns egyetemeire főleg a lutheránus és kálvinista önkormányzatok, elsősorban a városi, vármegyei, inkább főúri (Erdélyben a többnyire fejedelmi) támogatás vitte külhonba. A modern jogi gondolkodást, az írott jog bevezetésének igényét ez a réteg képviselte a hagyománnyal szemben. A korabeli szokásjogot alkalmazó jogászok és a külföldön végzett diákok között nagy volt az eltérés, nemcsak a jogi gondolkodásban. Az előbbieket nagyrészt katolikusok, jobbra a szokásokat, a helyi szokásjogot vagy a partikuláris kiváltságokat alkalmazták. Az utóbbiak jellemzően nem katolikusok, és inkább a városok, a kereskedelem érdekeit képviselték. A szokásjog ügyvédjeinek a vármegye mint külön jogalkotó tényező létezett, amelyre virtusként tekintettek, hiszen ez teremtette meg a centralizálni szándékozó központi hatalommal szemben a hagyományt, a szokást, a „magyar” függetlenségét (Asztalos, 1970).

E szokásjog jelentős hatását mutatja a Werbőczy-féle *Tripartitum*. 1514-ben ugyan volt róla vita a rendi gyűlésen, ahol végül is elfogadták, de a király által szentesítve nem lett, ekként nem emelkedett törvényi erőre. Eszerint tehát a megyei erőviszonyokban a köznemesi egyenlőség volt a realitás, amit azonban az arisztokrácia és a király *de iure* nem ismerhetett el. Így lett törvény helyett uralkodó szokásjog. És mint ilyen, e szokásjogi könyv nem csak törvénytörő, törvénytörő, de törvényrontó erővel is rendelkezett: „Vagyis dekretális szabályozás híján normáival betölthette a joghézagokat, [sőt] ellentétes vagy vitatható értelmezések esetén ’meghatározhatta’ a jogalkotói szándékot s végül ellentmondás esetén a gyakorlat erejénél fogva érvényteleníthette a törvények hatását” (Mezey, 2012. 78.).

Egy rendszerezett írott magyar magánjog alapvetően a II. világháború végéig nem született meg, még ha természetesen voltak is írott törvények. A *Corpus Iuris* tulajdonképpen csak jogszabálygyűjtemény volt, és eleinte ugyanúgy magánkiadásokban került forgalomba, mint Werbőczy *Hármaskönyve*. Az 1848: XV. tc. rendelkezett el „az ősiség teljes és tökéletes eltörlésének alapján polgári törvénykönyv” elkészítését és „ezen törvénykönyv javaslatának a legközelebbi országgyűlés elibe” terjesztését (Vékás, 2001. 1396.). Az 1848-as forradalom bukásával, amikor az áprilisi törvényeket érvénytelenítették, visszaállt a régi jogrend (Homoki Nagy, 2009), így a magyar szokásjog vált ismét alkalmazhatóvá, alkalmazandóvá. Az 1860-as októberi diploma után, bár az alkotmányos jogállás nem, de a belső jogrend visszaállt. Ezzel a vármegyei köznemesi jogi elit teljes győzelmet aratott, hiszen az osztrák polgári jogi jogszabályokat a magyar ítélkező bírák aligha alkalmazták volna (Homoki Nagy, 2007). Gyakorlatilag a törvény előtti egyenlőség volt az egyetlen intézkedés, amelyet nem vontak vissza, deklaratív legalábbis, még ha de facto a helyzet mégsem ez volt, hisz az úrbériség, hitbizomány, ősiség és az öröklés szabályai a régi szokásjog szerint alakultak – legalábbis a nemesek tekintetében.

Az ekként a gazdasági vérkeringésből teljesen kihulló ország integrálása érdekében Ferenc József gróf Apponyi György akkori országbíró vezényletével 1860-ban összehívatta az ún. Országbírói Értekezletet, hogy az osztrák jogszabályok magyarországi

alkalmazhatóságát megvizsgálta. Ezen Országbírói Értekezletre a gróf meghívottai közt 23 fő képviselte a főrendeket, főpapokat, illetve a hétszemélyes tábla tagjait. Mellettük a polgárságot 19 ügyvéd, 1 tábla-ügynök és 2 kereskedelmi kamarai tisztségviselő reprezentálta. Ezenkívül kereskedelmi vonatkozású ügyekben további 5 kereskedő, illetve kereskedelmi és iparkamarai alkalmazott vett részt (Ráth, 1861). Az így megalakított ún. Ideiglenes Törvénykezési Szabályok (ITSZ) a magánjog területén egészen az 1959. évi IV. tv (a polgári törvénykönyvről, Ptk.) meghozataláig, azaz gyakorlatilag 100 évig, 1960. január 1-éig hatályban maradtak.

Az Értekezlet résztvevőinek személyes karrierjéből jól látható, hogy a reformkori, illetve az 1848–49-es országgyűlésekhez hasonlóan végre megjelennek a szakmát képviselő tanult jogászok, ügyvédek, mint például Horváth Boldizsár, a későbbi igazságügyminiszter és Deák Ferenc, az 1867-es kiegyezés fő tárgyalója. Először kerülnek be továbbá a polgári foglalkozást reprezentáló kereskedők, a kamarák tagjai. Létszámukat azonban teljesen kiegyensúlyozzák a főnemesek és az egyház képviselői, valamint a szintén a szokásjogot és a rendi kontinuitást szorgalmazó felsőbírák. Az Értekezlet persze nem csak magánjogi, hanem büntetőjogi és közigazgatási kérdésekkel is foglalkozik, és érdekes módon az ITSZ jogforrási jellege a *Hármaskönyv*vel lesz azonos, mivel az országgyűlés felső háza megtárgyalta és az uralkodó jóváhagyta ugyan, de nem szentesítette azt. Ilyen értelemben – paradox módon – ez is szokásjogként rontotta le a régi magyar szokásjogot. A kompromisszumot segítette, hogy a kereskedelmi jog hagyományosan kívül esett a *Tripartitum*

hatályán, mivel a nemesi rendek nemigen voltak érdekeltek a kereskedelemben. Így elsősorban a családjogi, öröklési vagy jobbágytartási kérdésekben a nemesek érdekeit a megyei közigazgatás (és a tőle még mindig nem független helyi igazságszolgáltatás) továbbra is biztosította a szokások és kiváltságok révén még igen sokáig.

Az egyetemek a 19. században gyakran adtak tiszteletbeli címet olyan ügyvédek vagy felsőbb bírák részére (címetes magántanárr), akik tudományos tanulmányokat publikáltak (pl. Dell'Adami Rezső), vagy akik a jogalkotásban szerepet is kaptak (pl. Csatskó Imre, Meszlény Arúr). Ez a „multipozíció” gyakori volt a különböző jogi elitiek között a fejlett városokban, különösen Budapesten, és alapvetően megmaradt a második világháborúig. Ebből is látszik, hogy a magyar jogfejlesztés nem volt *Professorenrecht strictu sensu* – szűkebb értelemben vett –, mert az egyetemi tudósok nem egy szerepben jelentek

Az Értekezlet résztvevőinek személyes karrierjéből jól látható, hogy a reformkori, illetve az 1848–49-es országgyűlésekhez hasonlóan végre megjelennek a szakmát képviselő tanult jogászok, ügyvédek, mint például Horváth Boldizsár, a későbbi igazságügyminiszter és Deák Ferenc, az 1867-es kiegyezés fő tárgyalója. Először kerülnek be továbbá a polgári foglalkozást reprezentáló kereskedők, a kamarák tagjai. Létszámukat azonban teljesen kiegyensúlyozzák a főnemesek és az egyház képviselői, valamint a szintén a szokásjogot és a rendi kontinuitást szorgalmazó felsőbírák. Az Értekezlet persze nem csak magánjogi, hanem büntetőjogi és közigazgatási kérdésekkel is foglalkozik, és érdekes módon az ITSZ jogforrási jellege a Hármaskönyvvel lesz azonos, mivel az országgyűlés felső háza megtárgyalta és az uralkodó jóváhagyta ugyan, de nem szentesítette azt.

meg, és nem egy szerepet töltöttek be a magyar jogalkotásban, mint Németországban, és elsősorban nem jogtudós mivoltuk miatt befolyásolták, ha befolyásolták a jogalkotást. A dualizmus alatti jogalkotásra – főleg a kezdeti időszakban – éppen az jellemző, hogy ügyvédek (alkalmasint bírákat vagy jogtanácsosokat) kértek fel törvénytervezetek kidolgozására, akik viszont ebbéli feladatukban magas tisztséget kaptak az Igazságügyminisztériumban (pl. Telesky István, Csemegi Károly). Sőt, Horváth Boldizsár igazságügyminiszter kifejezetten külföldi tanulmányútra küldi a jogalkotásban aktívan tevékenykedő embereit (Mezey, 2007).

Az egyetemi állásokra gyakran a hagyományos felsőbb bírák (táblabírók) közül tobozoztak, akik a szokásjogot tartották a legfontosabbnak (pl. Wenzel Gusztáv), azaz nem annyira a tudományos feldolgozás, mint inkább a szokások prezentációja volt a céljuk. Mindezek ellenére a jogászprofesszorok kiválasztása nem volt a karok, főiskolák autonóm joga; az Igazságügyminisztériumnak kellett jóváhagynia őket, és a két tábor közötti tárgyalások ritkán voltak zökkenőmentesek, s így nem is meglepő, hogy általában kompromisszumhoz vagy új tanszékek hirtelen létrehozásához vezettek.

Ez a jogi elite jellemző konfliktus jócskán átnyúlt a 20. századba. A Lex Székely csak 1912-ben teszi kötelezővé a jogi doktorátust a bírának, és vezeti be az egységes ügyvédi-bírói vizsgát. Ehhez képest viszont az ügyvédi kamara, mint „kiváltságos elitcsoport” már 1874 óta megkövetelte a jogi diplomát mint alkalmazási feltételt. A dualizmus alatt a hagyományos szolgabírói, tisztviselői középnemesi réteg ekként már szakmailag is teljesen eltávolodik a képzett, nagyrészt nem nemesi származású egyetemi és ügyvédi elitől (Fleck, 2004).

Noha a dualizmus alatt az ún. Magánjogi törvényjavaslat (MTK) több változatban is eljutott az Országgyűlés plenáris üléseire, azokat soha nem fogadták el. A dokumentumokból kiderül, hogy hat egyetemi tanár, két ügyvéd, egy ügyész, két bíró, valamint hat bürokrata és hivatalnok dolgozott a tervezet elkészítésén (ELTE, jogtörténeti tanszék). Ez azt mutatja, hogy a jogi kodifikáció ezen szakaszában két csoportnak volt egymással szemben kiegyensúlyozott befolyása a folyamatra: a közigazgatásnak és az egyetemi elitnek. Beszédes, hogy annak ellenére, hogy a dualizmusban a magánjogi reformok valódi motorja az Igazságügyminisztérium volt, a magánjog felülvizsgálatát a parlamentben felülreprezentált tradicionális megyei jogászok ellenállása miatt nem tudta elfogadtatni. Így e magánjogi tervezet a Horthy-korszakban is ajánlásként, szokásjogként működött a bíróságok számára a *Tripartitum* és az ITSZ jogforrásához hasonlóan. A bírák tehát hivatkoztak rá, és ez befolyásolta a magyarországi ítélkezési gyakorlatot. Gyakorlati szinten ez azt jelentette, hogy a magánjog korábbi kettős (együttelő) rendszere továbbra is érvényesült.

1948. után a politikai és szakmai döntéshozatal általános feltételei gyökeresen megváltoztak a szocialista rendszerben. Paradox módon ez vezetett az új és legelső magyar Polgári Törvénykönyv tervezetének véglegesítéséhez és elfogadásához. A végleges változat a korábbi magánjogi tervezet (MTK javaslat) bizonyos tanait alkalmazta a korábbi esetjoggal együtt, bár mindkettőt kétségtelenül szocialista kontextusba helyezte (Ptk. tervezetének vitája, 1958). De egy írott, kodifikált Polgári Törvénykönyv, mint az 1959. évi IV. törvény, egyáltalán nem volt magától értetődő, még a normatív szocializmus pozitívista jogi környezetében sem. A kódex 1960. január 1-jén lépett hatályba, amikor a jogrendszerben már döntő változások történtek ugyan, de a kódexnek még mindig a szokásjogot kellett átalakítania írott magánjoggá.

A törvényhozási bizottságoknak 8 professzori és 13 köztisztviselői, illetve hivatalnoki tagja volt. Az egyetemi elitel szemben teljes túlerőben voltak a bürokraták és a pártszakértők (1080/1957. [X. 13.] Korm. rendelet a kodifikációs kormánybizottságokról). Az egyetemeken a diktatórikus évtizedekben az állam szervei voltak, a kinevezett egyetemi tanárok a miniszteriális és pártszervek támogatásával nyerhették csak el pozícióikat.

A jogi elit különböző csoportjai közötti „multipozíció” lehetősége megszűnt, és a jogászok – különösen az ügyvédek – gyanús klaszterré váltak (X kategória, azaz kívülállók a munkások, parasztok és „progresszív értelmiségiek” hármasságában).

A bírák szerepe elenyésző lett, mivel már nem volt szükség a helyi jog vagy a szokások megtalálására, értelmezésére. Ezzel párhuzamosan a tudósok befolyása megnőtt, mivel az írott joghoz érvekre volt szükség. Az új szövegezési folyamathoz egyszerre kellett az analitikus helyzetelemzés és jogértelmezés, valamint a jövőkép megteremtése. Erre a feladatra az egyetemi elit lett a legalkalmasabb és a legjobban felkészült. Így paradox módon a *Professorenrecht* a második világháború után talán jobban jellemezte a magyar jogrendszert, mint valaha is. Ettől az időszaktól kezdve a jogalkotásban részt vevő professzorok közé tartoztak az újonnan alapított kutatóintézetek tagjai is. A kutatók persze nem voltak hatással a jogtudósok további generációinak képzésére, mivel az oktatástól elzárták őket, és így kutatásaik eredménye is csak korlátozottan hatott az uralkodó jogi gondolkodásra.

Az új rendszer a jogalkotás új kultúráját hozta magával. Az 1949-es alkotmányban megfogalmazott, erősen koncentrált államhatalom nyílt gyakorlása indokolta a párhivatalnokok beavatkozását a jogalkotási folyamatba (Harmathy, 2010). Az egész rendszer radikális megváltoztatása gyors és hatékony (állami) adminisztrációt igényelt. A nyilvános és szakmai viták egyetlen funkciója a politikai döntések legitimálása volt, mivel a rendszert egy új elitre kellett építeni, amelyet elméletileg az „alsóbb osztályokból” származók alkottak volna. Ahol léteztek, ott a jogi vitákat és diskurzusokat inkább az újságokban rendezték meg, mint a szakmai folyóiratokban vagy monográfiákban (Verebics, 2017).

Később a jogi elit különböző csoportjai közötti rivalizálás új konstellációt teremtett. Ez már nem a klasszikus hivatásrendek (bírák, ügyészek, ügyvédek) és az egyetemi elit közötti ellentétekhez kapcsolódott, hanem eme szakemberek különböző pártállami hatalmi hálózatban elfoglalt pozícióihoz (Sárközy, 2007). A jogalkotási folyamatban betöltött formális szerep az új jogi elithez való tartozás kritériumává vált. Ezek a munkaviszonyok különleges kiváltságok forrását, információkat biztosítottak a szereplőknek, amelyek a kívülállók számára ismeretlenek, teljesen hozzáférhetetlenek voltak. Így a hagyományos jogász szakma tagjai csak képviseleti szerveiken keresztül vehettek részt a jogalkotási folyamatban, szakmai tevékenységükön keresztül nem. A jogmagyarázó/jogértelmező képességüktől megfosztott bírák egyszerűen hivatalnokokká és igazságügyi adminisztrátorokká váltak. A bíróságok egyszerű hierarchikus intézménnyé lettek. Általában nem voltak érdekelték jogelvek kidolgozásában vagy új jogintézmények bevezetésében. Karrierjük a felsőbb fórumok által visszautalt ügyek statisztikáitól függött. Ezért általában valószínűtlen, hogy egy bíró határozzon, vagy akár csak érveljen is egy felsőbb bírósági döntés ellen. Az új törvények és új eszmék csak kényelmetlenebbé tették az életüket.

A szocialista időszak vége felé, de még bőven az 1989-es átmenet előtt, a gazdasági válságok okán, ismét gyakorivá vált a „multipozicionálás”. A (párt)bürokraták egyre inkább bevonták az új törvények kidolgozásába a magán (üzleti) szektor szakértőit, tanácsadóit (Lengyel, 1986), akik nem egyszer az egyetemeken oktatói, illetve kutatói is voltak egyben (pl. Sárközy Tamás egyetemi oktató igazságügy-miniszterhelyettes is volt, illetve Kulcsár Kálmán kutató, aki igazságügyminiszter lett).

Összegzés

A jogtudósok által írott jog tehát egyáltalán nem egy régi fejlődési lépcsőfok a magyar jogban, és egyáltalán nem szükségszerű következménye annak, hogy a magyar jogrendszer elsősorban a német jogfejlődéshez áll közel.

Sőt, a jogalkotásban a befolyásolási erőviszonyok nagyon sokáig, 1949-ig a régi törésvonalak mentén rajzolódtak ki: modernizáció kontra szokás, nem-intézményesült szabadgondolkodók kontra közigazgatás, illetve nem-intézményesült szabadgondolkodók kontra intézményesült professzorok. E szerepek látnivalóan felcserélődnek néha, amikor például a felvilágosult adminisztráció befolyásoló erőhöz jut akár az intézményesült professzorokkal szemben is, s így a modernizációt, az európai integrációs törekvéseket képes támogatni (pl. az 1867-es kiegyezés idején). Általában azonban e küzdelmekben a bírák a közigazgatás képviselőiként jellemezhetőek, de mindenképpen a status quo védelmezőiként, egy autonóm professzori elit meg sehol sincs.

Az egyetemi jogászképzés ilyen kései bevezetése, illetve lassú elterjedése, valamint a jogi diploma kötelező tételének elhúzódása – különösen a bírák tekintetében – eleve lehetetlenné teszik a *Professorenrecht* fogalmának említését a németországihoz hasonló értelemben. Kivált, mivel az egyetemi oktatás elterjedése után is fennmaradt a különbség, hiszen a főként jezsuita befolyás alatt álló katolikus egyetemre a nem-katolikus diákok nemigen kaptak felvételt, így ők továbbra is a külföldi híresebb egyetemeken tanultak. Az átjárhatatlanság a helyi szokásjog és az európai jogintézmények közt ezáltal tovább élt a jogi elit szintjén, hiszen a visszatért diákok elsősorban független ügyvédi/tanítói/újságírói/diplomáciai pályákra kényszerültek, míg a magyar (egyetemet) végzők inkább kerültek az establishmentbe, illetve jogfejlesztő/jogalkotói pozícióba.

Még a dualizmus idején sem sikerült ezt a szokásjogon alapuló, inkább a bíró találta/fejlesztette jogot meghaladni. A jobbágyság 1848-as áprilisi törvényekkel való eltörlése ellenére például a nemesi osztályok családi joga és ezzel kapcsolatos szerződesei lényegében ugyanazok maradtak, mint azelőtt, és a *Tripartitum* szokásjoga szabályozta továbbra is. Az 1920-as, illetve az 1930-as években a gazdasági világválságokban a vágató infláció miatt felborult értékkülönbségek miatt keletkezett jogviták modern írott jogi rendezése is lehetetlennek tűnt, mivel a vagyonügyleteknél (például az adásvétel, öröklés, jelzálog érvényesítés esetében) Magyarországon még mindig a megyei bíróságok által alkalmazott szokásjoggal küzdöttek a felek, régebbi precedensekre lévén utalva (Bilét, 1924).

Még a dualizmus idején sem sikerült ezt a szokásjogon alapuló, inkább a bíró találta/fejlesztette jogot meghaladni. A jobbágyság 1848-as áprilisi törvényekkel való eltörlése ellenére például a nemesi osztályok családi joga és ezzel kapcsolatos szerződesei lényegében ugyanazok maradtak, mint azelőtt, és a Tripartitum szokásjoga szabályozta továbbra is. Az 1920-as, illetve az 1930-as években a gazdasági világválságokban a vágató infláció miatt felborult értékkülönbségek miatt keletkezett jogviták modern írott jogi rendezése is lehetetlennek tűnt, mivel a vagyonügyleteknél (például az adásvétel, öröklés, jelzálog érvényesítés esetében) Magyarországon még mindig a megyei bíróságok által alkalmazott szokásjoggal küzdöttek a felek, régebbi precedensekre lévén utalva (Bilét, 1924).

Kétségtelen, hogy a jogtudósok által fejlesztett magánjog koncepciója, ha valaha is igaz volt a magyar jogban, akkor az leginkább a (késő) szocialista rendszer jogalkotási módjának feleltethető meg. A szocialista jogrend végleg megszüntette a parlamenti törvényhozás mellett párhuzamosan létező szokásjogot, és eltörölte a hivatásrendek közötti oktatói különbözőségeket. Ezzel a bírák jogértelmezése és kreatív jogtalálása nemcsak hogy lehetetlenné vált, de egyenesen tiltott volt, mint azt az egyetemi tananyagban az ún. bíró alkotta jog tiltása, nem-létezése tükrözte (Samu, 1986).

Azaz noha az egyetemi jogi elit befolyása valós, mégis elsősorban éppen az egyetemi jogi oktatás kései bevezetése és lassú elterjedése miatt a jogtudósoknak a jogalkotásban való megjelenése meglehetősen késői jelenség, és semmiképpen sem kizárólagos.

Irodalom

- A Ptk. Tervezetének vitája az Állam- és Jogtudományi Intézetben (1958). *Jogtudományi Közlöny*, 13(3–4), 129–132.
- Asztalos, L. (1970). *A magyar burzsoá magánjog rövid története. Polgári jogi tanulmányok*. ELTE AJK Polgári Jogi Tanszék.
- Bilét, M. (1924). A redintegrációról. *Jogtudományi Közlöny*, (március), 24–31.
- Fleck, Z. (2004). *Szociológia jogászoknak*. Napvilág Kiadó.
- Georch, I. (1804–1806). *Honnyi törvények*. 1-2. Posony.
- Hamza, G. (2005). Vécsey Tamás és a jogi szemináriumok. *Jogtörténeti Szemle*, 5(különszám), 12–21.
- Harmathy, A. (2010). Jogpolitika – polgári jog. *Magyar Jog*, 12, 705–719.
- Hesselink, M. W. (2002). *Essays on the Future of Private Law in Europe*. Kluwer Law International.
- Homoki-Nagy, M. (2007). Az Osztrák Polgári Törvénykönyv és a kiegyezés. *Jogtörténeti Szemle*, 5(3), 16–24.
- Homoki-Nagy, M. (2009). Az öröklési jog szabályai az Mtj. tükrében. *Jogtudományi Közlöny*, 18–23.
- Horváth, P. (2005). Tudós elmék és eredmények a hazai modern jogi tudományosság kifejlődésében. *Jogtörténeti Szemle*, 3(különszám), 21–26.
- Lengyel, L. (1986, szerk.). *Fordulat és reform*. Pénzügykutató.
- Menyhárd, A. (2015). A polgári jog tudománya Magyarországon. In Jakab, A. & Menyhárd, A. (szerk.), *A jog tudománya*. HVG-Orac. 218–260.
- Mezey, B. (2002). Wlassics Gyula, a büntetőjog és a bűnvádi perjog professzora. In Kapiller, I. (szerk.), *Wlassics Gyula és kora 1852-1937*. Millecentenárium Kiadó. 60–78.
- Mezey, B. (2005). A jogászképzés változásai. *Jogtörténeti Szemle*, 3(különszám), 1–3.
- Mezey, B. (2007). A kiegyezés jogpolitikájának kialakítása (Horvát Boldizsár igazságügy-miniszter reformprogramja). *Jogtörténeti Szemle*, 5(3), 31–42.
- Mezey, B. (2012). Jogalkotás a 16-19. századi Magyarországon. *Rubicon*, (1–2), 76–81.
- Mezey, B. (2014-2015). Az ötszáz esztendő jogkönyve. *Jogtörténeti Szemle*, 4(1), 1–12.
- Nagy, P. T. (2023). Az oktatástörténetírás útjai a 2020-as években. *Kézirat*.
- Ráth, Gy. (1861). *Az Országbírói Értekezlet a törvénykezés tárgyában*. Landerer és Heckenast.
- Samu, M. (1986). *Állam- és Jogelmélet I-II*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Sárközy, T. (2007). *A szocializmus, a rendszerváltás és az új kapitalizmus gazdasági civiljoga 1945-2005*. HVG-Orac.
- Sárközy, T. (2011). A jog szerepe a gazdaságban. *Magyar Tudomány*, (5), 535–540.
- Schepel, H. (2004). Professorenrecht? The Field of European Private Law. In Schepel, H. & Jettinchoff, A. (szerk.), *In Lawyers' Circles: Lawyers and European Legal Integration*. Elsevier Reed. 115–124.
- Stein, P. (2005). *A római jog Európa történetében*. Osiris Kiadó.
- Szűcs, J. (1984). *Nemzet és történelem*. Gondolat Kiadó.
- Szuromi, Sz. (2005). A középkori egyetemek létrejöttének és az egyetemi oktatás megszületésének sajátosságai. *Jogtörténeti Szemle*, 3(különszám), 3–7.
- Vékás, L. (2001). Egy új polgári törvénykönyv történelmi időszerűségéről. *Magyar Tudomány*, (12), 1396–1403.
- Verebics, J. (2017). A többi néma csend. A száz éve született Világhy Miklós pályaképe. In Emlékkülcs Világhy Miklós születésének 100. évfordulója alkalmából. *Magyar Jogászegyleti Értekezések*, 15–23.

Jegyzet

¹ Jelen cikk továbbgondolt változata egy korábban megjelent tanulmánynak, ld. Pétervári, K. (2015): A jogászai elit két útja: a jogalkotás és az egyetem. Az új Ptk. esete. *Magyar Jog*, (10), 604–610.

Absztrakt

Hagyományos elképzelés a magyar jogtudományban, hogy a magyar jog – a némethez hasonlóan – jogtudósok által fejlesztett jog, ún. *Professorenrecht*. E tétel szerint a jogászprofesszoroknak, azaz az egyetemi elitnek lenne a legnagyobb befolyása a jogalkotásban. Az alábbiakban a jogászprofesszorokról, befolyásukról és szerepükről lesz szó a magánjogi jogalkotásban egyfelől történeti (1989-ig), másfelől szociológiai szempontból. Kétségtelen, hogy az egyetemi jogi elitnek a legnagyobb a szociológiai esélye arra, hogy az elvárt (jog) tudományosságot, az igényelt objektivitást vagy legalábbis racionalitást (indokolást) vagy hatékonyságot a jogrendszerben a tudományosság köntösébe bújtatva biztosítani tudja saját érdekeit. Az én tézisem ezzel szemben az, hogy az egyetemi elit befolyása ugyan nem kérdőjelezhető meg, a helyzet azonban ettől sokkal összetettebben alakult a magyar történelem során, nem utolsósorban éppen a magyar – egyetemi – jogászképzés kései bevezetése, illetve kései elterjedése miatt.

Kulcsszavak: egyetem; jogászképzés; szokásjog; írott jog; jogász professzor

Fenyő Imre

Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

„A végvárrá lett alföldi metropolisz” A Trianon-kultusz a debreceni egyetemen

A debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetemet a trianoni béke és az azt követő változások több értelemben is érzékenyen érintették. Nem csodálkozhatunk tehát, ha az egyetem több módon is válaszolni igyekezett ezekre a közvetlen kihívást jelentő eseményekre és hatásokra. A következőkben áttekintjük az egyetem tanárainak nyilvános gesztusait, az egyetemi közösség Trianont érintő ünnepélyeit és az egyetemi nyilvánosság egyéb fórumait, melyeken az egyetem közössége reagált a világháború és a trianoni béke okozta traumára, illetve amelyek segíteni kívánták a békeszerződés okozta lelki és materiális sokkok feldolgozását.

Az egyetem és a világháborús múlt

A magát egyébként is a magyarság és a hazafiság képviselőjének tartó egyetem¹ számára a világháború megpróbáltatása különleges jelentőséggel és jelentéssel bírt. Az 1912-ben alapított, első oktatási évét 1914 őszével megindító egyetem működésének kezdete egyébként sem volt problémáktól mentes – nem rendelkezett saját épülettel vagy az oktatást támogató infrastruktúrával, alapításának szükségességét többen megkérdőjelezték, tanári kara nem minden vitától mentesen állt fel, hallgatói létszáma lassan gyarapodott. És ezeket az első éveket tette még inkább embert próbálóvá a kitört háború. Legjobban ezt a megpróbáltatást talán úgy tudjuk érzékeltetni, ha bemutatjuk azt a szimbolikus közösségi erőfeszítést, mellyel megkísérelte az egyetem közössége egy évtized múltán feldolgozni a háborús évek traumáját.

Nem túlzás traumának nevezni a háborús évek hatását a formálódó egyetemi közösségre, ugyanis gyakran tragédiaként törtek be az egyének és a közösség életébe ezek az események, melyek azután lassan fontos identitás- és értékképző csomópontokként váltak felhasználhatóvá az egyetem önmeghatározási aktusainak sorában.

Az első olyan esemény, melyen az egyetemi közösség a világháború traumájával formális és tudatosan vállalt módon kívánt szembenézni, 1924. november 18-án a Református Kollégiumban a világháborúban hadba vonult negyven teológus diák és a hősi halottak emléktábláinak ünnepélyes felavatása volt.

A világháború kitérésekor Debrecenben több mint hatvan egyetemi polgár, köztük negyvenegy teológus hallgató jelentkezett önkéntes katonai szolgálatra.² Az önkéntességet esetükben szó szerint kell értenünk, mert bár a hadügyminisztérium a háború kitérésekor rendeletileg állított fel az akadémiai önkéntesek számára altiszti iskolákat, az egyetemre beiratkozott fiatalokat a törvény mentesítette a bevonulás kényszere alól – a debreceni fiatalok azonban levelekkel és táviratokkal bombázták a hivatalokat, míg végül

Hazai Samu honvédelmi miniszter engedélyezte (alkalmasságuk és a szülői beleegyezés megléte esetén) belépésüket a Debreceni 3. Honvéd Gyalogezredbe.

Az önkéntesek emelkedett hangulatban hagyták el iskolájukat, a hallgatókat búcsúztató vacsorán, 1914. november 27-én az önkéntesek nevében Imre János beszélt:

„Eddig tógában katonáskodtunk az Úr országáért, ezután katonaruhában papszkodunk szegény Magyarország földi üdvéért, hiszen a mi hitünknek és küszködő fajunknak úgyis egy az oltára negyven év óta. [...] És én ma ennek az oltárnak a lépcsőjéről kiáltom néhai való jó Kádár vitézzel, hogy: 'Kiontom véretem én szegény hazámért, Ezentúl meghalok édes nemzetemért!'” (szerző nélkül), 1925. 74.)

Az önkéntesek Budapesten kaptak négy hónapos tartalékos tiszti iskolai kiképzést, majd beosztották őket ezredeikhez, hadapródjelölt őrmesterekként. A negyven teológus hallgató közül hatan haltak hősi halált, négyen hadi kórházban vesztették életüket, tizennégyen estek hadifogságba.

Az emléktáblát avató egyetemi ünnepélyen elsőként az önkéntesek hadba vonulása idején az egyetem rektori címét viselő Kiss Ferenc emlékezett, nagy megindulással idézve fel a hadba vonultak alakját, bennük a hősi magyar tradíciók folytatóit és új tradíciók elindítóit látva. A hadba vonultak képviselőjében Tihanyi Sándor köveskáli lelkész, tartalékos főhadnagy mondott beszédet.

A rendezvényen Szentpéteri Kun Béla professzor – aki a teológus hallgatók bevonulása idején a kollégium igazgatója volt – tartotta meg a hivatalos ünnepi beszédet. Beszéde szerint az ember értékét a kötelességteljesítésének mértéke mutatja meg. A kötelességüket teljesítő önkéntesek bebizonyították emberi értéküket, de teljesítményük dicsőséget jelent az alma mater számára is, ugyanis szerinte a kollégium nevelésének köszönhetően értették meg ezek a fiatalok, hogy a hazáért semmilyen áldozat sem lehet sok. Korabeli intézményvezetőként saját dilemmáját is megosztotta a hallgatósággal Szentpéteri: vajon felelőssége lett volna-e az önkéntesek elé állnia, és kérni, hogy ne tegyék kockára életüket. De, mint mondja, az önfeláldozás nem veszteség ebben az esetben, hanem az az érték, ami az érdekes kalandból bizonyágtétellé, a hazafiság és az erkölcsi emelkedettség tapasztalatává változtatta a vállalkozást.

A megemlékezésnek volt egy második szakasza: 1925 május 3-án avatták fel az emléktábla párvját, melyen a világháborúban elesett tizennégy egyetemi hallgatónak állítottak emléket. Az ünnepi alkalmon Rugonfalvi Kiss István professzor tartott beszédet. Gondolatmenete – tőle egyébként megszokott módon – monumentális képpel indul: a debreceni egyetem vérben fogantatott; jóformán meg sem született, máris története volt. Rugonfalvi kiemeli: a fiatal egyetem tanárai között volt, aki a harctéren kapta kinevezését, hallgatói jó része még be (át-) sem iratkozott, amikor kitört a háború, s sokaknak az iskolapad helyett kellett hadba vonulniuk. A szónok szerint felmerült az a gondolat is, hogy elhalasztják az egyetem megnyitását, de az egyetemet végül megnyitották, hogy tanúbizonyosságot tegyen a magasabb kultúráért való rajongásról a világháború idején is. A beszéd összefoglalója szerint az önfeláldozó hazaszeretet és a magas kultúra iránti elkötelezettség összefonódásában született meg tehát a debreceni egyetem, ez az a tradíció, mely a szónok szerint a professzorokat és a hallgatókat egyaránt kötelezi. Az ünnepi beszéd ezután aktuális politikai üzenet közvetítőjévé válik, amennyiben hallgatósága feladatát Nagy-Magyarország régi fényének visszaállításában jelöli meg. A feladat nem könnyű – ismeri el. Mindenekelőtt azért, mert – mint mondja – elveszett a lelkek egyensúlya, beteg a kor. A hallgatók, e beteg kor gyermekei nem képesek kitartani, nem képesek elérni még azt a szintet sem, amelyet a háború előtti korban szürke középszerúségnek tarthattak, messze elmaradnak a hősi halált haltak generációjától. Rugonfalvi három dolgot vár el az egyetemi hallgatóktól. Egyrészt azt, hogy megértsék: a szellemi munka

a nemzet iránti szent kötelességgé vált, másrészt azt is, hogy a gazdasági tevékenységből vegyék ki részüket: műveljék a földet, hajtsanak végre békés, munkás honfoglalást. Új világ van születőben – fejezi be szónoklatát Rugonfalvi. A tömegeket hazafiasan gondolkodó és érző értelmiségieknek kell vezetniük, akikre apáik generációjának hibái várnak, melyeket – és ez a harmadik feladatuk – jóvá kell tenniük. És végül a szónok összefoglalja a világháború áldozataiból szerinte kiolvasható szimbolikus üzenetet:

„Békés szellemi munkában élni s ha kell, meghalni a hazáért: ez lett fiatal egyetemünk tradíciója” (SZN, 1925. 81.)

Trianon előtt

Az elvesztett háború racionális és kétségbeesett cselekedetekre egyaránt indította a debreceni egyetem közösségét is. Talán a kétségbeesés, talán a naivitás, talán éppen a racionális politikai pozícionyerés szándéka vezetett ahhoz, hogy 1919. január 7-én sajátos kezdeményezés indul az egyetemen. Simai Erdős József egyetemi prorektor Rugonfalvi Kiss István professzort kérte fel, hogy szerkesszen memorandumot az egyetemi tanács nevében, mellyel világossá teszik az egyetem közösségének álláspontját a háború utáni helyzetben. A kiáltvány a tudósok nemzetközi közösségéhez kívánt szólni – a magyar mellett angol és francia nyelven –, és azt hangsúlyozta, hogy a tudósközösséget összekötő kötelék erősebb, mint az elválasztó hatások, ezért a közösségben gyökerező bizalom szolgálhat a megújulás alapjául.

A memorandum történelmi érvei az ismert toposzokból építkeznek: országunk a középkorban a népek szabadságának klasszikus őrzője volt, mely a kultúra területén azóta is értékeket teremtve gazdagítja a nyugati világot. A memorandum a következő szavakkal zárul (Szállási, 2010. 98.):

„Íme, Tudós Testvéreink, bemutattuk helyzetünket, ismertettük igazságainkat, abban a reményben, hogy szózatunkat figyelemre méltatjátok és felemelitek szavaitokat, hogy azon fegyverszünet ellen, melyhez Anglia, Amerika és Franciaország becsülete fűződik, rablásvágyból, kicsiny imperialista népek ne vétkezzenek, felemelitek szavaitokat három magyar egyetem, több főiskola és számos középiskola megbénítása ellen, felemelitek szavaitokat az ellen, hogy a nyugati kultúra propugnaculum és terjesztője, keleti népek olcsó zsákmánya legyen. A győzelem mámorát fel szokta váltani a józan mérlegelés, a gyűlöletet a belátás, sőt szeretet a jövő emberies biztosításának gondja. Ha a várva-várt változás beáll, az igazság nevében juttassátok el szózatunkat államférfiaitok kezébe. Egy összetört, a világtól elzárt, a bomlás veszedelmének kitett kis állam tudósai hazafias aggodalmukban, a kétségbeesés szélén kérnek: csak egy gyors, csak egy igazságos béke menthet meg bennünket összes kulturértekeink elpusztulásától, a kétségbeesés és ínség anarchiájától. Erkölcsi támogatásokat kérjük: segítsetek, míg nem késő!”

A kiáltvány – talán nem meglepő módon – kevés hatással volt a békeszerződést megkötő politikusokra, valójában kérdéses, hogy eljutott-e egyáltalán szándékolt címzettjeihez.

Az egyetem professzorai azonban más módon is igyekeztek befolyásolni az eseményeket. A bölcsészeti kar tanárai (Darkó Jenő és Rugonfalvi Kiss István székely származású professzorok és Huss Richárd erdélyi szász gyökerekkel rendelkező professzor) a helyszínen, a megszállt területekre utazva igyekezett személyes információkhoz jutni az erdélyi magyarság helyzetével kapcsolatban. Darkó ezen a téren különösen aktív maradt, hiszen 1919 januárjában a debreceni Székely Társaság elnökévé választották, és

tisztét nem tekintette pusztán szimbolikusnak: igen aktív módon az erdélyi menekültek ügyeinek intézője lett.

Trianon hatásai

A háború utáni évek mély nyomot hagytak az egyetem működésén, számos területen éreztetve hatásukat (Mudrák és Király, 2012).

1. Az egyetem hallgatói létszámának alakulása jól tükrözte a történelmi események közvetlen hatásait. Az 1914-ben megnyíló képzés kezdeti alacsony hallgatói létszámaért részben közvetlenül a háború felelt. Az első évben 354 hallgató iratkozott be a debreceni egyetemre, s számuk a következő három évben a háromszáz fős határ alá csökkent. A hallgatói létszám a háború után kezdett emelkedni, az 1918–19-es tanévben a 800 főt is meghaladta, levezetve a háborús évfolyamokban feltorlódtott hullámokat. Az 1919–20-as tanév őszi félévében a menekült hallgatók elhelyezése és kezelése olyan problémát okozott, mely az ország összes egyetemén éreztette hatását.³ A hallgatói létszám csak lassan konszolidálódott, a húszas évek közepére tért vissza egy egyenletesen emelkedő trendvonalra.
2. A húszas évekre a trianoni határon túli területekről Debrecenbe érkező hallgatók aránya közel 1 százalékkal magasabb (4,8%) volt az országos átlagnál, ami egyértelműen jelzi, hogy Debrecen a főként Erdélyből érkező fiatalok előtt is nyitott maradt. Éppen ennek a helyzetnek a kezelésére alapítják meg Debrecenben a Székely Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Egyesületének (SZEFE) internátusát.
3. A trianoni határok meghúzása a debreceni egyetem megszokott beiskolázási körét is megváltoztatta, hiszen az addig az ország belső területén elhelyezkedő Debrecen határközeli város lett. Megszakadt évszázados szoros kapcsolata Nagyváraddal és Kassával, Kárpátaljjal (Zemplén, Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros vármegyék jelentős részével), a partiumi Bihar, Szatmár, Szilágy és Arad vármegyék nagy részével.
4. 1920 őszen égető problémaként jelentkezett az eredeti székhelyeiről elmenekülni kényszerült kolozsvári Ferenc József és a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetemek problémája. A debreceni egyetem részéről komoly szándék mutatkozott arra, hogy ezeket az egyetemeket – legalábbis részlegesen – Debrecenben fogadják be. Ez a megoldás a még betöltetlenül álló tanszékek problémájára is megoldással szolgálhatott volna, azonban az új egyetem infrastrukturális ellátatlansága valószínűleg nem tudta eléggé komolyan vehetővé tenni a tervet. Mindenesetre az elgondolás eljutott addig a fázisig, hogy egy kolozsvári professzorokból álló küldöttség Debrecenbe utazott, tájékozódni a lehetőségek és a feltételek felől. Végül ez a megoldás nem kapott támogatást a minisztérium részéről, és végleg elvetették.
5. Az oktatás tartalmi kérdéseinek tekintetében is komoly következményekkel járt a trianoni békekötés. Az új egyetem első komoly tudománypolitikai koncepcióját Darkó Jenő professzor dolgozta ki, a debreceni egyetemnek a sajátos „balkanológiai” profilt megálmodva. A balkáni viszonyok tanulmányozásához hét új tanszék felállítását tartották szükségesnek (Közép- és újjörög filológiai tanszék, Sými filológiai tanszék, Kelet-Európa története tanszék, Szláv filológiai tanszék, Török-tatár filológiai tanszék, Oláh nyelv és irodalom tanszék, Balkán gazdaságföldrajz tanszék). A terv nem valósulhatott meg, a békekötés után kialakult gazdasági helyzet nem tette lehetővé ugyanis új tanszékek felállítását. Az egyetemnek mindenekelőtt a tanárképzés szempontjából fontos területekre kellett összpontosítania erőforrásait.
6. A gazdasági helyzet, az infláció nemcsak ezen a területen befolyásolta az egyetem működését, hanem az infrastruktúra kialakításában is. Bár az építkezések

1914 márciusában megindultak, a háború kitörése hamar megtörte a lendületet. 1915-ben mutatkozott némi fellendülés, amikor hadifoglyok munkába állításával indították újra az egyetemi épületek kivitelezését. 1918 augusztusára a klinika felvételi épülete készen állt az átadásra, és több klinikai épület is szerkezetkész állapotba került. Azonban a Tanácsköztársaság és a román megszállás ismét leállította a munkálatokat, s csak Klebelsberg vallás- és közoktatásügyi miniszter 1922-es debreceni látogatása után, Debrecen város ismételt pénzügyi hozzájárulásával kerülhetett sor az építkezések folytatására. Végül a klinikai telep 1926-ra készült el, zárókövét ünnepélyesen 1926 október 27-én helyezték el Horthy Miklós kormányzó és Klebelsberg Kunó miniszter jelenlétében. Ezután vehette kezdetét a Főépület építése, ami 1932-re készült el.

7. Az egyetem kulturális szerepvállalásának növelésére új kezdeményezések indulnak. Ilyen volt a Tisza István Társaság, mely tudománynpszerűsítő, a kulturális életet elősegítő misszióra jött létre 1921. novemberében, illetve ilyen a Debreceni Nyári Egyetem is 1927-től, melynek egyik legfontosabb feladata a határon túlra került magyarsággal való kulturális kapcsolattartás volt. De ilyennek tekinthetjük a Kisebbségjogi Intézet megalakulását 1936 márciusában a jogi karon, amelyet a trianoni békediktátum révén elcsatolt területek jogviszonyainak és az utódállamok jogszabályainak tanulmányozására hoztak létre.

A Trianon-trauma feldolgozása

A debreceni egyetem megalapításakor az egyetem Tanácsa gondosan szabályozta az egyetem szervezeti működésének eljárásrendi kérdéseit. A pesti egyetem példáját figyelembe véve meghatározták a vezetői rotáció elveit, és többek között azt is, hogy az ünnepi egyetemi tanácsüléseken milyen formális beszédek kapjanak helyet, és milyen automatizmusok határozzák meg a beszélők személyét. Így válik részévé az ünnepélyeknek az egyetem alapítására való emlékezés, megemlítve az alapításban részt vállaló uralkodót és minisztert, majd az egyetem névadóját, Tisza Istvánt is. A trianoni békekötés után azonnal felmerült, hogy emlékező alkalmi beszédet illesszenek az egyetemi ünnepi beszédek rendjébe. A trianoni békére emlékező alkalmi beszédet az egyetem tanácsának döntése nyomán az évváró egyetemi tanácsülés programjába illesztették be, azt tervezve, hogy 1921-től kezdődően minden évben elhangzik egy beszéd a tárgyban, és az egyetemi karok képviselői felváltva emlékeznek majd az egyetemi közösséggel együtt.

A beszédek sora kezdetét is vette 1921-ben, de 1927 után az emlékező beszédnek nincs már nyoma az egyetemi dokumentumokban. Helyét a tanévzáró tanácsülés programjában a *Nemzeti hiszekegy* elnéklése veszi át. A beszédek szövege jórészt⁴ fennmaradt az évkönyvekben, a következőkben ezért kísérletet tehetünk arra, hogy rekonstruáljuk azt a diskurzust, amely a debreceni egyetemi nyilvánosságban formálódott a trianoni békével kapcsolatban, a békét követő években.

Az első megemlékezést 1921. június 14-én Márffy Ede⁵ tartotta, *Alkalmi beszéd a trianoni békével kapcsolatban* címmel. A beszéd igen terjedelmes, az évkönyv 32 oldalát veszi igénybe közlése, mintegy százezer karakter terjedelemben. Valószínűsíthetjük, hogy ebben a formában hallgathatták meg a tanévzáró résztvevői, hiszen az Évkönyv megjegyzése szerint Márffy távollétében a beszédet Illyefalvi Vitéz Géza olvasta fel, és semmi okunk kételkedni abban, hogy pontosan ebben a formában. A beszéd igen részletes, jogászi pontosságú beszámoló a békeszerződés tartalmi elemeiről. Az egész beszéd sokkal inkább szakmai (jogászi) szöveg, semmint személyes érzelmek kifejezése.

Márffy a beszéd bevezetőjében (Márffy, 1921), engedi meg magának azt, hogy kifejezze, a békekötés napja szomorú nap az ország történetében, de ezzel le is zárja a

szakmai értékelésen túllépő elemeket, kerüli a politikai dimenziót, nem keres érzelmi kapcsolódási pontokat hallgatóival. Jogászként már a beszéd elején lehűti a békeszerződés megváltoztathatóságával kapcsolatos vágyakat, nem tart megalapozottnak efféle reményeket. Dicséri ellenben a tárgyalódelegáció felkészültségét, a felkészülést segítő és az érvelést támogató szakmai anyagot. Nem tartja váratlanoknak vagy szokatlannak a békeszerződés tartalmát, sőt azt mondja, a német szerződés ismeretében egy eleme sem kelthetett meglepetést. A beszéd sorra veszi és részletesen ismerteti a békeszerződés pontjait, jogászai pontossággal és objektivitással, hűen a szöveghez, az interpretációnak teret nem engedve.

Összefoglaló értékelésében azután Márffy megállapítja: szigorúan jogászai szempontból nem értehető jól sikerültnek a szerződés, következtetlen terminológiája és értelemzavaró ismétlései miatt. Ezek oka szerinte egyrészt az, hogy a szerződés megszövegezői nem ismerték a magyar viszonyokat, és túlságosan közvetlenül követték a német békeszerződés logikáját, másrészt a szöveg, mint mondja, „idétlen torzszülött” (Márffy, 1921. 98.), kompromisszum, mely a győztes felek között jött létre, hogy megteremtse a győztesek jogilag megalapozott lehetőségét a zsákmányszerzésre.

Végző állásfoglalásában ismét helyet ad a személyes érzelmeknek annyiban, hogy kijelenti: bár a fentiek értelmében a szerződés formálisan vitathatatlanul érvényes, de a magyarok szíve számára természetesen elfogadhatatlan. Részben azért, mert tudjuk, mellettünk van az igazság, részben azért, mert a szerződés elfogadása diktátumszerű volt, és – mivel rendelkezései csak erőszakkal tartathatók be – voltaképpen állandósítja a háborút.

A második *Alkalmi beszéd* 1922. május 30-án Teghze Gyula⁶ előadásában hangzott el, az elsőnél jóval rövidebb terjedelemben, és sokkal több személyes indulattal, több helyen ellent is mondva Márffy álláspontjának (Teghze, 1922). Ebben a beszédben már jól érzékelhető a Trianon-élmény társadalmi feldolgozásában ekkorra kialakuló közmegegyezés, a széles körben elfogadottá váló interpretációk megjelenése és az elfogadott toposzok alkalmazása.

A beszéd felütése drámai hangú: Mohács, Világos, Trianon – sorolja a magyarságot ért sorscsapásokat. Mert sorscsapásként mutatja be Trianont, a béke következményeit, a területi, a lakosságot érintő és az erőforrásokat elvevő elemeket sorra véve. Mégis azt mondja, nem a múlttal kell foglalkozni, a háború okainak keresését meddő dolognak nevezi. Fontosabbnak tartja a jövőt, a katasztrofális helyzetből eredő következmények elkerülését. Ezért ajánlja mindenekelőtt a békeszerződés intézkedéseinek tisztázását. A tisztázás téje nem csekély, ugyanis Teghze (1922. 40.) szerint

„[h]a tehát a békeegyezmény következtelenségére, célszerűtlenségére rámutatunk s igazságunkról az államférfiakat, a népeket meggyőzzük, okot szolgáltatunk az egyezmény megváltoztatására, az igazságtalanságok megszüntetésére.”

Premisszáiban tehát megegyezik Márffyval: a szerződés következtetlen és célszerűtlen. Konklúziója azonban éppen az ellenkező: a szerződés ezek alapján megváltoztatható. Teghze érvelésében újdonság a figyelem felhívása a békeszerződés eltérésére a Wilson elnök-féle pontoktól, illetve az egyezmény által létrehozott Népszövetség hiányosságainak, tökéletlenségeinek felsorakoztatása. Teghze áttekinti Wilson szerepvállalását a háború lezárására irányuló tárgyalásokban, részletesen ismertette pontjai tartalmát is. Az amerikai álláspontot úgy mutatja be, mint amely a magyar kormány számára 1917-ben és 1918-ban is elfogadhatónak tűnhetett, de szerinte politikai háttérfolyamatok – Teghze szerint Lloyd George belpolitikai meggyengülése, illetve Wilson gyöngye tárgyalási hatékonysága – ellehetetlenítették az elfogadható megegyezést. Így a béke tartalmában eltávolodott a kezdeti elvektől a nemzetiségi ügyek, a leszerelés, a gazdasági kérdések

és a magyar szuverenitás tekintetében. A kialakult béke kegyetlen és igazságtalan lett, de mint Teghze (1922. 49.) beszéde befejező szavaiban kijelenti: „Az igazság útban van”.

1923. június 6-án Huzella Tivadar,⁷ az orvosi kar tanára sajátos felütéssel indítja alkalmi beszédét:

„Egyetemünk tanévzáró ünnepén évről-évre felelevenítik a trianoni béke gyászos emlékét. Egyszer a hittudós, máskor a jogász, vagy a filozófus tépi fel itt a mély sajnó sebet, melyet Trianonban ejtettek sokat szenvedett, szegény hazánkon, hogy megcsonkítsanak, elveszítsenek. Most orvost hívtak és engem állított ide egyetemünk Tanácsának és orvosi karának megtisztelő bizalma, hogy a trianoni békéről szóljak. Ha orvost hívnak a bajban, nem jámbor fohászt, nem csüggedő, tehetetlen, szomorú sajnálkozást várnak tőle, hanem éltető biztatást, segítséget, gyógyítást.” (Huzella, 1923. 62.)

A békéről valóban nem is mond sokat, annyit állapít meg csupán, hogy az a politikusok műve – célja az, hogy a legyőzöttektől mindent elvegyenek, végleg megfosztva őket attól is, amitől eddig nem sikerült. A beszéd nagyobbik része Huzella friss élményeiről szól. Beszámolója szerint éppen hazaérkezett Párizsból, Pasteur születésének századik évfordulás ünnepségeiről. Versailles-ban, Trianonban is járt, és érzései nem kellemetlenek, sőt engesztelő lépéseket, a magyarok felé irányuló rokonszenv hullámait érezte. Lehetőséget kapott az ünnepélyen beszédet mondani, melyet részletesen ismertet. Ebben helyet követelt az európai kultúrában a magyar teljesítménynek. A teljesítmény kulcsa szerinte az egyetem tekintélyének növelése a politikai és párttörekvésekkel szemben. Összefoglalásában Huzella két fontos üzenetet fogalmaz meg: a külső segítség nem segíthet a helyzetünkön, kár a nyugati megbánásra számítani. Ugyanakkor a trianoni béke szégyenét nem vérral kell lemosni: „ma már nem elég meghalni a hazáért, ma ennél többet kíván a haza, élni kell érte” (Huzella, 1923. 69.).

1925. 05. 27-én Vargha Zsigmond,⁸ a hittudományi kar tanára prófétai hangon beszél a témáról. Bibliai sorokkal (Ézsaiás I. 7–8.) érzékelteti, mit jelent a magyaroknak Trianon:

„A ti országotok pusztaságra jutott, városaitok tűzzel meg égettettek, földeiteket szemetek láttára idegenek emésztették meg és úgy pusztították el, amint szoktak a messzünnen való idegenek pusztaságot tenni. És maradott csak a Sionnak leánya, mint a megszedett szőlőben való kunyhó: mint a dinnyés kertben való hajlék, mint a megszállott város.”

A teológus kérdése ezek után így szól:

„Mi volt Trianon okozója? Ha vajjon gonosz ember műve, avagy Isten ítélete e mifelettünk?” (Vargha, 1925. 48.)

Azt vélhetjük, megtörténhet az a számvetés, amit Teghze beszédében még feleslegesnek tartott és igyekezett elkerülni. És tulajdonképpen meg is történik, de természetesen az alkalmi beszédet tartó professzor sajátos módján. Kérdése megválaszolásában ugyanis Vargha megállapítja – nemzetek sorsa nem pillanatok alatt dől el, Trianon sem pusztán egy veszett háború eredménye, hanem ezer év sok kisebb-nagyobb Trianonjának sora vezetett ideáig. A muhi csata, Mohács, Világos a bizonyosságai Vargha szerint a magyar nemzeti sorsnak, de ennek a sorsnak a tanulsága az a kérdés, hogy vajon megtettünk-e mindent, hogy elhárítsuk mindezt. Vargha válasza pesszimista: történelmünk, hőseink bizonyítják – mondja –, hogy jók vagyunk a veszedelem leküzdésében, de nagyon rosszul teljesítünk a megelőzésében. Miért van ez így? Következtetése meglepő: túlzott

liberalizmusunk fordul ellenünk. Nemzetünkre ugyanis szerinte jellemző az egyéni szabadság, az anyanyelv, a meggyőződés tisztelete, s ezek az értékek ellenünk fordíthatóvá váltak, különösen úgy, hogy sorainkat megbontja a szabadosság és a pártosodás. Tehát végső soron Trianon okát nem kereshetjük másban – mi okoztuk. A teológus magyarázata ehhez még a következő: elhagytuk az Istent, és Isten elhagyott minket. Cserbenhagytuk az igazi vezért, és jelszavak, hamis vezetők rabjai lettünk. De ha mi okoztuk a bajt, mi fordíthatjuk meg sorsunkat – nem fegyverrel, hanem azzal, hogy tudásban, a kultúra értékelésében és javainak termelésében különbek legyünk, mint a világ. És ebben az erőfeszítésben nem lehet irányítónk csak az ész, szükség van a régi, bevált erkölcsi tájékozódási pontokra: hithűség, hazaszeretet, jellemesség, tisztesség, lelki jószág, türelmesség, egyetértés, egymásért való szenvedés. A magyarokat segítheti a kiválasztottság tudata, az Isten kezében méltó eszköznek bizonyuló eszköz megdicsőülése – fejezi be helyzetelemzését Vargha.

1926. június 23-án Kováts Andor⁹ tartott alkalmi beszédet, mely személyességében, szenvedélyes hangjában jócskán különbözik az előbbiektől. Beszédének elején kijelenti: már az is szimbolikus, hogy a békeszerződést a királyi kéjtanyaként szolgáló kastélyban kényszerítették a nemzetre. Majd így folytatja beszédét (Kováts, 1926. 43.):

„Nyolc éve sincs, hogy 1918 őszen egy késő délután átjött vonatom a Belgrád-zimonyi Száva-hídon; az októbertől nap búcsúsugara sejtelmes szomorúsággal fürödtek a hűtlen negyedik folyóhullámaiban, a vasúti híd összefutó traverzei hosszú árnyékot vetettek már s mintha csak a keresztet hányták volna a szerb fővárost kiürítő katonaság után. Bizony szégyenkezők voltunk egy kicsit, hogy ott kellett hagyni a hódított földet.”

Kováts Károlyt hibáztatja a kialakult helyzetért, sorolja a veszteségeket: Pozsony, Kassa, Arad, Gyulafehérvár. Kevésbé ismeri el a magyar felelősséget, sőt a háború elvesztését is kétségbe vonja (Kováts, 1926. 45.):

„Történt mindez egy olyan háború után, amelyben száz csatán győzelmesen állt meg a magyar [...] s amely háborúban bennünket le nem győztek soha. S most mégis itt állunk lefegyverezve, kiszolgáltatva nem csak a nagy országok, hanem – ami lealázóbb – a bennünket környező silány, de állig felfegyverzett államoktól a közös zsákmány védelmére államokból alakult kis entente-nek is.”

Kováts azonban kijelenti: ebbe nem lehet beletörődni, nem lehet belenyugodni. A tiltakozás alapjául szolgál, hogy a békeszerződés elfogadása szerinte formailag hibás, hiszen a békét elfogadó parlament csak a csonka terület képviselőiből állt, pedig Kováts szerint csak olyan parlamenti felhatalmazás lenne elfogadható, mely az egész országot – beleértve az elcsatolt területeket is – képviseli. De véleménye szerint azért sem kötelező érvényű a békeszerződés, mert kényszer szülte – az egyik felet kényszerítették az elfogadására.

„Trianon – Tria non! Három nem! Nem! Nem! Soha!”

– fejezi be a beszédet Kováts (1926. 47.).

Az utolsó alkalmi beszéd, mely a trianoni békére emlékezett, 1927. június 13-án hangzott el, és ismét Huzella Tivadar vállalta a szónok szerepét. Emlékező beszéde első ízben önálló címmel rendelkezik: *A trianoni béke és az egyetemi autonómia* (Huzella, 1927). Huzella második beszéde több ponton is kapcsolatba hozható az elsővel. Ismét a seb feltépésének nevezi az emlékezést, és ismét hangsúlyozza, hogy nem keresheti az indulat

és a szomorúság hangját, nem csörtetheti retorikai kardját – viszont kötelességének érzi egyetemi tisztsége méltóságának tudatában a hazaszeretet és emberszeretet összhangjának megjelenítését. Huzella hangsúlyozza, hogy helyzetelemzésre vállalkozik, és amennyiben beszéde elemzés, annyiban tudományos is, azaz a jelenséget összefüggéseiben kívánja megérteni. Beszédének alapkérdése az, beszélhetünk-e magyar egyetemről – feltéve, hogy az egyetem lényegének tekintjük az állammal szemben gyakorolt autonómiát. Huzella második beszéde ezen a ponton is az elsőhöz kapcsolódik, tulajdonképpen kifejti, pontosítja annak gondolatmenetét. Helyzetértékelésének alapvetése, hogy megállapítja: a hazai közvéleményben nem él tisztán az egyetemi autonómia eszménye, egyszerű állami intézménynek tartják az egyetemet, az egyetemi tanárt pedig hivatalnoknak. Huzella egyetemtörténeti fejtegetéssel támasztja alá gondolatmenetét és igazolja, hogy a szabadság az egyetem lényege – és szerinte a magyar egyetemek tanárai is erre esküdtek fel:

„Az egyetem életrevalóságának és a nemzet kulturális és tudományos ambícióinak biztos indikátora az egyetemi autonómia foka.” (Huzella, 1927. 110.)

Mi az állam szerepe? Az állam – jól felfogott érdekéből – fenntartja az egyetemet, de Huzella ragaszkodik ahhoz, hogy a tanárok nem az államnak tartoznak felelősséggel. Szerinte közvetlenül a nemzet közvéleményével és a nemzetközi tudományos kapcsolatokkal szemben áll fenn a felelőségük, az állam hatalma nem terjedhet túl a felügyeleti jogon. Nincs joga például a belső szervezetet illetően, különösen nincs a tanári státuszt, a tanítás jogát illetően. Ha az állam átlépi e határt, az egyetem szervezete Huzella szerint ellenáll, mert az egyetemi tanárok erkölcsi és tudományos tekintélyét éri támadás.

Mi az állam szerepe? Az állam – jól felfogott érdekéből – fenntartja az egyetemet, de Huzella ragaszkodik ahhoz, hogy a tanárok nem az államnak tartoznak felelősséggel. Szerinte közvetlenül a nemzet közvéleményével és a nemzetközi kapcsolatokkal szemben áll fenn a felelőségük, az állam hatalma nem terjedhet túl a felügyeleti jogon. Nincs joga például a belső szervezetet illetően, különösen nincs a tanári státuszt, a tanítás jogát illetően. Ha az állam átlépi e határt, az egyetem szervezete Huzella szerint ellenáll, mert az egyetemi tanárok erkölcsi és tudományos tekintélyét éri támadás.

És hogy hogyan kapcsolódik mindez Trianon kérdéséhez? Trianon után a magyar egyetemek az ország újjászületésében, a magyar nemzeti eszme alakulásában bírnak szereppel, a tudományos igazságért folytatott küzdelem univerzális formájában a magyar nemzet igazát védik – állapítja meg Huzella. Azaz tulajdonképpen az egyetemi autonómia védelmével Trianon ellen küzdenek. Ha az egyetem enged a megnövekedett politikai (állami) nyomásnak, a nemtörődömség és a megalkuvás szellemével fertőzi meg a nemzeti közvéleményt, hogy a külföldi beavatkozást, a gyámság trianoni szégyenét megadással viselje. Az egyetem: a magyar szabadság őrhelye. A magyar tudós kötelessége, hogy kitartson, különben hazája ügyének gyáva árulóává válik. És ezt kell megtanítania az egyetemi ifjúságnak is – fejezi be alkalmi beszédét Huzella, aki saját tanári életében igyekezett tartani magát elveihez, amikor például minden erőszakkal szemben is kiállt a MONE (Magyar Orvosok Nemzeti Egyesülete) nyomása ellen, és szimbolikus gesztusokat is vállalt a szabadság általa vallott értékének hangsúlyozása érdekében.

Összegzésképpen: miképpen ítéelhetjük meg a debreceni egyetem trianoni békéhez, annak feldolgozásához kapcsolódó gesztusait? Nehéz a rengeteg törekvést sommásan megítélnünk, de mindenesetre kijelenthetjük, hogy nagyon színes a megoldási javaslatok palettája, sokféle kezelési módot kísérelt meg a fiatal egyetem közössége. És azt is kijelenthetjük, hogy a megemlékező alkalmi beszédek diskurzusa is színes – tulajdonképpen meglepően sok hangon beszélnek az egyetemi professzorok a Trianon-élményre reagálva, a szigorú szakmaiságtól a személyes indulatokig, a prófétai meggyőződéstől a liberális bizalomig terjed a skála.

Irodalom

[szerző nélkül] (1925). A hadbavonult 40 teológus-diák és hősi halottaink emléktábláinak leleplezése. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1924-25. tanévről*. 73-82.

Fenyő, I. (2015). A Debreceni Egyetem identitás-teremtő aktusai 1914-1944. In Kozma, T (szerk.), *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

Huzella, T. (1923). Alkalmi beszéd. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1922-23. tanévről*. 62-70.

Huzella, T. (1927). A trianoni béke és az egyetemi autonómia. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1926-27. tanévről*. 107-114.

Kováts, A. (1926). Alkalmi beszéd a trianoni békével kapcsolatban. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1925-26. tanévről*. 43-47.

Márfy, E. (1921). Alkalmi beszéd a trianoni békével kapcsolatban. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1920-21. tanévről*. 68-100.

Mudrák, J. & Király, S. (2012). A megalakulástól az egyetem szétdarabolásáig (1914-1949/1950). Felépítés, működés, oktatás, tudományos munka. In Orosz, I. (szerk.), *A Debreceni Egyetem története*. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Szállási, Á. (2010). Forrásközlés – A Debreceni tudományegyetem szózata a trianoni békeszerződés ellen. *Gerundium*, 1(1), 95-98.

Teghze, Gy. (1922). Alkalmi beszéd a trianoni békével kapcsolatban. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1921-22. tanévről*. 39-49.

Vargha, Zs. (1925). A trianoni béke. In *A Debreceni M. Kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja 1924-25. tanévről*. 47-52.

Jegyzetek

- ¹ Ennek alátámasztásául emlékeztetnénk például a címként használt idézetre, mely Orsós Ferenc professzor 1923-as beszédéből származik, de egyébként is jellemző, hogy az egyetem önmeghatározásának tekintett (Fenyő, 2015) ünnepbeszéd-sorozatban jól kirajzolódik egy kép, mely a debreceni egyetem közösségét a magyar értékek letéteményeseként, a magyar kultúra örökéül definiálja.
- ² A számok súlyának értelmezéséhez fontos tudnunk, hogy 1914-ben 354 hallgató iratkozott be az egyetemre, közöttük nyolc nő. A teológiai karra 1914-ben 105 hallgató iratkozott be.
- ³ A kolozsvári egyetemről 62 tanuló iratkozott át ekkor Debrecenbe, ami a meglévő hallgatói létszámhoz viszonyítva komoly megerhelést jelentett az egyetemnek.
- ⁴ Az 1924. évi beszéd szövegét nem közli az Évkönyv, és más forrásban sem sikerült fellelnünk. Itt jegyezzük meg, hogy a rotációs elv sem vált működőképpé: a hét beszéd közül hármat a jogi, kettőt az orvosi és egyet egyet a bölcsészeti és a teológiai karok képviselői tartottak meg.
- ⁵ Márfy Ede (1885-1947) a debreceni állam- és jogtudományi kar tanáraként kapott megbízást a beszéd megtartására. Márfy, mielőtt 1918-ban magkapta volna nyilvános rendes tanári kinevezését, rövid ideig a pénzügyminisztériumban dolgozott. Magántanári habilitációját már Debrecenben szerezte 1914-ben, szakterülete a közigazgatási jog és a pénzügyi jog voltak.
- ⁶ Teghze Gyula (1867-1939) 1914-1937-ig a debreceni egyetem állam- és jogtudományi karának nemzetközi jogi, illetve jog- és állambölcséleti tanára. 1885-ben a debreceni Református Kollégiumban érettségizett, jogi tanulmányait Budapesten végezte. 1895-től a Kecskeméti Református Jogakadémia tanára, 1908-tól

igazgatója. 1903-ban habilitált a budapesti egyetemen, 1910-től a Debreceni Református Jogakadémia tanára. 1914-től a debreceni egyetem professzora, 1918–19-ben karának dékánja, majd 1922–23-ban az egyetem rektora.

⁷ Huzella Tivadar (1886–1951) a budapesti egyetemen szerzett diplomát, majd a kórbonctani intézetben lett tanársegéd. Az első világháborúban katonaoorvos, 1921–32 között a debreceni egyetem Anatómiai Intézetének igazgatója, 1926–27-es tanévben az orvosi kar dékánja. 1932-től a budapesti egyetem Szövet- és Fejlődéstani Intézetének vezetője.

⁸ Vargha Zsigmond (1886–1956) Kolozsváron végezte a teológiai akadémiát, 1911-től teológiai magántanár. 1912-től a Debreceni Kollégiumi Nagykönyvtár könyvtárosa, 1918-tól a Lelkészképző Intézet tanára, 1921-től a Hittudományi kar vallástörténeti tanára.

⁹ Kováts Andor (1884–1942) 1910–23 között a Kecskeméti Jogakadémia tanára, 1920–23 között igazgatója. 1921–23 között a szegedi egyetemen magántanár, 1923-tól 1942-ig a debreceni egyetem jogi karán a büntető- és eljárási jog tanára. Az első világháborúban alezredeként szolgált, a belgrádi közigazgatás vezetője volt.

Absztrakt

A debreceni egyetem az első világháborút követő években nehéz helyzetben kényszerült megküzdeni az indulás nehézségeivel, a háború okozta krízissel, majd a trianoni békeszerződés hatására megváltozott feltételekkel. Írásunkban röviden áttekintjük azokat a nehézségeket, melyek ebben a helyzetben a debreceni egyetem számára kihívást jelentettek. A hallgatói létszám változásai, a beiskolázási terület átalakulása, az infrastrukturális fejlesztések lelassulása, az egyetemnek profilt adni hivatott egyetempolitikai koncepció kudarca mind ilyen nehézségek, melyek egyenként is komoly kihívást jelentettek volna az indulás nehézségével küzdő egyetemnek, de közel egyidőben felmerülve, tetézve a világháború traumájával, szinte leküzdhetetlen teherként neheztedtek az egyetemi közösség vállára. Ennek a traumatikus helyzetnek a feldolgozásához járultak hozzá azok a szimbolikus gesztusok, melyekben a közösség ünnepi alkalmain szembenézet saját problémáival a változó politikai környezet nehézségeivel, traumáival és tragédiáival. Elemzésünkben bemutatjuk azt az ünnepimegemlékezés-sorozatot, melyen egy évtized múltával háborús önkéntesekre, illetve a háború áldozataira emlékezett az egyetemi közösség, majd áttekintjük azt az ünnepibeszéd-sorozatot, melyben a trianoni szerződés keltette sokkal kívánt szembenézni a debreceni egyetem. Az ünnepi beszédeket egy diskurzussá fűzve annak lehetünk tanúi, ahogyan az egymást követő években a trianoni békére emlékező egyetemi professzorok eltérő megközelítései alapján egy igen színes mező rajzolódik ki a debreceni egyetem Trianon-képeként, a szakszerű jogászai megközelítéstől a személyes indulatokig, a prófétai meggyőződéstől a liberális bizalomig terjedő skálán.

Kulcsszavak: egyetemtörténet, trianoni béke, ünnepi beszédek

Szűts-Novák Rita

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Digitális Technológia Intézet

A hagyományos női szereprepertoár és a reformtörekvések megjelenésének ambivalenciája Gyertyánffy István munkáiban

Gyertyánffy István (1834–1930) életének aktív munkaévei során egy hagyományos, gyakorlatias nőideál megteremtésében látta nemzetünk fennmaradásának lényegét, ergo nemzetnevelésünk egyik legfontosabb irányát. Ezért törekedett a nőnevelés teljes kibontakozásának korlátozására, ebből adódóan az egyetemi tanulmányoktól is óva intette a lányokat. Mindezek ellenére a pedagógus a fiúk oktatásában innovatív nevelési irányt képviselt, amelynek gyakorlati metodikája rokonítható a svájci kézimunkaműhelyek működésével, és a reformpedagógia egyes kezdeményezéseivel.

Bevezetés

„...És csinálnak a szegény leányból: egy kecses, kacér, üresfejű papagájt...”

Doktori kutatásom folyamán kezdtem el foglalkozni a már élete során mellőzött, majd gyorsan elfeledett jeles pedagógus, tanügyi író; Gyertyánffy István szerzői személyével, pedagógiai munkáival és publikálatlan kéziratáival, amikor felfedeztem az Országos Széchényi Könyvtár kéziratárában fekvő, vonatkozó anyagot.¹ Elsősorban a társadalom - és mentalitástörténeti kontextusba ágyazott, korabeli női szerep, női kép és nőnevelés kérdésére fókuszáltam, amely vizsgálatok a doktori disszertációm témáján kívül még két tanulmány megírását inspirálták (Szűts-Novák, 2021, 2022, 2023). Nem kis feladatot vállaltam magamra, amikor neveléstörténeti kutatásom tárgyának a pedagóguskutatás keretén belül több tanulmány keretein belül terveztem a nemzetnevelő pedagógus, Gyertyánffy István nőneveléssel kapcsolatos gondolatait görcső alá venni. Kronológiai szempontból jelen szöveg Gyertyánffy munkásságának legkorábbi, 19. század utolsó harmadában született munkáival foglalkozik, tehát két, korábban megjelent publikáció témájának előzményeként tekinthető. Írásomat egy arasznyi életrajzi áttekintéssel és egy rövid Gyertyánffy-recepcióval kezdem, majd megvizsgálom, hogy a századfordulós női élet, nőkép kontextusában miképp alakult a pedagógus nőképe a századfordulón. Meggyőződésem, hogy változó nőnevelési gondolatait és feminizmusát számos körülmény befolyásolta. Elsődleges kutatási kérdéseim: A pedagógus elméleti

munkáiból miképp olvasható ki egyszerre a 19. századi korszellem és a századfordulós mozgalmak hatása? Mely gondolatai számítottak tradicionálisnak, és melyek haladták meg korukat? Amennyiben elavult nézeteket vallott a nőnevelést illetően, mely területeket érintve nevezhető Gyertyánffy mégis a reformpedagógiai mozgalom korai képviselőjének? Dokumentumelemzésemhez a mikrotörténeti aspektuson kívül főként a korabeli sajtómegjelenéseket és a pedagógus nyomtatott formában megjelent saját és Kiss Áron társszerzővel közösen megírt munkáinak vonatkozó részeit használtam (Gyertyánffy, 1876, 1915; Gyertyánffy és Kiss, 1876).

Rövid Gyertyánffy István-biográfia és -histográfia

Gyertyánffy István (1834–1930) Tibódon (Udvarhely megyében) született egy elszegényedett, örmény eredetű nemesi családban. Miután elvégezte a székelyudvarhelyi református gimnáziumot, a kolozsvári orvos sebészeti intézetbe iratkozott be. Harmadéves korában – a boncolási és kórházi gyakorlattól megtántorodva – szakított az orvosi pályával, és 1856-tól 1869-ig a székelyudvarhelyi főgimnáziumban tanított. Az állami tanítóképzők szervezésekor, 1869-ben Eötvös József (1813–1871) vallás- és közoktatásügyi miniszter ösztöndíjával Svájcban és Németországban tanulmányozta a polgári iskolai tanítóképzést. 1870–73 között a székelykeresztúri állami tanítóképző igazgatója, majd második felkérésre 1873-ban vette át a Budai Állami Tanítóképezde igazgatását. Vezetésével az elemi tanítóképző először polgári iskolai tanítóképezdével, később gyakorlóiskolával, majd „minta polgári iskolával”, végül tanítóképezdei tanári tanfolyammal bővült, és így alakult ki a budai Pedagógium, amelynek 1898-ig állt az élén. 1873–1898-ig az Országos Közoktatási Tanács tagja lett, 1874–1895 között pedig a *Néptanítók Lapjának* szerkesztője volt. Több éven át elnöke a Polgári Iskolai Tanítók Országos Egyesületének, 1886-tól nyugdíjaztatásáig a Pedagógiumba költözött Országos Tanszermúzeum vezetője. Közben tanterveket dolgozott ki, több új pedagógusképzési formát kezdeményezett, tankönyveket, módszertani segédkönyveket írt, széles körű publikációs tevékenységet fejtett ki (Magyarfalvi, 1968). Az eötvösi liberális demokrácia határait némely vonatkozásban túllépő, más szempontból el sem érő Gyertyánffy jelentőségének igazi felismerése, hagyatékának feltárása és alkotó felhasználása a mai napig várat magára.

A legemelkedettebb ünneplésre és méltatásokra 1881-ben, pályája csúcán, tanári tevékenységének negyedszázados évfordulóján került sor. Nemcsak a kultúr kormányzat becsülte kiemelkedő érdemeit, hanem számosan a sajtó munkatársai közül is, többek között a *Vasárnapi Ujságtól*, amely 1881. évi június 12-i számában vezércikket szentelt neki. A cikk üzenete talán ma is aktuális, leírja az oktatás mindenkori nehézségeit:

„Társadalmunk még mindig sokat ad arra, a mi fénylik. A népnevelés pedig nem fénylik, ott nem csinál senki carriert, ott csak dolgozni lehet. S népiskolai tanítóink dolgoznak, végzik mind több-több erővel és értelemmel azt a munkát, melynek célja: a nemzeti demokrácia. Akadémiák, egyetemek nem civilizáltak még egy népet sem, s demokráciát meg sohasem fognak alkotni, az emberek közt az egyenlősítést a népnevelés fogja meghozni. Mindehhez azonban erős és szilárd tanítói kar kell.” (Á. R., 1881. 1.)

Ezután azonban rohamosan csökkent az érdeklődés a sajtóban a pedagógus munkássága iránt. Nem kapott visszhangot pedagógiai teljesítménye, amikor lemondott a *Néptanítók Lapjának* szerkesztői tisztjéről, és 1898-as váratlan nyugdíjazása után sem. A halála utáni években régi kollégáinak és volt tanítványainak tollából, a kor szellemének megfelelően,

szubjektív visszaemlékezések születtek (Emhő, 1931; Sólyom, 1931; Sztankó, 1935), ám ezek az írások is mellőzték a megérdemelt, szakmailag hiteles méltatást. Míg Gyertyánffy István tevékenységét a dualizmus korának pedagógusai, a néptanítók, a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tanárok ismerték és elismerték, a század utolsó éveitől már csak a Pedagógium utódintézményeiben: a budai férfi tanítóképzőben, a polgári iskolai tanárképző főiskolán és az Apponyi kollégiumban becsülték. Személyes ismerősei számának csökkenésével a 20. század közepén nevének és emlékének mellőzése tovább folytatódott, mígnem – köszönve elsősorban a felsőfokúvá vált tanítóképzők oktatóinak és kutatóinak és nem utolsósorban a szocialista korszellemnek – a hatvanas években ismét a neveléstörténet érdeklődési körébe került ő és az általa képviselt népnevelő pedagógia. Ezeknek az éveknek a termései Magyarfalvi Lajos ezirányú írásai (1968, 1984), amelyek, ha ideológiailag nem is pártatlanok, de legalább objektivitásra törekvő és a munkásságára fókuszáló képet alkottak róla, amely kezdeményezés hiánypótló volt.

Gyertyánffy István életútjának és munkásságának bemutatására az utóbbi években néhány jelentősebb munka és disszertáció vállalkozott, említésre méltók Kelemen Elemér értekezései (2007, 2009), Fizel Natasa (2018) doktori disszertációjának azon részei, ahol bemutatásra kerül a polgári iskolai tanítóképzés létrehozása, illetve Gyertyánffy elgondolásai a polgári iskola pedagógusai képzésének helyéről, módjáról. Született továbbá három, a témába vágó, a pedagógus feminizmussal kapcsolatos megközelítéséről szóló szöveg Dombi (2003), Droppánné (2003) és Kéri (2018) nevével fémjelezve, amelyeket írásom alapjául véve, a témát érintő részekenl mutatok be. Ez utóbbi szerzők megközelítése sokat tett azért, hogy Gyertyánffy nevét és munkásságát ma már ne csak a neveléstörténészek és a tanítóképzős szakemberek szűk köre ismerje, hanem a tág pedagógiai és győgyepedagógiai szakma számára is nagy jelentőséggel bírjon.

Amint a bevezetésben jeleztem, jelen kutatás sem előzmények nélküli. Két tanulmányban dolgoztam fel Gyertyánffy későbbi, már az 1910-es években, az első világháború alatt papírra vetett nőnevelési gondolatait és az abban az időben vele kapcsolatban lévő női gondolkodók (Perczelné Kozma Flóra és Berta Ilona) életútját és pályaképét, a pedagógus két munkájával – *Epilogus a Theanohoz, gondolatok a Theano nevelési eszmék gyakorlati megvalósításáról* és a *Levelek a feminizmus és nőnevelés kérdései köréből* – kapcsolatban (Szűts-Novák, 2020, 2023). Továbbá 2022 decemberében megvédtem doktori disszertációt, amely Gyertyánffy István és Imre Sándor nőképeinek és nőnevelési gondolatainak összehasonlítását adja (Szűts-Novák, 2022).

A századfordulás női élet, nőkép

A 19. századi oktatásügy fejlődése, a nevelőintézetek egyre magasabb számának köszönhetően megjelent hazánkban is az értelmiségi nő típusa. Az ideális nő művelt volt, nyelveket beszélt, táncolt, zongorázott és kézimunkázott, de a megkövült társadalmi szerepek miatt a közéletben még viszonylag kevés lehetőséget kapott férje nélkül, saját jogon. A főként az öröklési joghoz, illetve a megözvegyült nők tisztességes megélhetésének biztosításához kapcsolódó jogi szabályok (pl. fiúsítás, hitbér, leánynegyed, hajadoni jog) többsége már 1848-ban, de legkésőbb a kiegyezés évében eltűnt a magyar joggyakorlatból. Ezután a polgárok, földművesek, kereskedők feleségének férjük halála után járt a vagyon fele, de a honoráciorok (művészek, írók, tanárok, orvosok, ügyvédek, tisztviselők, stb.) feleségeinek nem. A nőknek elvileg joguk volt önálló vagyontárgyakhoz, ám a férj haszonélvezője volt ezen ingóságoknak. 1848 után a rendi előjogok eltörlésével a főrendű özvegyek vagy a fiúsított nők már nem vehették részt még megbizottaik révén sem a törvényhatósági és országgyűléseken (Borbíró, 2012). Éppen ezért az özvegyen maradt asszonyok egzisztenciális jólétének lehetőségét sokáig kizárólag egy régi vagy

új családi háló, az édesapa támogatása vagy egy új házasság megkötése jelentette. A nő hivatását a korabeli közvélemény ekkor a keresztény elvek és régi hagyományok alapján a „honleányság” mellett a háztartással való foglalatosságban határozta meg (Kéri, 2018; Pukánszky, 2006).

A nyugati társadalmakban bekövetkező változások hazánkba is eljutottak a század végére, megteremtve ezzel a nőjogi törekvések táptalaját. Egyre több nő és férfi állt ki tettel, szóval és írással a két nem egyenjogúsága mellett. Így a 19–20. század fordulóján a nők már nemcsak az oktatás és a munkavállalás területén kívántak nagyobb szabadságot, hanem a korábbi elszigetelt törekvések után már egyre nagyobb számban jelentek meg olyan, a magánéletet érintő vélemények, mint a szabad párválasztás vagy a gyermekvállalás. A nőegyletek létrejötte az egyesülési és gyülekezési jog elismerésének következménye volt (Kéri, 2008. 78.). Például a Nőtisztviselők Országos Egyesülete már 1896-tól, 1904-től pedig a 200 női és 50 férfi taggal frissen alakult Feministák Egyesületével együtt aktív vidéki kezdeményezésbe kezdett. Elsődleges célpontjaikká a gazdaságilag fejlettebb központok mellett a felső-magyarországi, valamint az erdélyi patinás fürdővárosok, majd a későbbiekben fokozatosan a Balaton-parti üdülők váltak, ami azzal magyarázható, hogy a feministák haladó eszméire nyitott közép- és felsőbb rétegekhez tartozó hölgyek a nyaraikat többnyire ott töltötték (Czeferner, 2015).

Magyarországon a 20. század első éveiben gyakori volt az az interpretáció, amit a *Női foglalkozásokról* című újságcikkben is olvashatunk (Vajna, 1907). E felfogás szerint a haladó korban a nők életében a munka valójában csak az életviszonyok kényszere miatt, szükséges rosszként játszhat szerepet, hiszen a „nőnek igazi hivatása a család, az otthon körében van” (Vajna, 1907. 1.). Az újságíró a feministák hirdette egyenjogúság mellett szóló érveket idealizált, hamis indokkal támadja, sugallva a gondolatot, hogy az önálló-sodni kívánó nők, elhagyva „a legmagasztosabb hivatás, a hitvesi és anyai kötelességek teljesítésének békés birodalmát, ami védelmet jelentenek neki az élet durva, kíméletlen élet-halálharcának küzdelmei között”, nem lehetnek boldogabbak a jelennél. Véleménye szerint a nő, a család és a társadalom javának az a foglalkozási ág felel meg, amely a nőt nem kényszeríti a családi otthon elhagyására, vagy legalábbis nem huzamosabb ideig, de semmiképpen sem állandóan. A szerző kerülte a szellemi hivatások és a nők tanulásának lehetőségének hangsúlyozását, de alternatívával szolgált az otthoni munka gyakorlására, mégpedig a háziipari termékek létrehozásával, hivatkozva arra, hogy az ilyen típusú termékeknek nagy keletje van Ausztriában. Az ideális nő munkájával hozzájárul az ipar fejlesztéséhez is, de a családot sem hanyagolja el.

A Kéri Katalin által is leírt, a korra jellemző tipizálásról és ábrázolásáról (szerencsétlen női biológium, női lélek és jellem, sémák a nők hivatásáról) konkrét eseteket

A 19. századi oktatásügy fejlődése, a nevelőintézetek egyre magasabb számának köszönhetően megjelent hazánkban is az értelmiségi nő típusa. Az ideális nő művelt volt, nyelveket beszélt, táncolt, zongorázott és kézimunkázott, de a megösvült társadalmi szerepek miatt a közéletben még viszonylag kevés lehetőséget kapott férje nélkül, saját jogon. A főként az öröklési joghoz, illetve a megözvegyült nők tisztességes megélhetésének biztosításához kapcsolódó jogi szabályok (pl. fiúsítás, hitbér, leánynegyed, hajadoni jog) többsége már 1848-ban, de legkésőbb a kiegyezés évében eltűnt a magyar joggyakorlatból.

találtam a folyóiratok hasábjain (a romantikus hősnő figurája ez alól kivétel lehet, ld. Somogyvári, 2009). A cikkek nagy része férfiak tollából származik, de amikor már a nő újságírók is szerephez jutottak, ők sem kímélték saját nemük képviselőit (Kéri, 2008). Beniczky Irma *Illemtan* című tanácsadókönyvének érvelése például kiválóan szemlélteti a házasság intézményének alapvető követelményeit, a *női élet rendeltetésének* értelmét:

„És e belső hangnak valóban igaza van; a nő nem azért van teremtve, hogy ne legyen egyéb, mint felnőtt gyermek, piperebáb, divathölgy, rajongó eszelős vagy fúria; nagy és fontos az ő hivatása! Ő arra van teremtve, hogy »boldogító hitves, gyermekeit nevelő és képező anya, a házi kör értelmes vezetője, a családi boldogság és békeesség nemtője legyen«. Ez a nő valódi rendeltetése, melyre különösen alkottatott, és mely a természet örökkévaló, megváltoztathatatlan törvényein alapszik; ez azon cél, mely után törekednie kell, s ha azt elérte, akkor elérte a legtökéletesebb boldogságot, melyre halandó lény e földön képes, s elérte egyszersmind a női tökélynek legmagasabb ideálját is.” (K. Beniczky, 1927. 27., idézi Bozsoki, 2019. 37–38.)

A házas nő alakja és az ideális feleség rousseau-i toposza *Népiskolai módszertan (1876) lányneveléssel kapcsolatos részében*

Korábbi kutatások alapján megállapítható, hogy bár Eötvös népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. tc. bevezetését követő években csak lassú változásokat regisztrálhattunk, a népoktatás következetes fejlesztésére irányuló elképzelések csak részben valósulhattak meg (Szűts-Novák, 2020b; Mervó, 1981), a törvény mégis jelentős alkotás volt. A 81. paragrafus a tanítóhiány felszámolására a már működő 43 egyházi mellé 20 állami tanítóképző felállítását írta elő. A kultusztárca 1869-ben a „budai fiúképezdére” 40 000 forintot ajánlott fel, amelyet végül a csurgói, a losonci, a sárospataki, valamint a budai tanítóképzővel kellett elosztani. Az 1870. évi költségvetési előirányzat „a központi minta néptanító képezdére” és járulékos költségeire még 16 720 forintot irányzott elő (Bakos, 1969; Kelemen, 2007).

A budai képző először a Krisztinavárosban, a Vérmező sarkán álló Szeidl-féle házban nyílt meg 1869 novemberében 10 tanulóval. Az oktatást eleinte Schwicker János megbízott igazgató vezetésével öt tanár látta el. Az igazgatót a második tanévben Kozma József, az 1873/74-estől pedig Gyertyánffy István követte. Gyertyánffy véget vetett az előző évek belső konfliktusainak, és a VKM, személy szerint Gönczy Pál államtitkár támogatását élvező, kitartó munkával, szakmai példamutatással „mintaképezdévé” fejlesztette az intézményt (Kelemen, 2007).

Miközben a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatása is elkezdődött minden olyan népiskolában is, ahova nem csak magyar nyelvű diákok jártak, ekkor kezdődött meg a tanítási folyamat során tapasztalt módszertani feldolgozása is. A kiegyezés évében alapította meg adományokból Veres Pálné Beniczky Hermin (1815–1895) a *Nőképző Egyesületet*, Eötvös József pedig a tanítók számára az általam is sokat hivatkozott *Néptanítók Lapját* (Sólyom, 2006), amelynek később Gyertyánffy István húsz éven át szerkesztője volt. Ugyancsak ebben az évben ültette át Gyertyánffy Kiss Áronnal együtt az oktatási reformtörvényeiről híres Friedrich Dittes (1829–1896) német–osztrák pedagógus innovatívnak számító *A népiskola módszertanát*, amelyet két kiadásban, majd még későbbi öt kiadásban *Népiskolai módszertan* címen évtizedekig a tanítóképzők kötelező olvasmányaként tartották számon (Gyertyánffy és Kiss, 1876, 1904, 1906).

Gyertyánffy társszerzője, Kiss Áron (1845–1908) a Szatmár megyei Porcsalmán született. Édesapja református lelkész volt, majd debreceni püspök, aki lelkészként részt

vett a szabadságharcban, ezért azt követően folyamatos zaklatásnak volt kitéve a család. Nehéz gyermekkor után elemi iskoláit Szatmárnémetiben, a gimnáziumot és később a főiskolát Sárospatakon végezte. Közben rövid ideig házitanítóként tevékenykedett, ahogy ebben az időben a művelt, de kevésbé tehetős fiatalok, így Gyertyánffy is tette. Az 1870-es év fordulópontot jelentett életében, mert Nagy Lászlót (a hazai gyermektanulmányozás azonos nevű, ismert képviselőjének édesapját), a nagykőrösi iskola igazgatóját tanfelügyelőnek nevezték ki, és a megüresedett igazgatói állásra Török Pál püspök és Ballagi Mór ajánlására a huszonöt éves Kiss Áront jelölték ki. Székfoglalóját a kor neves pedagógusáról, Diesterwegről tartotta. 1871-ben, szintén Gyertyánffyhoz hasonlóan, de két évvel később, miniszteri támogatással Ausztriában, Németországban és Svájcban tanulmányozta a polgári iskolai tanítóképzést és a népoktatást. Érdeklődését különösen felkeltette az akkor újnak számító tudomány, a pszichológia jelentősége (Jáki, 2008).

Kiss nyugati tanulmányútjai nyomán bőséges irodalmi munkásságával vált ismertté. Művei a külföldi élmények hazai ismertetését és a magyar oktatásügy múltjának bemutatását célozták. 1872-ben külföldi tanulmányai után hazatérve, szerzett tapasztalatai alapján sürgette először egy központi pedagógiai könyvtár alapítását, egy évvel később pedig a kiadós hazai taneszközügyjtemény ismeretében felmerült benne egy országos pedagógiai könyvtár és tanszermúzeum összekötésének terve. 1877-ben először az Országos Tanszermúzeum jött létre, amelynek megalapítását Gönczy Pál miniszteri tanácsos kezdeményezte. Az akkori gyűjtemény az 1873-as bécsi világiállítás magyar és külföldi anyagából, főként adományokból jött létre. A későbbiekben mindinkább szükségessé vált egy pedagógiai könyvtár létesítése is, az egységes Országos Tanszermúzeum és Paedagógiai Könyvtár ügyét Gyertyánffy István, a múzeum egykori igazgatója is szíven viselte, amelyet végül javaslatára 1906-ban nyitottak meg. Ekkor kezdődött meg valójában a pedagógiai szakkönyvek rendszeres gyűjtése, a tankönyvek, szakkönyvek hiányainak felmérése. 1907-től indult meg az intézmény folyóirata, az *Országos Paedagógiai Könyvtár és Tanszermúzeum Hivatalos Értesítője* címmel (Gyertyánffy, 1896).

Kiss Áron tankönyvírói tevékenységének jelentősebb része összefonódott a szintén nyugaton szocializálódott Gyertyánffy ezirányú munkásságával. Számos közös tankönyvük és módszertanuk született, ezek közül különösen nagy népszerűségnek örvendtek a 19. század utolsó évtizedében sok kiadást megélt olvasókönyvek (Gyertyánffy és Kiss, 1888, 1890). Mindketten szenvedélyesen harcoltak a hazai neveléstudományi irodalomért. Kapcsolatban voltak a Magyar Pedagógiai Társasággal, amely szintén egyik alapfeladatának tartotta a hazai pedagógiai irodalom hozzáférhetőségének megteremtését, valamint az angol, német és francia külföldi pedagógiai törekvések megismertetését és elsajátítását. A Társaság egyébként így járt el a reformok és növelés ügyében is a 20. század első évtizedeiben. Mindketten fontosnak tartották a tanítóképző intézeti tanárok sokoldalú tudományos képzését. Erről Kiss így írt:

„Én a szakszerű előkészületeket annyival inkább megkívánom a képezdei tanártól, mert rajtuk áll a nemzet műveltségének emelése, tőlük függ a nemzet nagy részének szellemi tápláléka. Ettől kezdve irodalmi munkássága a tanítóképzés, a népoktatás módszertana, és a neveléstörténet körül alakul.” (idézi Jáki, 2008)

Már a 1876-os kiadású, Gyertyánffy és Kiss által magyarított, a tanítóképzés alapjául szolgáló *Népiskolai módszertan* külön részben foglalkozott a lányok képzésével. Nyilvánvaló, hogy a kor szokásainak megfelelően a mű magyarra való átültetése nem pusztán szó szerinti fordítást jelentett, hanem Dittes szavainak hazai, pragmatikus megvalósítási tervét. Mivel a mű évtizedekig módszertani alaplűnek számított a hazai oktatásban, illetve Gyertyánffy későbbi műveinek nöképe több helyűtt egyértelmű hasonlóságokat mutatott a Dittes *Műszertanában* olvasottakkal, az alábbiakban kitérek az írás rövid tárgyalására,

különösen fókuszba helyezve a nőnevelésre vonatkozó részt (Gyertyánffy és Kiss, 1876. 201–209.). „A mai kor felszínre hozta a női munkaképesítés eszméjét” (Gyertyánffy és Kiss, 1876. 201.) – a hangzatos felütés után a vizsgált rész a szerző által mindenkinek megfelelőnek ítélt női szakmák taglalásával kezdődik. A tanítónői pálya létjogosultságát erősíti meg mint olyan szakmáét, amely nem tartja a nőt távol valódi hivatásától, nincs nőiességének rovására, mert az olyan foglalkozások, amelyek „bár tetszős, és éppen a női dicsvágyat ingerlő alakban” jelentkeznek, célhoz nem vezethetnek (Gyertyánffy és Kiss, 1876. 201.). Hiába biztosítják ugyanis a nő kenyérkeresetét, képtelenné, ügyetlenné teszik vagy elvonják és elidegenítik a családi élettől. A szerzők a dualizmus jellegzetes nőnevelési gondolatát alapvetőnek, vitathatatlan igazságként határozták meg, miszerint ami a hazának jó, azt kell tennie mindenkinek. Vagyis a nemzeti jólét alapja a család boldogsága, amelynek összetartó kapcsa az anya és feleség. Tehát kizárólag olyan kérészetágot illendő választania a nőknek, amely azt biztosítja, hogy a társadalom követelményeinek megfelelő: „munkás, ügyes, gondos, házias, takarékos nő és édesanya” legyen (Gyertyánffy és Kiss, 1876. 201.). Ezek alapján a tanítónői szakma mellett az ipari, főként a háziipari foglalkozást jelölik ki a nők számára. Ez utóbbit hasonlóan magasztosnak tartják, mint az előbbieket.

Itt mindenképpen érdemesnek találok felhívni a figyelmet arra a körülményre, hogy a politikai vezetéssel jó szakmai kapcsolatot ápoló szerzők szavainak vélhetően politikai propaganda-felhangja is lehetett,² hiszen a hazai tanítóképző intézetek vonzereje 1868-tól a nyolcvanas évekig egyre nőtt. 1868-ban még csak 101 leány járt ilyen középfokú iskolába, de 10 év múlva ez a szám 1220-ra emelkedett. A kultuskormányzat soknak tartotta a kiképzett tanítónők számát, illetve tartottak attól, hogy a szülők az iskolát lánynevelő intézetnek tekintik, ezért megszigorította a tanítóképző intézetekbe való bejutást, illetve előírták, hogy a végzett tanítónők 5 évig kötelezően a pályán maradjanak (Pukánszky, 2006).

A háziipari szakma lehetőséget ad arra, hogy a szegényebb néposztály gyermekeit is a családi tűzhely melegénél tartva elősegítse vagyonosodásukat, művelődésüket, erkölcsi fejlődésüket. A háziipar köre sokkal terjedelmesebb, mint amilyennek elsőre látszik, sokféle foglalkozást ide sorolnak a szerzők, túllépnek a kötő- és varrótüki kizárólagosságán, mert ide tartozik

„a kézimunkák minden eddig ismert és részben kenyérkereset szempontjából üzött – nemén kívül a szalmamunkák több ága, a ruhaneműek előállítására szolgáló különböző gép-munkák, csipkeverés (köppeln), *kesztüvarrás* (ma: kesztyűvarrás),

Ebben a kategóriában némi előrelépés mutatkozik a 19. század elejei állásponttól, miszerint a nő esetleg festegethet, hímezhet és zongorázhat szabadidejében, ezzel is fejlesztve esztétikai érzékét – ettől némiképp eltérő ez a fajta gyakorlatias kézművesség, még ha ezt a foglalkozást nem is a jómódú, arisztokrata családok gyermekeinek szánták. A kézimunka tanítása ép olyan nevelői hatással bír, mint más tantárgy, fontos eszköze lehet a fegyelem megtartásának, ezért egyenrangú helyet kell elfoglalnia a többi tárgy mellett. Gyertyánffy a mű megírása előtti években már előszeretettel hangoztatta ezt az elvét, amikor Paál (máshol: Paal) Ferenc barátjának 1865-es levelében azt tartja a leánynevelés nagy hibájának, hogy nem gyakorlatias.

gombkötés, könyvkötés, *virágcsinálás*, fafaragás és fafestés, *czipő varrás* (sőt még az órakészítés, ezüstműves munkák, bőrmunkák is és sok más munkanem, melyek már a *házi* ipar körét túllépik ugyan, de mindenesetre a nők iparos foglalkozásának meghódítható munkanemek)” (Gyertyánffy és Kiss, 1891. 201.).

Ebben a kategóriában némi előrelépés mutatkozik a 19. század eleji állásponttól, miszerint a nő esetleg festegethet, hímezhet és zongorázhat szabadidejében, ezzel is fejlesztve esztétikai érzékét – ettől némiképp eltérő ez a fajta gyakorlatias kézművesség, még ha ezt a foglalatosságot nem is a jómódú, arisztokrata családok gyermekeinek szánták. A kézimunka tanítása ép olyan nevelői hatással bír, mint más tantárgy, fontos eszköze lehet a *fegyelem megtartásának*, ezért egyenrangú helyet kell elfoglalnia a többi tárgy mellett. Gyertyánffy a fű megírása előtti években már előszeretettel hangoztatta ezt az elvét, amikor Paál (máshol: Paal) Ferenc barátjának 1865-es levelében azt tartja a lánynevelés nagy hibájának, hogy nem gyakorlatias. Barátjával váltott levelezéséről szólva a szerző több olvasmányát is felsorolta, amelyek formálták a lánynevelésről, a nőemancipációról való felfogását, pl. Jean Paul, Rousseau, Fénelon, Martin Aimé, Diesterweg és Schleiermacher, Gyulai Pál,³ valamint Salamon Ferenc nézetei a nőnevelésről, illetve a *Családi Kör* című lap egyik korabeli, a nők egyenjogúsításáról közölt cikksorozata, amelyet Gyertyánffy teljesen helytelen alapokon állónak tartott (Kéri, 2018. 255.).

Nem tartotta jónak az idegennyelv-oktatást, mert nem tanulják meg megfelelő szinten, és csak arra jó, hogy a lányok túlságosan elbázzák magukat:

„Ne feledjük ki a főtantárgyak közül a tánczot és a zongorát. Nyelvek: német, francia okvetlen; angol, olasz nem éppen mindenütt. Táncz minden tempoval együtt. Zongora: néhol melléje ének is. Ime, ezek azon eszközök, melyek által a gyermek belsejét kifordítják és csinálnak a szegény leányból: egy kecses, kacér, üresfejű papagájt, hűtelen feleséget, tudatlan anyát, rossz háziasszonyt, még rosszabb gazdasszonyt és... sok minden egyebet” (Gyertyánffy, 1915. 166.).

Itt vélhetően Gyertyánffy éppúgy összemosta a feminista törekvéseket a prostituálódás lehetőségével, ahogy a korabeli sajtóban és társadalomban mások is. Ez olyan komoly problémaként merült fel akkoriban, hogy Glücklich Vilma, a Feministák Egyesületének vezetője minden valós ok nélkül több alkalommal is magyarázkodásra kényszerült (Nóbik, 2019. 70.).

Gyertyánffy egyébként maga is a gyakorlat, a saját tapasztalás híve volt, és mivel nem ismerte a lányiskolák működését, 1865-ben felderítőútra ment Pesten. Hívó katolikusként először a Lipót utcai lánynevelő intézetet szerette volna meglátogatni, de ez legnagyobb sajnálatára meghiúsult. Sikerral járt azonban Kalocsa Róza híres intézetében és a pesti Főreáltanodában, de mindkét helyről lesújtó véleményt fogalmazott meg a *Theano* című, vonatkozó munkájában. „Szűk, szellőzhetetlen helyiségekben tömérdek tanuló”-ról számolt be, állítása valóban fedte az igazságot, hiszen 70-80 fő volt beosztva egy tanteremben. A lányiskolákkal kapcsolatban is kifogásolta a nyelvtancentrikus nyelvoktatást és táncot, illetve nem tetszett neki az erre a célra felépített új Vigadó (Gyertyánffy, 1915. 80–81.).

Kéri hívta fel a figyelmet arra, hogy nem csupán Gyertyánffyt zavarta a lányok „fényűzési és divatkorsága” ebben az időben, hanem szerzőtársát is. Kiss Áron az első osztályos tanító- és tanítónő-növendékeknek szánt tankönyvbe írt, *A nőnevelésről* című tanulmányában hosszasan taglalta, hogy milyen legyen a leány ruházata. Véleménye szerint fontos, hogy tiszta és praktikus, de a kérdés ne legyen túldimenzionálva. Ebben az időben már kiálltak a fűzőhasználat ellen annak kártékonyága miatt, ahogy Somogyi Géza tanácsadó 1879-es könyvében felhívta a figyelmet ennek egészségügyi kockázatára

(Somogyi, 1879. 19., idézi Kéri, 2018. 597.), Kiss Áron is hosszasan ecsetelte a problémát: „A szoros ruhák a véredényekre, idegekre, izmokra és csontokra károsan hatnak s könnyen megzavarják a leánykák egészségi állapotát” (Kiss, 1880. 229–230., idézi Kéri, 2018. 597.).

Gyertyánffyké módszertana leírta, hogy miközben a gyermek a kézimunka végzése közben ügyel a rend, tisztaság szabályainak betartására, egyszerre önállósodik és sikerélményt él át. A szépérezék mellett a „valódi nőiség alapját képező” takarékoság is fejlődik (Gyertyánffy, 1876. 203.). Hiszen a nő, amikor kézimunka-tudás birtokában van, akkor kedvet, ügyességet és akaratot érez majd magában, hogy elkészítse saját és családja ruháját, amely megóvjá őt „a henyé ábrándozás, vagy rossz olvasási szokások kártékony” hatásától (Gyertyánffy, 1876. 203.). A pedagógusok az egész férfitársadalom nevében, és fiúk nevelésével foglalkozva, a női individuumot nem értve, mégis azt képviselve kívántak szólni, amikor autoriter módon pontos ábrázolását adták a potenciális női szerepkörnek: „hazánk gondolkodó fői a tanítónői pályán kívül leginkább az ipari, mindenek felett pedig a házi-ipari foglalkozások terét jelölik ki a nők számára”, amely nem vonja el a nőt valódi hivatásától (Gyertyánffy és Kiss, 1891. 201.). Mivel azonban az ipari iskolák száma csekély, tehát tömeges igényeket nem elégíthetnek ki, ezért bár a felsorolt foglalkozások egy része szaktanulmányok folytán sajátítható el, legnagyobb részét vagy annak alapját az iskolában is átadhatóvá lehet tenni. Ezen a ponton a szerzők Jean-Jacques Rousseau fenyegető szellemére utalnak, amely 1876-ban még annál is aktuálisabb téma volt a magyar pedagógiában, hiszen egy évvel korábban jelent meg magyarul az *Emil, vagy A nevelésről* című könyve (Rousseau, 1875), amely a sajtóban is nagy port kavart. Azonban a felháborodás nem volt oly méretű, mint 90 évvel azelőtti eredeti megjelenése alkalmával, amelyet sokan még istenkáromlással is vádoltak. Abban mégis, ahogy a szerző korában, úgy a 19. századi Magyarországon is többnyire egyetértettek, hogy alapvető és modern pedagógiai szakirodalomnak számít, így a dualizmus korában olyan egyházi iskolák is beszerezték könyvtáraikba, mint a kassai Katolikus Főgimnázium vagy a sárospataki Református Tanítóképző Intézet.

A 18–19. század fordulóján Franciaországban kialakuló nőképet jelentős mértékben befolyásolta Rousseau, és tény, hogy ehhez képest alig volt gondolkozásbeli különbség a száz évvel későbbi Magyarországon, különösen, ha lánynevelési koncepcióját nézzük. Rousseau felfogását e témakörben nevelési regénye utolsó, *Zsófia avagy a nő* fejezetében írta le részletesen. Művében Rousseau a természetelvű gyermeknevelés forradalmian új programját nyújtja, de ezek az új elvek a fiúk nevelésére vonatkoznak. Pukánszky szerint csalódnunk kell, ha a Zsófiáról szóló fejezetben valamiféle hasonló attitűdöt várunk, mint a regény Emillel kapcsolatos fejezeteiben. Rousseau nőkről alkotott felfogása közel állt a korszak orvos írói (pl. Rousset), és filozófusai (pl. Diderot) által kialakított képhez, de korántsem volt azonos velük. A nő nevelése gyökeresen eltér a férfi nevelésétől. A nevelés fókusza Emil oktatásán van, Zsófia feladata az, hogy társául szegődve segítse őt céljai megvalósításában, miközben fel kell készülnie a majdani házasságra, hogy boldoggá tegye jövőbeli férjét; vonzó legyen és megértő, idős korában pedig önfeláldozón gondolja. A francia filozófus kortársai többségének véleményéhez csatlakozik, amikor úgy dönt, hogy nem akar tudós nőt nevelni. Van azonban ennek a rousseau-i nőnevelési programnak több olyan eleme, amely újszerű, és szembeszáll a korabeli közgondolkodással. Ezek közül az egyik az, hogy a filozófus a szerelmet teszi a házasság legfontosabb előfeltételévé, és megveti az anyagiak szerepét a párválasztásban. Zsófia, aki jó természetű, érzékeny szívű, élénk, ért a művészetekhez, szépen énekel, kecsesen táncol, maga a romantikus toposz megvalósulása. Nem igazán szép, nem igazán okos, de az élethez ért, gyakorlati tudása van. A kor kívánalmai szerint a „neméhez illő munkákat” szívesen és megbízhatóan elvégzi. Társaságban szerény és tartózkodó, „kiskorában minden pajkosságot kiöltök belőle, mert a nők egész életükben ki lesznek téve: az illem

fegyelmének” (Rousseau, 1978. 337.). Ez utóbbi két gondolat kísértetiesen emlékeztet minket *A népiskola módszertanában* olvasottakra, például abban, hogy kizárólag olyan keresetágot illendő választania a nőknek, amely azt biztosítja, hogy „munkás, ügyes, gondos, házias, takarékos nő és édesanya” legyen.

Rousseau felfogása hasonlatos ahhoz, amelynek alapján a nembeli különbségeket hangsúlyozók, a középkori hagyományokra építve, a család zárt világába korlátozták a nőt. Mindemellett nem vitás, Rousseau írásaiban nem támadja a nőt, nem jellemzik harcias, mizogin kirohanások. Ő csodálja a női nem képviselőit, akik élve érzelmi intelligenciájukkal, képesek akaratauk érvényesítésére. Tehát Rousseau nem csatlakozik férfi kortársainak ahhoz a jelentős részéhez, akik lenézően, bántóan, gyakran gyűlölködve beszéltek, írtak a nőkről. Ezek alapján ő inkább konzervatívnak mondható, ezért leánynevelési elveiben női olvasótábora sem talált sok kivétlnivalót (Pukánszky, 2006. 77–80.). Valójában ez a szeretetteljes, udvarias, de mégiscsak Ádám oldalbordájaként értelmezett szerep jellemzi a 19. század végének női ideálját a közvéleményben, a sajtóban, az irodalomban, ahogy Rousseau-nál, úgy a Dittes alapján született Gyertyánffy–Kiss-féle módszertanban is, még ha a két magyar szerző nem is igazán hitt a tánc, zene nevelésben betöltött, a korban dimenzionált jelentőségében.

„De legközelebbi barátom az öntapasztalat és az öngondolkodás” – Gyertyánffy István és a reformpedagógia

Visszatérve a kézimunka fontosságára, nem véletlen, hogy Dittes-nél és a Gyertyánffyk által közreadott fordításban is ilyen frekvencián helyet kapott a háziipari foglalatosság, amelyen belül különösen nagy szerepet kapott a *kézművesség, tisztaság, takarékoság*. Hiszen a 18. századtól a 20. század végéig végbemenő ipari, gazdasági, társadalmi változások nagy hatással voltak a nők családon belüli szerepére és a nőképre is. Megfigyelhető volt, hogy egyre nőtt a fogyasztás, miközben a termelés alulmaradt az előző évtizedekhez képest. Tehát a sajtóban és a tankönyvekben presszionált házias nő idealizált képe a tradicionális vallásos elvárások mellett felfogható egyfajta társadalmi, azon túl is politikai kezdeményezésnek. Az *otthon és a családi élet magasztalása* jellemző volt külföldön és Magyarországon is, ennek megjelenési formáiról Kéri Katalin könyvében részletesen beszámolt, ahogy a háztartási munkákról szóló forrásokról és kutatásokról, a hazai tanácsadó művekről és háztartási eszközökről és a házias nő alakjáról is (Kéri, 2018. 487–519.).

Gyertyánffy István már említett, önéletrajzi ihletettséű művében, a *Theanóban* arra emlékezett vissza, hogy 1850–1864 között édesanyja saját erdélyi lakásukban miként próbálta eltartani gyermekeit. Művében Cecília asszonyról éppen az a kép rajzolódik ki, amely jellemezte a kor nőideálját. Édesanyja otthonukban női kézimunka-iskolát nyitott, ahol a megfelelő összegért 8–10 fő 10–12 éves tanuló sajátíthatta el a kézimunka rejtélyeit:

„Állott pedig ez a munkaoktatás az akkori szokás és műveltség igényeinek megfelelően: a legkönnyebb horgolási és harisnyakötési munkáltól elkezdve, – melyekre akkor a szülők kívánságára különösen nagy súly volt fektetendő – főleg az egyszerűbb fehérnemű- és ruhavarrásokon folytatva, fel egészen a különböző női díszmunkákig, hímzésekig stb. stb.” (Gyertyánffy, 1915. 109)

A pedagógus pragmatizmusa nem azt jelenti, hogy nem volt érzéke az elmélethez, hanem azt, hogy tiltakozott minden olyan teória ellen, amely a világgal és a valósággal elvesztette a kapcsolatot. Szerinte minden esetben a tapasztalatból kell az elméletet levezetni.

Az elmélet és gyakorlat értékét velősen fejezte ki: „Barátom Plátó, barátom Aristoteles is, de legközelebbi barátom az öntapasztalat és az öngondolkozás” (Gyertyánffy, 1876. 4.). Hozzáállásával csaknem fél évszázaddal megelőzte Ellen Key svéd tanítónőt, aki szerint „Az elszigetelt reformok semmit sem érnek [...] Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t, Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni.” Ugyancsak ő az, aki az általa elképzelt „álmiskolát” szellemi étteremnek festi le, ahol a gyerekek szabadon választhatnak az érdekes, izgalmas tanulnivalók között (Key, 1976. 145., idézi Pukánszky, 2002. 28.).

Kevesen tudják, hogy hasonlóan a későbbi gondolkodókhoz: Becker Vendelhez (Pelesz, 2020) és Imre Sándorhoz (Szűts-Novák, 2019c), a jelen esetben vizsgált pedagógus is nagy hangsúlyt fektetett a tanár személyének fontosságára az oktatás folyamatában. Gyertyánffy tanítványait is könnyen megnyerte magának a tudomány természetközeli látásmódjával. Diákjaihoz koruknak megfelelően közelített, tanítását inspiratívvá tette, miközben ragaszkodott a realitáshoz. Oktatási módszerének fókuszában rousseau-i természetközelség és a későbbi reformpedagógiára jellemző nyitottság állt. Szerette a természetet, és azt tanította diákjainak, hogy azok törvényeinek megismerése megoldást jelenthet sok kérdésükre. Gyakran megtörtént, hogy diákjaival együtt bejárta Székelyudvarhely környékét, miközben tanulmányozták a növény- és állatvilágot. Otthonában is számtalan növény kapott helyet, kedvenc elfoglaltságai közé tartozott azok gondozása. Az ehhez hasonló természetben történő tanítási gyakorlatok, motivációk a hosszú távú tudásmegszerzést támogatják, ezzel a helyes életmód kialakulását is elősegítve (Krakker, 2021). Zenekedvelő volt, ebben is hasonlított a jövődő, reformpedagógiával karöltve hazánkban is teret nyert életreform-mozgalmak művészetpártolóihoz.

Az életreform-mozgalmak (Skiera, 2004) ugyanis az életmód gyökeres megváltozását hirdették, amelynek része az emberi önismeret és önmagával megbékélés, ennek hozadéka a világ felfedezése és közösségi kapcsolatok kialakítása (Baska és Szabolcs, 2005; Mikonya, 2003, 2005, 2008; Németh, 1996; 2005a, 2005b; Pukánszky, 2005 stb.) Amennyiben megvizsgáljuk Gyertyánffy szokásait, tanári attitűdjét, akkor számos ponton egyezést találunk a mozgalom jellemzőivel. Klasszikus zenei darabokat játszott, fuvolázott, diákjai körében énekkart szervezett, amelyet ő vezetett (Dombi, 2003). Nem meglepő tehát, hogy amikor leköszönt gimnáziumi posztjáról, a gyulafehérvári püspök szívhez szóló levélben búcsúzott tőle: „Vajha mindegyik gymnasiumhoz egy Gyertyánffyt tehetnék!” (Rohn, 1889. 143.) Gyertyánffyt korábbi tanulmányútja során köztudottan elvárásolta a svájci kézimunka- és műhelyoktatás fejlettsége is, amelynek csodálta alapos szervezettségét. Továbbá már ekkor sokra tartotta a tanár gyerekekre gyakorolt hatását is. Korán belátta, hogy a hagyományos oktatás nem tanítja a tanulást, hanem napi számos óraszámban fölösleges adatokkal látja el a gyermekeket, amely gyakran a tanítónak nem is igazi tudásán, hanem sosem bizonyított félinformáció alapszik.

Sokan kezdeményezték az évszázad végén egy új iskola létrehozását, amely legyen gyermekléptékű, fizikailag és lelkileg is a gyermek sajátosságaihoz illeszkedő. A már említett nagy hatású pedagógus, Ellen Key szerint „az iskola fő feladata, hogy az egyéni műveltség kialakulását támogassa, mely az egyén azon célját szolgálja, hogy a megismerési folyamatai során meghozott autonóm döntéseinek következtében olyan önművelődési úton legyen képes haladni, mely a saját szándékait, önnön igényeinek a kiszolgálását támogatja” (Medovarszki, 2020. 78.). A korszak egyik látélete volt Miklós Gergely *Az iskola egészségügye* című cikksorozata, ahol Friedrich Erismann (1880) *Népszerű egészségtan* című munkáját idézve kitért a tananyag megfelelő csoportosítására, megközelítése szokatlanul modern, és iránymutatása ma is megszívlelendő:

„A fődolog az, hogy a tanítók tanítás közben mindig külön választják a szükségest a feleslegestől, hogy a tanulók ne terheltessenek meg erősebben, mint a mennyire

a tanítás célja megkívánja. Az I. és II. osztályba járó 6–7 éves gyermeknek házi feladat nem adandó, ezt csak a 8 éves és később még az érettebb gyermeknek kell adni, mivel csak fejlettebb gyermekeknél lehet: célul kitűzni az önálló munkához való szoktatást. Általában legjobban eléri célját az az oktatás, mely a tanítási anyag leglényegesebb részét a házi munka és házi feladványok legkisebb mértékben való igénybevételével magában az iskolában képes átadni a tanítványoknak.” (Miklós, 1885. 615-617.)

A szakaszosság elve visszaköszön az olvasóvá nevelésről alkotott nézetekben is, Babits Mihály is kiemeli a könnyebb olvasmányoktól a klasszikusok felé való haladás fontosságát (Kiss, 2022).

Mivel Gyertyánffy István ebben az időben is, és összesen húsz évig volt a *Néptanítók Lapjának* szerkesztője, ezért fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy a pedagógus miként foglalkozott a folyóiratban a nők képzésének ügyével a 19. század utolsó évtizedeiben, azonban szomorú hiányosságot tapasztaltam. A *Néptanítók Lapja 1868–1892. évi folyamainak repertórium*a, illetve a további évekre vonatkozóan egyéb keresések után azt találtam, hogy Gyertyánffy nagyon csekély esetben érintette a női nem kérdését, ahogy a vele kapcsolatos recenziók is (Petrik, 1893). A sajtóban számos kritika jelent meg a frissen publikált Bartalus–Gyertyánffy-féle *Nőkarénekek gyűjteménye* című munkáról. Ezek közül is figyelemfelkeltő az a *Néptanítók Lapjában* olvasható könyvismertetés, ahol az ismeretlen szerző egyoldalú megközelítése szerint a női készség az esztétikában és a tipikus női kedélyben nyilvánul meg:

„az újabb kor a nőnem magasabb fokú kiképzetésére különböző intézeteket alkotott hazánkban is, nevezetesen a polgári leányiskolákat, felsőbb leányiskolákat és a tanítónőképezdéket, melyek tantervében az énektanítás mindenütt kiváló helyet foglal el és pedig méltán, mert az ének az aetheticai és kedélynevelésnek kétségkívül igen hatályos eszközt képezi. Az énekléshez szükséges *taneszközt* nem is kell drága pénzen vásárolni, mert az áldott természet jóvoltából ingyen kapja – igen kevés kivétellel – mindenki” (D [n. n.], 1879. 89.).

Egy alkalommal Gyertyánffy is röviden felhívta a figyelmet egy recenziójában, amelyben Varga Mihály *A házi nevelés* című munkájában ismertette, hogy „a kedélyről szóló résznek utolsó szakaszát a nőnevelés képezi, mely 14 paragrafusában kiterjed a nőnevelésre, sőt a nőnevelés minden ágára” (Gyertyánffy, 1883. 823.).

Összegzés, eredmények

Kutatási eredményem elsősorban, hogy bebizonyítottam: Gyertyánffy munkásságában egyszerre találkozhatunk egy tradicionális nőnevelési tervvel és nőképpel, miközben a pedagógus nyitott volt a reformpedagógia természetközeli tanítási módszereire, és foglalkoztatták a műhelyoktatás hazai megvalósításának keretei. Ez azért volt részemről hiánypótló vállalkozás, mert bár Gyertyánffy *Theano* című művével többen foglalkoztak, de egyrészt többi művét figyelmen kívül hagyták, másrészt a fenti ellentétet eddig senki sem tárta fel.

Ugyancsak eddig vizsgálatlanul hagyott terep volt az a kérdéskör, hogy kik és milyen irányzatok befolyásolták Gyertyánffy érdeklődését. Ezért is tartottam elkerülhetetlennek érintőlegesen bemutatni Gyertyánffy társszerzőjének, Kiss Áronnak a munkásságát, illetve a Dittes- és Rousseau-féle párhuzamot is. Mert Friedrich Dittes, aki az osztrák iskolarendszeren belüli reformtörekvéseiről volt ismert, még szintén a hagyományos

„gondos, házias, takarékos nő és édesanya” szerepkört szánta a lányoknak. Mivel a német–osztrák pedagógus már korán nagy hatással volt Gyertyánffy Istvánra, ez a befolyás a későbbiekben is alakította annak nőképét, ahogy Rousseau Zsófia-jelensége is: a nem túl okos, nem túl szép, de ügyes és férjét támogatni tudó nőkép. Erre a megállapításra abból következtethetünk, hogy pedagógiáját a végsőkig kísérte az a meggyőződés, hogy a nők csak alig léphetnek ki az anya-feleség szerepkörből, de ha mégis megteszik, akkor ezt a haza szolgálatában tegyék. Ahogy a századfordulón számos közméltóság felszólalt és óvatosságra intette a reformpedagógiával kapcsolatos változtatást sürgető hangokat, így a nőnevelés ügyével kapcsolatban is voltak, akik bár nem zárkóztak el a feminista törekvések megvalósításától, de felkészülési időt kértek. Ezekhez tartozott Gyertyánffy is, aki türelmet kért a nőktől politikai szerepvállalásuk gyakorlása ügyében. Felhívta a figyelmet arra, hogy a nőnevelés kérdése egybevág a nemzetevelés elképzelésével, és ez esetben fontos, hogy a feminizmus eszméinek minél gördülékenyebb megvalósítása érdekében elengedhetetlen a magyar nőnevelési rendszert is átalakítani. Gyertyánffy 19. századi közepi írásaiban és kézírataiban még a nagyon hagyományos képpel találkozunk, és a társadalmilag támogatott, ezáltal berögzült elképzelés a nők szerepéről nála sokkal tovább meg is maradt. Gyertyánffy úgy érzi, hogy a holt nyelvek tanulása, a tánc, az illedelmes hajlongások kora lejárt, és egy ókori ihletettségu (*Theano*), de sokkal gyakorlatiasabb nő ideált (régii világbéli székely asszony) vázolt fel munkáiban, aki művelt, tiszta, takarékos, és a háború viszontagságai között is képes kétkezi munkából fenntartani magát és gyermekeit, akár a férje nélkül is. Mivel az ilyen típusú nő: a valódi *Theano* megteremtéséhez nincs szükség egyetemi végzettségre, mert az ott tapasztaltak rontják a *sophrosynét*⁵, és ezzel a fiatal nő elveszti anyai-feleség szerepét, ezért a lányok oktatásának ideális helyszíne a polgári leányiskola és gyakorlati szempontból felszerelt internátusa. Gyertyánffyt köztudottan korábbi tanulmányútja során elvarázsolta a svájci kézimunka- és műhelyoktatás fejlettsége is. Amennyiben elfogadjuk, hogy Key a reformpedagógia egyik jelentős képviselője volt, akkor a női munka kérdésével kapcsolatban is el kell fogadnunk azokat a felvetéseit, amelyek a nők szabad munkavállalását firtató, még megoldandó problémákra keresik a választ. *A meg nem született nemzedék és a női munka* című fejezetében Ellen Key (1976) a nők munkavállalását a gyermekvállalással összefüggésben taglalja. A feminista narratívákra válaszolva ő felhívta a figyelmet a női munka társadalmilag megoldatlan, családot érintő veszélyeire, többek között a várandósság alatti egészségkárosító munkavégzésre, a nyolc órát meghaladó munkaidőre, a férfiakétól megkülönböztetett alacsony fizetésre (Key, 1976).

Gyertyánffy és még számos, a nők helyzetéről és neveléséről értekező és döntő férfi és nő akarata ellenére a nőnevelési átalakulás ekkor már elkezdődött. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a Donáth Péter által bemutatott statisztika, amely a Dittes módszertana szerint is megengedett női állásra való felkészítés, a tanítónőképzés terén bekövetkezett változást írja le. A magyar tanító(nő)képzősök nemi összetételének alakulásáról szóló vizsgálat kimutatta, hogy a lányok aránya a hazai tanítónőképzésben az 1868–1869-es évfolyamon a kezdeti 8%-ról az első világháború utolsó évére 59,3%-ra növekedett (Donáth, 2008).

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

Levéltári források

Gyertyánffy István teljes kéziratári anyaga az Országos Széchényi Könyvtár állományában: Analekta, 21 db. Fol. Hung., 2253, 2254, 2255; Levelek

Gyertyánffy Istvánhoz, Levelestár, 198 db.; Quart Hung., 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063 (levelezőkönyv).

Szakirodalom

Á. R. (1881). Gyertyánffy István és a Budai Állami Tanítóképezde. *Vasárnapi Ujság*, (24), 1.

Bakos, J. (1969). Az 1868-as népoktatási törvény és a magyar nyelvi, nyelvtani ismeretek népiskolai tanításának néhány kérdése. *Magyar Pedagógia*, (1–2), 164–172.

Baska, G. & Szabolcs, É. (2005). Életreform-motívumok a Népművelés (Új Élet) című folyóiratban 1906–1918. *Iskolakultúra*, 15(2), 5–12.

Borbíró, F. (2012). „A nő szüli ugyan a férfit, de a férfi alkotja a törvényt” A nők helyzete és a nőkérdés alakulása a 19. századi Magyarországon. *Arkádia*, http://www.arkadiafolyoirat.hu/images/000_irodalom/IRO004_TAN_borbiro.pdf Utolsó letöltés: 2023. 02. 20.

Bozsoki, P. (2019). Bővülő értelmiségi női szerep-epertóár a 19. századi Magyarországon. A Kánya Emília-féle honleányi szerepváltozatról. *Irodalomismeret*, (3), 37–38.

Cardoso, F. (2011). „Sydenham's chorea.” *Handbook of Clinical Neurology*, (100), 221–229. DOI: [10.1016/b978-0-444-52014-2.00014-8](https://doi.org/10.1016/b978-0-444-52014-2.00014-8)

Czeferner, D. (2015). Feminista szervezkedés vidéken az első világháború előtt. *Újkor*, 2. <http://ujkor.hu/content/feminista-szervezkedes-videken-az-első-világháboru-elott> Utolsó letöltés: 2023. 02. 20.

D [n. n.] (1879). Könyvismertetés. *Néptanítók Lapja*, (5), 89–91.

Dombi, A. (2003). Gyertyánffy István nevelői működése, a Theano-pedagógia. In Dombi, A. & Oláh, J. (szerk.), *A XIX. századi magyar pedagógusok a polgárosodásért*. APC-Stúdió. 163–172.

Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor.

Droppáné Debreczeni, É. (2003). *Gyertyánffy István*. OPKM.

Emhő, Gy. (1931). *Gyertyánffy István emlékezete*. Attila Ny.

Erismann, F. (1880). *Népszerű egészségtan*. K. M. Természettudományi Társulat.

Fizel, N. (2018). A polgári iskolai tanárképzés professzionalizációja és intézményesülésének utolsó

szakasza: Az Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola és a Ferenc József Tudományegyetem együttműködése a tanárképzés területén (1928–1947). *PhD-értekezés*. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.

Gyertyánffy, I. (1876). *Az ellenzéki szellem az iskolában*. Egyetemi Ny.

Gyertyánffy, I. (1883). Könyvismertetés. *Néptanítók Lapja*, (52), 823–824.

Gyertyánffy, I. (1896). *Nagyméltóságú Wlassics Gyula [...] úrhoz intézett emlékirat az Országos Tanszermúzeum és Paedagógiai Könyvtár ügyében*. Hornyánszky Ny.

Gyertyánffy, I. (1915). *Theano – három részben*. Lampel.

Gyertyánffy, I. & Kiss, Á. (1876). *A népiskola módszertana*. Dittes Frigyes után. Franklin Ny.

Gyertyánffy, I. & Kiss, Á. (1888–1890). *Magyar olvasókönyv*. Méhner.

Gyertyánffy, I. & Kiss, Á. (1891). *Népiskolai módszertan*. Dittes Frigyes után. Dobrowsky – Franke.

Gyertyánffy, I. & Kiss, Á. (1904). *Népiskolai módszertan*. Dittes Frigyes után. 6. kiadás. Stampfel.

Gyertyánffy, I., Kiss, Á. & Radó, V. (1890). *ABC és olvasókönyv az elemi népiskolák I. osztálya számára*. Méhner.

Imre, S. (1913). A nevelés és a lélektan. *Magyar Pedagógia*, (22), 623–628.

Imre, S. (1928). *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. Studium.

Jáki, L. (2008). Kiss Áron, a tankönyvíró. *Elektronikus Könyv és Nevelés*. https://epa.oszk.hu/01200/01245/00038/jl_0802.htm Utolsó letöltés: 2022. 02. 12.

K. Beniczky, I. (1927). *Illemtan: A leányézelem világa*. Franklin Társulat.

Kelemen, E. (2007). A pedagógus Gyertyánffy István és a budai Paedagogium. In Kelemen, E. (szerk.), *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra. 71–77.

Kelemen, E. (2009). Gyertyánffy István, a tanítók tanítója (1834–1930). *Tanító*, (10), 1–3.

- Kéri, K. (2008). *Hölgyek napernyővel: nők a dualizmus kori Magyarországon, 1867–1914*. Pro Pannónia.
- Kéri, K. (2018). *Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon: nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alappozással*. Kronosz.
- Kerschenseiner, G. (1930). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. 3. Aufl. Teubner.
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó.
- Kiss, Á. (1880). *A nőnevelésről*. In Kiss, Á., Komáromy, L. & Péterffy, S. (szerk.), *Olvasókönyv a tanító- s tanítóképző intézetek első osztálya számára*. Dobrowsky–Franke. 229–230.
- Kiss, D. (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(07–08), 30–42.
- Kolubán, S., Gyertyánffy, I. & Kiss, Á. (1906). *Népiszkolai neveléstan és módszertan tanító- és tanítóképző-intézetek számára*. [Gyertyánffy, I. *Népiszkolai módszertan* c. művének felhasználásával.] 7. kiadás. Stampfel.
- Kraker, A. (2021). Egy környezeti nevelési oktatócsomag gyakorlati lehetőségei. In Medovarszki, I. (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás. 115–126.
- Magyarfalvi, L. (1968). *Gyertyánffy István és a budai Pedagógium*. Tankönyvkiadó.
- Magyarfalvi, L. (1984). Gyertyánffy István emlékezete – Születésének 150. évfordulójára. *Pedagógiai Szemle*, (11), 1092–1098.
- Medovarszki, I. (2020). Lebutítás vagy disszemináció? A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*, 70(7–8), 76–90.
- Mervo, Z. (1981). Adatok Bihar megye népoktatásának történetéhez 1868–1876. In Gazdag, I. (szerk.), *A Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve* 8. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár. 49–52.
- Miklós, G. (1885). Az iskola egészségügye. *Néptanítók Lapja*, (75), 615–617.
- Mikonya, Gy. (2003). *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Mikonya, Gy. (2005). A magyar anarchisták iskolai ügyei és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15(2), 52–63.
- Mikonya, Gy. (2008). A Herbart-recepció historiográfiai kutatása. In Pukánszky, B. (szerk.), *A neveléstörténet-írás új útjai*. Gondolat.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, A. (2005a). Reformpedagógia és életreform. *Iskolakultúra*, 15(2), 3–5.
- Németh, A. (2005b). A századelő magyar életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 15(2), 38–52.
- Nóvik, A. (2019). *A pedagógiai szaksajtó és a néptanítói szakmáskodás a dualizmus korában*. Szegei Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pelesz, N. (2020). Megújuló pedagógusképzés a Dél-Alföldön: Reformtervek a két világháború közötti gazdasági szakoktatásban. *Délvidéki Szemle*, (1–2), 95–104.
- Petrik, G. (1893). *A Néptanítók Lapja 1868–1892. évi folyamainak repertórium*. Dobrowsky.
- Pukánszky, B. (1995). *A radikális neveléskritika tárgya: a hagyományos iskola*. In Pukánszky, B. & Németh, A. (szerk.), *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pukánszky, B. (2002). A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*, 12(2), 14–29.
- Pukánszky, B. (2005). Kodály Zoltán zenepedagógiája és az életreform. *Iskolakultúra*, 15(2), 26–38.
- Pukánszky, B. (2006). *A nőnevelés évezredei: fejezetek a lányok nevelésének történetéből*. Gondolat.
- Rohn, J. (1889). Gyertyánffy István. *Magyar Pedagógiai Szemle*, (5), 143.
- Rousseau, J. J. (1875). *Emil, vagy A nevelésről*. Franklin.
- Rousseau, J.-J. (1978). *Emil, vagy A nevelésről*. 3. kiad. Tankönyvkiadó.
- Skiera, E. (2004). Az életreform mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 14(3), 32–45.
- Sólyom, J. (1931). *Emlékezés Gyertyánffy Istvánról*. Franklin Ny.
- Sólyom, R. (2006). A népiszkolai magyartanítás módszereiről a Néptanítók Lapja (1894–1895) alapján. *THL2*, (1–2), 102–112.
- Somogyi, G. (1879). *A nőkérdés, hazai viszonyainkra való tekintettel*. Dobrowsky–Franke.
- Somogyvári, L. (2009). Narratívum(ok) Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 101–109.
- Sztankó, B. (1935). *Gondolatok Gyertyánffy István írásaiból*. Egyetemi Ny.
- Szűts-Novák, R. (2019a). Szendrey Júlia (1828–1868) költőné romantikus gyermekképe. *Korunk*, 3, 84–95.
- Szűts-Novák, R. (2019b). A pedagógia reformja? Imre Sándor (1877–1944) gondolatai a reformpedagógiáról. In Tóth, P., Benedek, A., Mike, G. & Duchon, J. (szerk.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határokon kívül – Development and Partnership in HE without Borders*. BME Gazdaság- És Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék. 31–39.

Szűts-Novák, R. (2019c). „Ez az út, az igazság, az élet” – Imre Sándor nemzetneveléssel kapcsolatos fogalomrendszere módosulása az első világháborút követő években (1919–1929). In Pelesz, N. (szerk.), *Tudomány, oktatás, kultúra a két világháború közötti Magyarországon*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány. 103–118.

Szűts-Novák, R. (2020). Vass Jenő népnevelési törekvései a dualizmuskori (1870–1883) Berettyóújfalun a korabeli sajtó tükrében. *Korunk*, 1, 84–93.

Szűts-Novák, R. (2021). A nőnevelés és feminizmus dilemmája Gyertyánffy István pedagógiájában. In

Medovarszki, I. (szerk.), *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021 – Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás. 15–29.

Szűts-Novák, R. (2022). Gyertyánffy István és Imre Sándor nőképe és nőnevelési gondolatai. *PhD-értékezés*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem.

Szűts-Novák, R. (2023). Berta Ilona nőnevelési működése Gyertyánffy István Epilógusa nőképeének alapján. *Korunk*, 1, 104–112.

Vajna, G. (1907). Női foglalkozásokról. *Szamos*, 96, 1.

Jegyzetek

- ¹ *Gyertyánffy István teljes kéziratári anyaga az Országos Széchényi Könyvtár állományában*: Analekta, 21 db. Fol. Hung., 2253, 2254, 2255.; Levelek Gyertyánffy Istvánhoz, Levelestár, 198 db.; Quart Hung., 3058, 3059, 3060, 3061, 3062, 3063 (levelezőkönyv).
- ² Gyertyánffyt személyesen Eötvös József küldte nyugatra 1869-ben, hogy megvizsgálja a népiskolák ottani helyzetét, és információkat gyűjtsön (Droppáné, 2003. 17–18.). Jáki tanulmányában olvasható, hogy a fiatal Kiss Áron 1871-ben szintén miniszteri támogatással tanulmányozta Ausztriában, Németországban és Svájcban a tanítóképzést és a népoktatást (Jáki, 2008).
- ³ Érdekes nőiról polémia fűződik Gyulai Pál nevéhez a 19. század idusán. Gyulai Pál (1826–1909) irodalomtörténész, műkritikus még fiatalemberként 1850-ben udvarolni kezdett az akkor megözvegyült Petőfi Sándorné Szendrey Júliának, majd annak szépirodalmi szárnypróbálgatásaira válaszul 1858 tavaszán a *Pesti Naplóban* jelentetett meg kritikus cikksorozatot, amiben a nők létjogosultságát kérdőjelezte meg. A sors furcsa firtora, hogy még ez évben feleségül vette Júlia húgát, Szendrey Máriát, és amint a testvérek olykor humoros mozzanatokot tartalmazó levelezéséből kitűnik, Gyulai Pál fontos szerepet játszott a család működésében, és segítette sógornője költői pályafutását is (Szűts-Novák, 2019a).
- ⁴ A fogalmat Gyertyánffy tévesen nőiességgént definiálta, de a görög szónak valódi jelentése inkább az önismeret által keltett önmegtartóztatás, mértékletesség.

Absztrakt

Az emlékezőskultúra utóbbi évtizedben bekövetkezett erősödése előhívta bennem azt az igényt, hogy a pedagóguskutatáshoz egy új, komplexebb megközelítést használjak. Fontosnak tartom, hogy ahogy a történészek és egyéb diszciplínák gondozói teszik, a különböző korok műveltségét történeti kategóriaként értékőrző és értékfordozó sajátosságaiban vizsgáljam. Az utóbbi években egyik kutatói célom volt, hogy Gyertyánffy István (1834–1930) korszerű neveléstörténeti narratívája megszülessen. A mikrotörténeti metodika szinte azonnal nyilvánvalóvá vált, amikor felfedeztem az Országos Széchényi Könyvtár Kéziratárában a pedagógussal kapcsolatos primer dokumentumokat. Ezúttal a pedagóguskutatás keretén belül tervezem a nemzetnevelő nőneveléssel kapcsolatos korai, a 19. század utolsó harmadából származó gondolatait göröcső alá venni. Véleményem szerint Gyertyánffy oktatással kapcsolatos megállapításai hiánypótlónak számítottak a maga korában, még ha a mai olvasó számára időnként elavult nézeteket is tartalmaznak. Ideáját egyértelműen a századfordulós hazai törekvések és mozgalmak kontextusában érdemes vizsgálni, és mikrotörténeti elemzéssel felfedni, hogy milyen kül- és belföldi személyek, illetve nemzetközi és hazai áramlatok voltak hatással a pedagógusra.

Kulcsszavak: Gyertyánffy István, nőkép, nőnevelés, reformpedagógia

Gyerekek célkeresztben

Háborús játékok – játék a háborúban

A fiúk játékaiban mindig fontos szerepet töltöttek be a katonai játékok. A jövőbeni férfi szerepekre való felkészülés fontos eszközét látták bennük, és erősen pártolták azt, a gyerekek hazafias szellemének fejlesztésében betöltött szerepüket pedig, különösen konfliktusok idején, hangsúlyozottan kiemelték.

I.

*„Hát igen, a fiúgyerekeket akkortájt a háború kultuszára nevelték.”
(Eco, 2007. 148.)*

A fiúk játékaiban mindig fontos szerepet töltöttek be a katonai játékok. A jövőbeni férfi szerepekre való felkészülés fontos eszközét látták bennük, és erősen pártolták azt, a gyerekek hazafias szellemének fejlesztésében betöltött szerepüket pedig, különösen konfliktusok idején, hangsúlyozottan kiemelték.

A 19–20. század fordulójától, a játékipar és kereskedelem hihetetlen növekedésével ennek a játéktípusnak a piaci jelenléte egyre markánsabbá vált. Léo Claretie az 1900-as párizsi világiállítás zsűrijének beszámolójában a játékfegyverekkel foglalkozó részt a következő megállapítással kezdi: „Az első játékszer, amit a kisfiúk kérnek: egy puska.” Majd így folytatja: „A bazár egy arzenál, ami soha nem tud elegendő fegyvert biztosítani számukra.” (Mesqui, 2021. 1.)

A 20. század elejének reformpedagógusai is egyetértenek ezzel, pedagógiai érvekkel támasztva alá a fiúk preferenciáit. André Postert háborús játékokról írt monográfiájában idézi egyik tekintélyes német képviselőjét, Paul Hildebrandot, aki szerint a fiúk legfontosabb játéka a kis játékkatonák, míg a lányoké a baba (Postert, 2018. 50.). Szinte szó szerint vette át ezt a megállapítást a magyar Nógrády László *A gyermek és a játék* című könyvében, ahol megállapítja: „A katonásdi játék a gyermek játékosztönéből fakad.” (Nógrády, 1915. 279.) Alapvetően a harc, a verekedés izgatja. „Mi is a háború? Dehogy kérdezi ezt a gyerek, minek is kérdezné, hiszen jobban tudja...” (Nógrády, 1915. 280.)

A lányjátékok mérsékeltlen veszik át ezt a harcias szellemet. Bár a háborús időszakokban elvéve készültek különböző egyenruhákat viselő fiúbabák, de mivel az első világháborúig a női szerepek főként a sebesültek gondozására korlátozódtak, a lánybabákat is ápolónőruhába öltöztették (vö. Karlócai, Kulich és Tészabó, 2016. 81. 5.9 kép). A második világháború idején, különösen a szövetségesek soraiban, megjelentek a harcoló nők, és így a boltokban ezek baba-változatai is, gyakran a legjelentősebb baba-gyártók termékei. A bevételt a harcoló csapatok támogatására fordították (*World War II. Military Dolls and Toys*, é. n.).

A művészi babatervezés úttörője és a reformpedagógia szellemében születő reformbábok egyik megalkotója, a német Käthe Kruse már 1911-ben készített katonaruhás babát (jelzése: 1189), és egy egész sorozat katonaruhás figurát (*Feldgrauen-Puppen*) készített filcből, amiket képeslapokon is terjesztett. A második világháború idején sajnos bekapcsolódott a német játékgyártóknak a náci propagandát támogató törekvéseibe. Egyik legsikeresebb fiúbabáját, Friedebaldot SA- vagy *Hitlerjugend*-egyenruhába öltöztette 1933-ban, és reklámjain felemelt jobb karral volt látható, „Minden kislány vágya” felirattal (Postert, 2018. színes melléklet, 24. kép).

A boltban kapható játékok legradikálisabb ellenzői is a reformpedagógia oldaláról érkeztek. Míg a Rudolf Steiner antropozófiájára épülő Waldorf-pedagógia a gyerekek maguk készítette játékegyreire nem zárja ki, Maria Montessori, aki általában a gyári játékok ellen foglalt állást, ezeket is teljes mértékben elveti. Pacifizmusa politikai állásfoglalás volt (Postert, 2018. 106.).

A játékpiacon résztvevői azonban nem vették át ezt a szemléletet. A kereskedők árjegyzékei a legjobb források ennek az efemer tárgyegyüttesnek a vizsgálatához, hiszen maguk a játéktárgyak igen kis mennyiségben maradtak fenn. François Mesqui kutatásában a francia nagyáruházak árjegyzékeiben fellelhető háborús játékszereket vizsgálta, megállapítva, hogy már a legkorábbiakban is a játékok mintegy tíz százaléka ebbe a kategóriába tartozik (Mesqui, 2021. 2.). Vizsgálata során összefüggéseket talált a háborús konfliktusok élesedése, a hadikiadások emelkedése és a háborús játékszerek kínálatának növekedése között, ami kiugró volt az első világháború kitörésekor, 1914-ben, majd 1938-ban is (Mesqui, 2021. 8. ábra). Vizsgálata arról tanúskodik, hogy a háborús játékkínálat hullámzóan változott, így az általunk vizsgált időszakban az 1933-as mélypontról, amit gazdasági és politikai okok magyaráztak, emelkedik az első világháborút megelőző szintre.

A háborús konfliktusok a játékgyártók és -kereskedők számára a piac élénkülését jelentették, és érzékenyen reagáltak ezek alakulására. A változó hadihelyzet a játékkereskedések kínálatában is nyomon követhető. Ennek vizsgálatában új szempontot jelentenek az anyagkultúra-kutatásokhoz kapcsolódó megközelítések. A konfliktusokban érintett civil lakosság és ezen belül is a gyerekek háborús anyagi kultúrájának fontos része a gyerekek játékeszközeinek és játéktevékenységeinek feltérképezése. A háborús készülődés során, majd a kialakuló harci tevékenységek idején, a propaganda, a militarizálódás, de emellett a fenntartani kívánt normalitásra való törekvés, ahogy az új élethelyzethez való alkalmazkodás is, tükröződik a játékszerekben és a gyerekek játéktevékenységében. E terület vizsgálatával az első világháború kitörésének százéves évfordulója kapcsán számos országban, így nálunk is (Vörös, 2011; Závodi, 2014) foglalkoztak. Most e szűk keretek között a második világháború alatti, illetve az azt megelőző időszak játékein keresztül kívánjuk felvázolni, elsősorban a magyar jelenségekre összpontosítva, hogyan váltak a játékszerek a propaganda eszközeivé, és hogy a gyerekek, a harci tevékenységek elszenvedőjeként, hogyan, mivel játszottak ezekben a tragikus időkben.

Háborúellenesség és a háborús játékszerek

Az első világháború szörnyűségei kiváltotta sokk hatására felerősödtek a békemozgalmak, nemzetközi konferenciák szerveződtek, háborúellenes szervezetek, mozgalmak alakultak az 1920-as években Európa-szerte. E mozgalmak jelszavai között hangsúlyos szerepet kaptak azok, amelyek a szülőket, főleg az anyákat szólították fel arra, hogy ne vegyenek háborús játékszereket, mert a háborús szellemben nevelt gyerekek számára a háborút vonzóvá, izgalmassá tevő játékok megágyazhatnak egy újabb vérengzésnek. Ahogy az első világháborút megelőzően is (G.V., 1914), a legaktívabban a nőmozgalmak

léptek fel a háborús játékszerek ellen, ez az újabb háborúra való készülődés idején sem volt másképp:

„Mint hogy a kisgyermek lelkivilágában a játék a leghathatósabb fejlesztő eszköz, mindenáron arra kell törekednünk, hogy a játék is a béke legnemesebb céljait szolgálja. Ezért fordulunk egyesített szavunkkal a magyar nők összességéhez, hogy amikor gyermekeiket játékokra tanítják, vagy játékszert adnak kezükbe, felelősségük teljes tudatában csakis a kölcsönös megsegítés örömeit ismertessék meg velük és ne vezessék őket a pusztításban, rombolásban található örömök tévútjára.”

– ismerteti Kéthly Anna a Polgári Nőegyesületek Szövetségének felhívását 1933-ban a *Népszavában* (Kéthly, 1933. 3.).

A felhívások eredménytelenségére jól utal a német háborús játékkínálat rohamos növekedése. A gyártók és kereskedők nem ebben a szellemben működtek. Katja Iken idézi a német ólomkatona-gyártók szövetségének megnyilvánulását 1933-ból, ami örömmel konstatálja, hogy „Vége az úgynevezett béketársulatok és női ligák minden katonai játék elleni blőd pacifista agitációjának” (Iken, 2018).

Az első világháború szörnyűségei kiváltotta sokk hatására felerősödtek a békemozgalmak, nemzetközi konferenciák szerveződtek, háborúellenes szervezetek, mozgalmak alakultak az 1920-as években Európa-szerte. E mozgalmak jelszavai között hangsúlyos szerepet kaptak azok, amelyek a szülőket, főleg az anyákat szólították fel arra, hogy ne vegyenek háborús játékszereket, mert a háborús szellemben nevelt gyerekek számára a háborút vonzóvá, izgalmassá tevő játékok megágyazhatnak egy újabb vérengzésnek. Ahogy az első világháborút megelőzően is (G.V., 1914), a legaktívabban a nőmozgalmak léptek fel a háborús játékszerek ellen, ez az újabb háborúra való készülődés idején sem volt másképp:

A játékipiac menekülő útja

A német játékgyártás, a gazdasági válságot és az export tragikus visszaesését ellensúlyozandó, az ideológiai nevelés és a fegyverkezés, a német kormányzat által is támogatott náci és militarista szellemiséget tükröző játékok irányában mozdult el, s ezeket a nagyobb gyártók a hagyományosan magas színvonalon állították elő.

„1933 után a nagy gazdasági világválság óta súlyosan sújtott gazdasági ág megpróbálta a nemzeti örületet kereskedelmi célokra felhasználni” – állapítja meg André Postert német történész háborús játékokkal foglalkozó könyvének a korszakkal foglalkozó fejezetében (Postert, 2018. 197 skk). A náci ideológusok különösen figyelték a háborús játékokat: „A jövőben nem lehet több olyan fiú, aki ne találjon legalább egy doboz ólomkatonát a karácsonyi asztalán, hogy megismertesse vele a Wehrmachtot és a nemzeti elképzeléseket.” – idézi a Német Propaganda-minisztérium felhívását (Postert, 2018. 221.).

Mivel a magyar kereskedők számára mindig is a német piac volt a fő beszerzési forrás (lévén, hogy hazai játékgyártás nemigen volt), így ekkoriban is a nagyobb játékkereskedések a német játékokat hirdetik, amelyeknek technikai tökéletessége, valóságúsége

gyakran ijesztőnek tűnt a karácsonyi kínálatot évről évre nyomon követő újságcikkek szerzői számára.

A német háborús játékszerek beáramlásának folyamata a fennmaradt játékárjegyzékekben jól nyomon követhető. Ezek az új játékok rendkívül modernnek voltak. Nemcsak, hogy a legújabb fegyvereket jelenítették meg miniatűr formában, hanem rengeteg technikai újdonsággal a működésüket is érzékeltetni tudták. A játékkatona-készletek a harc-
téri tevékenységeket valóságként modellezték, megismertették a gyerekeket a modern hadviselés résztvevőivel (pl. egy teljes telefonos katonai egység a Postamúzeumban volt látható 2020-ban), s emellett a korszerű harci járművek teljes arzenálja is megjelent a játékboltokban.

A *Keleti Ujság* 1940 decemberében, *Háborús karácsony* című cikkében bemutat néhányat: „A régi idők fiatalsága is szívesen játszott „katonásdit”, de hol marad a régimódi fapuska, kard, vagy a huszársákó a mai modern világháború rafinált eszközei mellett! A mechanikai játékok, tüzet okádó tankok, fényszórók, gyorstüzelő légvédelmi ágyuk nemcsak élethűek, de a kirakatok legbámultabb figurái.” (*Keleti Ujság*, 1940. 23., 293. december 21: 5.).

A Magyar Divatcsarnok 1937-es karácsonyi reklám-füzete pedig azt is azt tanúsítja, hogy a játékszert milyen nagy mértékben a politika eszközeként kezelték nálunk is. A szépen megkomponált hatodik és hetedik oldal a *Horthy Miklós katonája vagyok...* címet viseli, és egy fenyőágakkal körülvett játéktank koronázza meg. Az oldalpáron megjelent és az áruлистában is felsorolt játékok között jól felismerhetők a német Tipp & Co játékgár termékei, szikrázó tank forgatható lőtoronnyal, lövés közben szikrázó ágyú, autós léghárító ágyú, szabályozható szerkezettel, de van gránátdobó katona, akinek dobásnál patronja nagyot szól, bár a hagyományos bojtos kard is megbújik a lista végén (*Magyar Divatcsarnok...*, 1937).

„A játékbolt 'hadiüzemmé' változott”

A *Kecskeméti Közlöny* 1940. decemberi (22. [288] 4.), a fenti alcímben idézett megállapítása csak egy folyamat állomását jelzi, hiszen a karácsonyi híradások már 1936–37-től a háborús játékszerek tömeges megjelenéséről számolnak be. A megkérdezett kereskedők megértően nyilatkoztak a gyerekeknek a fegyverek, az újdonságok iránti vonzalmáról és technikai érdeklődéséről.

Nem volt ez mindenkire érvényes. Egyes gyerekek valós reakcióiról egy 1940. karácsonyan, a Corvin áruház játékosztályán készült híradófelvétel tanúskodik. Míg a szövegben az hangzik el, hogy: „A babavilág és fejlett játéktechnika csodálatba ejti az apróságokat” – mikor a lövöldöző, szikrázó ágyú működni kezd, az arcok riadtá válnak, és halljuk, ahogy az egyik gyerek felkiált: „Ne lőj, ne lőj!” (*Játékkország*, 1940).

A karácsony környékén, szokás szerint a játékkínálatot ismertető újságcikkek egy része is elutasítóan reagált a harci játékok dömpingjére. Márai Sándor már 1937 decemberében, a *Pesti Hírlapba* írt *A kirakat* című írását a játékipar bírálatával indítja: „Egy ipar, amely kartonból és pléhből másolja azt, amit a Krupp és Skoda igaziban gyártanak, felelőtlenül hivatkozik a gyermek gyilkoló ösztöneire, s a gyermekszobában is igyekszik lefölnözni azt a konjunktúrát, mely a felnőttek szobáiban oly fölényesen kivirult. Még nem láttam gyermeket, aki a Jézuskától a maga jószántából tankot kért volna. De ha kezébe nyomják a karácsonyfa alatt a tankot, s a hozzávaló szemléletet, eljátszik vele.” (Márai, 1937. 7.)

E játékok közül csak egyről szólunk részletesebben, mert éppen ez váltotta ki a legnagyobb felzúdulást a sajtó képviselőiből: a Tipp & Co német játékgár bombázó repülőjéről, aminek egy példánya Karlócai Mariann játékgyűjteményében is megőrződött

(Karlócai, Kulich és Tészabó, 2016. 60. 3.4. kép). A repülőgép szárnyai alatt négy bomba volt, melyeket a játszó gyermek kioldhatott, és robbanásra is képesek voltak. A játékot, a maga realizmusával, a gyilkoló gépek riasztó, a gyermeki ártatlanságot romboló tökéletes technikájával több újságcikkben is elrettenve emelik ki a kínálatból. Palásti László a *Társadalmunk* című lapban már 1937-ben, a spanyol városok bombázása idején, egy árjegyzékből kivett képét is közli ezzel az aláírással: „Ez egy játék”. Nem tett utána sem kérdőjelet, sem felkiáltójelet, de a cikkben ezt olvashatjuk:

„Nagyot szól ugyanennek a gépnek a »felnőtt« mása is. [...] Odalenn a madridi utcán riadtan szaladnak a bombavető repülőgépek elől a spanyol gyerekek.” (Palásti, 1937. 9.)

Másutt:

„A nagy kicsiben ez: világtörténelem a gyerekszobában. A szikrázó kis gépfegyver teljesen illúziótkeltően tüzel a levegőben lebegő bombavető repülőgépre, amelyről egy gombnyomásra pattannak le a ténylegesen robbanó bombácskák, (ezt a szót is lehet becézni!) — miközben a zsebelemből táplálkozó, minden irányba beállítható kis reflektor bevilágítja a mikrokozmosz egét. [...] Egy sóhaj szökik ki a számon: ha mindezeknek a szenzációs, divatos játékoknak Isten segítségével lealkonyul egyszer és megint a szövetmedve, a faló, a bőrelefánt és a gumikacska jön divatba, vajjon [sic!] a gyerekek szó nélkül bele tudnak-e nyugodni a repülőgép elhárító autó és a gépfegyveres tank hiányába? Adja Isten, hogy úgy legyen...” (Vásárhelyi, 1942)

Táblás játékok, kártyák

A táblás játékok és kártyák, amellet, hogy kiváló játékélményt nyújtanak és egyszerre több résztvevőnek kínálnak játéklehetőséget, azért bírnak különös jelentőséggel, mert a játéktábla és a kártyalap alkalmas képi és verbális üzenetek közvetítésére. Az ebben rejlő lehetőségeket propagandacélokra is mindig messzemenően kihasználták. Az első világháború minden résztvevő országában készültek ilyen játékok, melyeknek főként az ellenségkép erősítése, valamint a hadihelyzettel kapcsolatos információk átadása, a hadászati ismeretek kibővítése volt a céljuk. A háború kitörésének centenáriuma kapcsán sok ilyen játékot gyűjtöttek össze az interneten és kiállításokon (*Propaganda...*, 2015). A második világháborút megelőző háborús készülődés időszakából, majd az 1939 utáni időkből még hézagos ezek összegyűjtése. Mint André Postert kutatásai kiemelik, éppen a náciizmus előretörése és a háborús felbuzdulásra való felcsatlakozás jelentett új lehetőségeket a német játékipari termelés növelésére, bár néha a piacra került játékok kicsit még a náci számára is túlzónak vagy tiszteletlennek tünnek (Postert, 2018. 220.).

A propagandatartalmakkal dúsított táblás játékok elve, a lejátszás módja általában nem hordoz új elemeket, a hagyományos, dobókockás, lépegetős felépítést vagy a klaszszikus várjáték variánsait használták, s ezeket töltötték meg az új ideológiákkal átított tartalmakkal. A háborúban részt vevő felek számára ezek a tartalmak sajátosak voltak, a magyarok revíziós, a németek ideológiai és hódító törekvéseivel szemben az angoloknál a hazafias, védelmi, légvédelmi koncepció volt a legjellemzőbb.

Az addig is a táblás játékok gyártóinak élményébe tartozó német játékipar jól teljesített ezen a téren is, de más országokban, így nálunk is fellendült gyártásuk. Németországban már a '30-as évek közepén megjelent a hatvan lapos *Führer-kvartett* nevű kártyajáték, amelynek lapjain Hitler és más nemzetiszocialista vezetők fotói szerepeltek,

megismertette arcképeikkel a legfiatalabb korosztályt is (Deutsches Historisches Museum, Berlin).

A társasjátékok száma a háború megindulását és kibontakozását követve megsokszorozódott, tematikájuk széles skálán mozgott. A politikai jelszavak direkt megjelenítésére épültek például a magyar irredenta társasjátékok: a *Mindent vissza* és a *Szerezzük vissza...* (1936 körül, majd Kassa visszatértekor egy új változattal, Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhely), vagy a zsidóellenes német *Juden Raus!* (Bécs, magángyűjtemény), illetve a *Ki nevet a végén* (*Mensch ärgere Dich nicht*) táblát *Durch Kampf zum Sieg* feliratú horogkeresztű átalakító játéktábla (Stadtmuseum, Berlin, Spielesammlung).

Sok játék egyre konkrétan kapcsolódott egy-egy háborús helyzethez (*Wir fliegen gegen England*, 1941, Spielkartenumuseum Leinfelden). A légi- és tengeri csaták és azok hősei mind a játékok témájává válhattak (*Mit Prien gegen England*, 1938, Landesmuseum, Württemberg, stb.).

A szövetséges országokban, Angliában, az USA-ban 1940-től jelennek meg a háborúval foglalkozó társasjátékok és kártyák. Angliában az angol haderővel való ismerkedés – és annak erejét demonstrálva a megnyugtatás – volt a céljuk. A *Blitz* idején a védekezés módjait ismertető játékok születtek. Az angol játékok céljai a németektől teljes mértékben különböztek. Elsődlegesen arra kellett, hogy segítsenek a gyerekeknek oldani az állandó bombázások miatti feszültséget. Itt is készültek persze repülő és egyéb játékok. Fontos volt a sok légicsatás, repülő változat, hogy az égen feltűnő gépek körvonalaiból felismerjék az ellenséges repülőket. Erre a célra kártyajátékot is készítettek: a *Spotto* a repülő sziluettjének felismerésére tanította a játékosokat. Egy másik, a *Black out* nevű 1939-es kártyajáték az elsötétítés idején javasolt magatartás, míg a *Vacuation* a gyerekek szervezett evakuálásának résztvevőivel való ismerkedés témáját dolgozta fel (Imperial War Museum, London).

Míg a korábbi évtizedekben a magyar boltokban kapható táblás játékok legnagyobb része a németek magyarításával született, és ezeket gyakran az eredeti gyártók forgalmazták több nyelven, így magyarul is (pl. a Sala cég a *Röptében a világ körül* című játékát), vagy a magyar kereskedők magyarították (Kertész Tódor, Liebner Zsigmond, Késmárky és Illés), a vizsgált időszakban készült náci szellemű játékoknak nem tudni magyarított változatairól. A háborús nevelés céljával ekkoriban magyar tervezésű társasjátékok születtek. 1940 karácsonyán egyszerre három is megjelent az üzletben. Gyártójuk a nyíregyházi ME-BO - Mesebolt, melyet Békés Istvánné nagykereskedő működtetett. A kis cég korábban is jelen volt magyar tervezésű társasjátékaival a piacon, de ezek a hagyományos, inkább kisebbeknek szóló játékok voltak (pl. *Szusza hozománya*, Szórákaténusz Játékmúzeum és Műhely).

Ekkor azonban szinte minden játéküzletben, papírboltokban árulták jó minőségű, a Piatnik gyár által kivitelezett játékaikat, sőt a levanteoktatásban is használhatónak tartották. Vitéz Dezséry Endre, a Levente Hírközpont vezetője, a magyarországi ifjúsági lapok főszerkesztői számára tartott bolsevista-ellenes gyűlésén javasolta, hogy a *Sziréna légtalmai társasjáték*, a *Ki a győztes hadvezér* és a *Villámháború* című játékokkal játszanak a gyermekek. „Mindezek katonai játékok a magyar ifjúság katonás gondolkodását fejlesztik. Erre vágyik a gyermek lelke” – állapította meg (*Magyar Élet*, 1942. 4[273], december 1., 4.). A ME-BO cég a *Papír és Írószer* című lapban 1943–1944-ben megjelent hirdetéseiben maga is hangsúlyozza, hogy „Legtöbb játékunk szellemes, hazafias, katonás, de emellett valamennyi mulattató, szórakoztató, lebilincselően fordulatos.” (*Papír és Írószer*, 1944. 8.(16) augusztus 15. 191.).

A *Villámháború* Pályi Jenő ismert grafikus és illusztrátor tervezésében készült. Piros és kék fából bombák, valamint tereptárgy-képek, találatképek és a találatokat rögzítő „céljegyzetlapok” tartoztak hozzá. A játék megismertette a gyerekeket a modern hadviselés elemeivel, a repülő szerepével, a hadszíntér jellemzőivel, amit katonailag fontos elemek

képét tartalmazó kis kártyákkal a szinte üres tereplapon maguk alakíthattak ki. Voltak köztük ágyúk, löszerraktár. A felderítés a játék kezdete, majd bombával tölthetik meg a tábla tetejére rajzolt repülőiket. Ekkor kezdődik a bombatámadás, aminek értékelésében majd szerepet kap a célpont helye és stratégiai fontossága.¹ A *Ki a győztes hadvezér Magyar hadisakk* leírásában a ME-BO szórólapján ez olvasható: „Egy miniatűr játék-háboru, melynek hadszíntere hegyes-völgyes kárpátaljai táj. Ezen folyók, hidak, erdők, falvak, vasutvonalak stb., a valóságnak megfelelőleg művészi kivitelben, tájképszerűen vannak ábrázolva. Gyalogosok, géppuskások, tüzerek, repülők, tankok szemléltető figurái kerülnek erre a tájrajzra, melyen a játékosok alkotta haditerv szerint folyik a háboru.”²

A Liebner-féle játékbolt 1941-42-es árjegyzékében, a második oldalon, az újdonságok között hirdet három újabb magyar háborús társasjátékot, és a kereskedő büszkén jelenti ki:

„Évtizedek munkájával egy kisiparos gárdát neveltünk fel. Most élvezzük ennek előnyét, mert sok tekintetben függetleníttük magunkat a külföldi behozattalól és elmondhatjuk, hogy választék dolgában cégünk az ország határain túl is a legelső helyen áll.”

A három társasjáték a *Fel, fel, vitézek a csatára* című hadijáték, ahol 18-18 támadó szegül dobókockás játékban egymásnak, és „a halott katonák kiesnek a játékból”; az *Ejtőernyős támadás* című „ügyességi játék” amelyben „az ejtőernyővel ellátott műanyag katonákat a repülőgép segélyével egy várost ábrázoló terepre” kell ugratni; és az *Erőd* című pöckölő hadijáték, amelyben két sereg és egy erőd szerepelt.³

A légtalmai társasjátékok

1939–40-től, a légitámadások megindulásától, a háborúnak a lakosságot is elérő eszkárlódása miatt, az érintett országokban megjelennek azok a táblás játékok, amelyekkel már nem a háborús lelkesedést kívánták serkenteni, hanem az egyre növekvő légiveszélyre való praktikus felkészülést és a védekezés módjainak elsajátítását célozták. Ilyen játékoknak német, magyar és angol változataival is találkoztunk. Ezeknek esetében a táblás játékok információs és didaktikai lehetőségeit aknázták ki. Róluk itt részletesebben szólnunk, hiszen szorososan kapcsolódtak a kialakuló ostromhelyezethez.

A játékok hagyományos lépegetős táblákat tartalmaznak, amelyeken az előrejutás kockadobással történik, s a mezők között vannak előrejutást gyorsító (jutalmazó), megállító, vagy a haladásban visszaléptető (büntető) mezők. Az sem újdonság, hogy bizonyos ismeretek átadását tűzik ki célul játékos formában, hiszen e játéktípus ilyen lehetőségeit már hosszú ideje használták. Bár a propagandaelemek a képeken elég szembetűnőek, a mezők az ismeretszerzést célozzák, és az elért eredmények alapján a jutalom-büntetés dimenziókban értelmezhetők: nem vettél gázálcot, büntetést kapsz, stb. A táblás játékok lényegéből adódik az újrajátszhatóság, ami az ismeretek bevésődését támogatja. A mezőkön látható képek a játékleírásban a mezőkhöz tartozó tartalmakat illusztrálják, melyek a légtalmai védekezés módszereinek és eszköztárának, szereplőinek, feladatainak megismertetését célozzák meg.

Az 1942-ben készült *Marsch in den Luftschutzraum* (kb. Irány a légópince) nevű német játékot két különböző borítóval is kiadták. Az első változaton utcai jelenet az embereket a légópincék felé irányító légtalmai katonával, a későbbin már a támadás áldozatait, menekülőket, vegyvédelmi katona és hordágyvivőket láthatóak. Gyerekeknek készült, ezt jelzik a szövegben a feladatok, utalások: ideje abbagygni a játékot és a légópincébe menni, stb. A száz mező közül huszonkettőn van valamilyen kép,

és a leírásban ezekhez szöveg tartozik. A játékszabályokat a hivatalos utasítások alapján, versben írta meg tervezője, a légoltalmi tiszt, LS-Oberführer W. Doefels. A játék célja az volt, hogy megismertesse a játékosokat a német légvédelem legfontosabb fogalmaival és szereplőivel, valamint a morál erősítése. A rajzokon hangsúlyosan jelennek meg az RLB (Reichs-Luftschutz-Bund) polgári légvédelmi egyesület horogkeresztes jelvényei, karszalagjai, a légvédelmi ismereteket tartalmazó újságra és brosúrára való hivatkozások. A feladatok, a jutalmazás és a büntetés fontos része e játéknak. Az elvárt tevékenységek végrehajtása: bombák gyors jelentése, az elsősegélynyújtás, tűzoltásban való részvétel jutalmat érdemel, míg a gázmaszkviselés elmulasztása kieséssel jár. A cél eljutni az utolsó mezőbe, és azt kiabálni: „légvédelem szükséges” („Luftschutz tut not”). Ez szerepel a századik mezőn, amelyen egy sisakos német katona az RLB nagyméretű horogkeresztes jelvényét mint pajzsot tartja maga előtt, a hős védőket jelenítve meg (Schulmuseum Friedrichshafen).

Egy másik, 1942-ben készült német játék jelzi, hogy a felkészítés a légitámadásokra egyre aktuálisabbá vált. A *Flieger Alarm* – Légiriadó – táblája az előzőhöz hasonlóan száz mezőből áll, melyek közül a színes illusztrációval ellátottak a légitámadás idején helyes és helytelen viselkedést mutatják be. A dobozfedélben lévő szabályok, amellet, hogy számos propaganda-jellegű szöveget is kapcsolnak a mezőkhöz, arra vonatkoznak, hogy vészhelyzetben a védekezés eszközeinek elérhetőeknek kell lenniük, hogyan kell tüzet oltani, vagy hogy a lakosságnak nyugodtnak kell maradnia. A játékmezők követik az események sorrendjét a légiriadó megkezdésétől a pincében tartózkodáson át a riadó lefújásáig. A játék célja inkább a nyugalom fenntartására való utalás, mint részletes ismeretek átadása, és a rajzokon is felnőtt figurák láthatóak (Deutsches Historisches Museum, Berlin).

Ezeknek a játékoknak angol párdarabja, az *Air Raid Precautions game* – légvédelmi tennivalók játék – lényegében ugyanezt a célt szolgálta. Angliában a városok bombázása hamar megindult, és a légi háború a hadviselés teljesen új formája volt. Nagy-Britannia először állt úgy háborúban, hogy a civil lakosság volt a célpont. A játék az ő felkészítésüket szolgálta. Az ARP rövidítés a polgári légvédelem szervezetének a neve, ennek egyenruhás képviselői a játéktáblán többször is megjelennek munka közben. A 120 mező az ő tevékenységükkel foglalkozik, a légitámadási gyakorlat megkezdésétől az „All Clear” jelzésig. Ez az utolsó mező itt a tábla közepére került. Jelentősek a vizuális eltérések és hasonlóságok a német *Marsch in den Luftschutzraum* utolsó mezőjével: itt is a képet a védekezés fő alakja, hőse, ebben az esetben a jellegzetes sisakot viselő ARP-s polgári védelmi figura uralja, aki az angol zászló előtt fújja a légitámadás végét jelző kürtöt, ám a német katonával szemben ő nem agresszív alak (Imperial War Museum, London).

E játékokkal rokon az 1940-ben készült magyar *Sziréna* légoltalmi társasjáték. Kiadója a ME-BO nyíregyházi cég, ezért nem véletlen, hogy a róla szóló első híradás egy ottani könyvesbolt hirdetése 1940 decemberének elején: „Sziréna címen egy légoltalmi társasjáték jelent meg a karácsonyi kirakatokban. Gyermekeknek szánták, de a felnőttek is tanulhatnak belőle. A sziréna képletes bűgására versenyfutás kezdődik az óvóhelyek felé. Aki előbb éri el, az lesz a nyertes. Ez azonban nem megy olyan egyszerűen, miként a valóságban sem, – mert a nyitva felejtett gázcsap, a be nem sötétített ablak, a kulccsal bezárt lakás, avagy az óvóhelyen történő szabálytalanságokért vissza-vissza kell fordulni, és aki sokat késlekedik, azt könnyen kiállíthatja a játékból a képletesen becsapódó bomba. Így tanítja meg a játék mindazokat a teendőket, amelyeket úgy [sic!] városban, mint a faluban ma minden embernek feltétlenül tudni kell. Szellemes, szórakoztató és praktikus és a mai háborús időkben bizonyára kelendő cikk lesz” (Bata Sándor hirdetése, *Nemzeti Újság*, 1940. 275., december 3). Hamarosan országosan árusították játékboltokban és papírkereskedésekben.

A dobozon egyik oldalon modern blokkházakból álló város, a másikon vidéki ház gémeskúttal, és két, vöröskeresztes ládával szaladó légvédelmis látható, robbanásokra utaló felhők előtt. A két játéktáblát a Cserkészbolt hirdetésében is láthatjuk (*Magyar Cserkész*, 1941. 7., december 15. 35.). „A legtokéletesebb légoltalmi kis Káté van belesűrítve ebbe a játékba, s a játékosok közben megtanulták mindazt, amit a valóságban is meg kell tanulniok.” – írja a *Somogyi Újság* (1940. 22.[286] 8.).

Azt, hogy a belesűrített ismeretanyag milyen szorosan kapcsolódott a légvédelmi tájékoztatás rendszeréhez, az is bizonyítja, hogy azt a Honvédelmi Minisztérium is jóváhagyta (85,555/el. lgv), és a leveletekben is használták. A *Levente* című lap *Lieszkovszky-féle légoltalmi társasjátékként* említi 1941 februárjában (2[2]. 79.). A játék tervezőjeként említett Lieszkovszky minden valószínűség szerint Lieszkovszky Vladimir tűzvédelmi felügyelő, aki ebben a minőségben több városban is működött, és kreativitását találmányai is bizonyították. Tehát a magyar légvédelmi játék szintén a hivatalos légvédelemhez, annak előírásaihoz, és ezen belül a levetékek szervezett légvédelmi oktatáshoz kapcsolódott. A dobozon is karszalagos levente látható. A játék a légoltalom anyagi háttéréhez is hozzájárult, ahogy a *Nemzeti Újságban* megjelent hirdetésből kiderül: a Légoltalmi Liga minden eladott játék után 5 fillért kapott (*Nemzeti Újság*, 1940. 22.[294] 9.).

Hogy ezeket a játékokat az emberek magukkal vitték-e az óvóhelyre, erre nincs utalás, de a *Pesti Hírlap* 1944. május ötödikei számában található *Mit kell tudni a riasztóügyi szolgálatról?* című cikkében az óvóhelyen engedélyezett tevékenységek között a beszélgetés, rádióhallgatás mellett a társasjátékozást is felsorolja (*Pesti Hírlap*, 1944. 66.[101] 4.).

II.

„*A Margithíd robbanásról a zajon kívül csak a ragyogó napsütésre emlékszem*”
(*Engel Tevan*, 2014. 38.)

„Az elmúlt évszázad háborúiban a nem a harcokban elhunytak aránya egy jelentéktelen kisebbségből az elsöprő többséggé vált. A háborúk és fegyveres konfliktusok első áldozataivá gyakran válnak a gyerekek, vagy közvetlenül a rájuk irányuló erőszak miatt, vagy indirekt módon, az áttelepítések, az éhezés és a nélkülözés egyéb formái miatt. A srapszeleket és egyéb lőszerket, gyakran nagy kockázatot vállalva, gyűjtő gyerekek visszaemlékezéseivel az első és a második világháborútól az 1980-as libanoni és a mai izraeli konfliktusokig találkozhatunk. Amíg a gyerekek szerte a világon nap mint nap szembesülnek a modern hadviselés rémségeivel, annak anyagi kultúrájával való kapcsolatuk vizsgálata több, mint akadémikus érdeklődés.” (Moshenska, 2008. 122.)

A második világháború idején, mikor a háború már a közelükben zajlott, a gyerekek csodás játékszereiket nem vihették magukkal az óvóhelyre, a kitelepítésbe vagy a lágerbe, de mégis játszottak. A visszaemlékezésekben rögzített élmények nemcsak a nélkülözésről, a bezártságról és a félelemről, hanem ezekről a játékokról is szóltak. Azzal és ott játszottak, amit a helyzet felkínált nekik.

„Ebben a helyzetben – írja Nicholas Stargadt – a gyermekek játékaik eredendően korlátozottak a repertoárjukban, eszközeikben, de a szerepek jelentősen megváltoztak a szélsőséges válság idején, lehetővé téve számunkra, hogy megértsük a tehetetlenség és a félelem érzésének fontosságát a különböző gyermekcsoportoktól függően” (Stargadt, 2006. 28–29.)

A háborús körülmények élményanyaga, az élettér megváltozása, tipikusan lecsökkenése, a bezártság, összezártság a gyerekek életmódjára, lelkiállapotára és a játék tereire is hatással volt. Erről tanúskodnak a korabeli gyereknaplók és a későbbi visszaemlékezések is. Ezeket a forrásokat gyűjtötte össze a BBC a People' War Project (2003–2006) keretében, külön vizsgálva a gyerekek háborús emlékeit, és használja fel több szerző a téma feldolgozásakor (BBC WW2 2003–2006).

Gabriel Moshenska 2019-ben megjelent *Material Cultures of Childhood in Second World War Britain* című könyvében e visszaemlékezések és saját interjúi alapján tárja fel, hogy a második világháborús bombázások során milyen tárgyak jellemezték a gyerekek anyagi kultúráját, hogyan használták megváltozott környezetüket, és ezzel a konfliktusokban általában képviselt gyermeki magatartásokra von le következtetéseket.

„Minden konfliktus kihat a gyermekek életére, és a mai háború által sújtott nemzetek jövője az erőszak által megsebzett, traumatizált és lakóhelyüket elhagyni kényszerülő fiatalok kezében lesz. Ezeknek a fiataloknak a segítéséhez vagy kezeléséhez meg kell érteni megélt tapasztalataikat, működésüket, valamint azt a társadalmi és anyagi világot, amelyben a romok között laknak, és amit maguknak építenek. A Blitz gyermekei, akik rögzítették emlékeiket, mint az emlékezők is utalnak rá, nagyon sok közös vonást mutatnak a mai háborús konfliktusok gyerekeinek élményeivel, ahogy a bombázókat és rakétákat hallgatják az óvóhelyek mélyéről, izzadnak gázálarcuk fojtogató gumija mögött, vagy még mindig meleg repeszeket és töltényhüvelyeket ragadnak fel a járdáról, hogy megmutassák barátaiknak, és háborús játékokat játszanak a lebombázott épületek kusza romjain.”

– írja könyvének bevezetőjében. Ez a felfedezést és a játék izgalmát egyaránt szolgálta számukra (Moshenska, 2019. 4.).

Kutatása középpontjában az anyagi kultúra olyan jelenségei állnak, mint a mindenki számára kötelező gázmaszkok használata, ezek dobozainak átalakítása; a srappeldarabok gyűjtése; a rombolás megnézése és a bombatölcsérek játszótérré válása; valamint az, hogy az óvóhelyek mint ideiglenes otthonok hogyan jelentettek a gyerekek számára

korlátozásokat és lehetőségeket egyszerre. Jellemző a gyerekeknek a folyamatos német légitámadások során kialakult, az angol légierő iránti lelkes vonzalma, a repülők iránti érdeklődésük, a modellek készítése. Ezen túlmenően játékszeres játékok kevésbé jelennek meg, a kislányoknak a romokból épített kunyhókban zajló papás-mamás szerepjátékát és ezek eszközeit említi az egyik visszaemlékezés alapján (Moshenska, 2019. 123–124.). Röviden kitér arra is, hogy ezek a játékok nemcsak az angol, hanem a német gyerekekre is jellemzőek voltak: gyűjtöttek srappelt, játszottak a lebombázott házak romjai között (Moshenska, 2019. 125.).

Más ostromlott városokban sem a bolti játékokkal játszottak, hanem azzal, amit a háború nyújtott nekik: repeszdarabokkal (minél forróbb volt még, annál értékesebb), gázalarcokat gyűjtöttek, stb. Nicholas Stargadt szintén visszaemlékezések alapján igyekezett feltárni a német gyerekek háborús játékeit.

„A bombázások új játékokat eredményeztek. A fiúk különösen élvezték a légvédelmi fegyverek repeszeinek gyűjtését, és ezekkel az iskola udvarán kereskedtek” (Stargadt, 2006. 16.)

A magyar ostromnaplók feldolgozása is megindult. Kunt Gergely munkája kapcsolódik a nemzetközi kutatásokhoz, amelyekről tanulmánya elején rövid áttekintést nyújt. Idéz gyereknaplókat, amelyek a fentiekhez hasonló élményeket tükröznek. Akárcsak más ostromlott városokban, a pincében a gyerekek szenvedtek a szűkös tér miatt, a szabad mozgás hiányától, a félelemtől és az unalomtól (Kunt, 2009. 66.).

A szabadban való játszás felértékelődött. Amikor mód nyílt arra, hogy elhagyják a szűkös óvóhelyeket, a gyerekek kimerészkedtek a szabadba, a lebombázott házak közé, keresték a kalandot, és új játékszokásokat alakítottak ki. Mint megállapítja: „A gyerkőcök játéktevékenységeit alapvetően két nagy részre lehet osztani, s ez a különbségtétel a vizsgált háborús időszakban rendkívüli jelentőséggel esett latba. Vannak olyan hagyományos kültéri játékok, amelyek a békés időszakban mindennapiak voltak, de az ostrom alatt különleges, sokszor a szülők által tiltott foglalatosságok lettek. Ezek általában az évszakhoz kötődő kültéri játékok voltak, amelyeket a bombázások pillanatnyi szüneteiben játszottak.” (hóemberkészítés, hógolyózás, csúszkapálya-építés és csúszkálás). A kintlét veszélyeivel való játékban sok izgalom rejlett, gyakran éppen azért, mert tiltották. A bent, a biztonságban játszható játékok közül a kártyázás volt a leggyakoribb, társasjátékokat az elemzett visszaemlékezések nem említenek (Kunt, 2009. 65–66.). A nemzetközi anyaggal rokonítható játéktípus a repeszdarabok gyűjtése, csereberéje, esetleg emlékként való megőrzése. Egyik kislány számára szerzeménye olyan értékes volt, hogy le is rajzolta azt (Kunt, 2009. 61.).

Az üldözött gyerekek játécai

Az üldözött, gettóba zsúfolt zsidó családok még többé-kevésbé együtt maradhattak, és bár a szülők védő szerepe csorbult, igyekeztek megteremteni a játék lehetőségét a gyerekeknek. Georg Eisen *Arnyak játécai* című könyvében visszaemlékezések alapján vázolja fel „a felnőttek kétségbeesett kísérleteit, hogy a játékon keresztül a normalitás érzetét keltsék, megmenekítsenek valamit egy régi, a múltba tűnő világ hangulatából, s a kultúra kis szigeteit hozzák létre, amelyek menedéket jelentenének a gyermekek számára a megvadult világgal szemben” (Eisen, 1990. 17–18.). Mint írja, a „gettótársadalom (a szülők, a nevelők, a politikai aktivisták és a vezetők) kivételesen megegyeztek abban, hogy a játék egy vékonyka védőburkot teremthet a gettó-lét negatív hatásaival szemben” (Eisen, 1990. 62.).

A haláltáborokban a legkegyetlenebb körülmények közé került gyerekek azonban jellemzően elfelejtettek játszani: vaddá, kiábrándulttá, koravénné, cinikussá tette őket mindaz, amit átéltek. „Elfelejtettünk játszani, mi már nem játszunk többé.” – idézi az egyik túlélőt Bányai Viktória és Gombocz Eszter. Egy másik, általuk hivatkozott visszaemlékező, Bárdos Pál, részletesen bemutatja akkori játékaik vadságát (kivégzés, harc, gyilkolás imitálása), testi épséget veszélyeztető és anyagi kárt okozó voltát (Bányai és Gombocz, 2016. 32.).

A játékszerek, melyek otthonaikban a gyerekek anyagi kultúrájának fő elemei voltak, szinte teljesen eltűntek a környezetükből.

„A családoknak az erőszakos gettókba vagy táborokba költöztetése során szigorú előírások korlátozták annak a személyi tulajdonnak a mennyiségét, amit magukkal vihettek. A gyerekek játékszereinek nagyobbik része veszett el az egymást követő költözések során, az értékesebbeket pedig előszeretettel kobozták el vagy maguk a németek, vagy pedig helyi bérenceik. A theresienstadti táborba az első időkben például a rabok hosszú áradatával egyáltalán nem érkeztek játékszerek. Hosszú időbe telt, amíg a kisgyerekek ismét rákaptak a játszásra, hiszen új játékszereket kellett kitalálniuk, új játékokat szervezniük. Ezek a tényezők arra kényszerítették a táborok kis lakóit, hogy egy darab rongy vagy fa segítségével teremtsenek maguknak új játszási lehetőségeket.” (Eisen, 1990. 108–109.)

A jeruzsálemi Yad Vashem Holocaust Museum *No child's play. Children in the Holocaust. Creativity and Play* című utazó kiállításán mindössze pár, titokban megőrzött és maguk készítette baba, társasjáték tükrözte a játékszerek hiányát. Köztük magyar gyerekek tárgyai is megtalálhatóak. „Néhány gyermek számára a mackók és a babák voltak a legjelentősebb javak a háború végén.” – írja a kiállítás ismertetője. A katalógus is bemutatja az erdélyi Berger Kati játékmackóját (Inbar, 1997).

„A kiállítás a túlélés történetét meséli el – ezeknek a gyerekeknek a küzdelmét az életben maradás érdekében. Leírja azon kísérleteiket, hogy fenntartsák gyermekkorukat és ifjúságukat azzal, hogy más valóságot teremtenek maguknak, mint ami körülvette őket. Sok esetben a gyerekek adtak bátorítást és reményt a szüleiknek, hogy folytassák kétségbeesett napi harcukat a túlélésért.”

– olvasható a kiállításról a múzeum honlapján.⁴

„A háború és a gyermek lelke”

A fejezet címét Nagy László 1915-ben megjelent gyermektanulmányi munkájából kölcsönöztük (Nagy, 1915). A korai kérdőíves vizsgálatban a gyerekeket az első világháború kezdetén megcélzó kérdések tükrözik a korszak háborús lelkesedését, a hazafias, győzelmi propagandát. Még nem is igen számolhattak be veszteségeikről, az élelmszerhiányról és a félelmeikről. De a kérdések nem is erre vonatkoztak, inkább a háborús lelkesedés szellemét keresték. Amúgy személyes tapasztalataik még a későbbiekben sem igen lehettek a hadieseményekről, hiszen azok jórészt a településektől távol zajlottak. Az ostromok rettegését, a gettók és a haláltáborok poklát megjáró gyerekek esetében az ilyen kérdések: „Mi tetszett eddig a legjobban a háború eseményeiből? Miért?”, vagy „Szeretitek-e a háborút? Miért?” (Nagy, 1915. 22.), teljesen irrelevánsak lettek volna, bár akkor is voltak a válaszadók között nagyobb gyerekek, akik az áldozatok miatt aggódtak (Nagy, 1915. 33.).

A kérdések között rajzfeladat is szerepelt, ám ennek elemzése még nem jelent meg a kötetben. A gyerekrajzok fontosságának felismerése éppen az első világháborút megelőző időszakban vált ismertté, és ebben komoly érdemei voltak az új gyermektudománynak, a gyermektanulmányozásnak, és éppen Nagy Lászlónak. A háborús gyermekrajzokat is gyűjtötték, belőlük kiállításokat rendeztek, amikre a sajtó élénken reagált. Ezeken azonban jórészt a hazafias lelkesedés és a hon védelme volt a fő téma, elsősorban a sajtóban megjelent ábrázolások és az iskolai foglalkozások nyomán. De megjelentek már a saját élmények is. Bogdán Melinda a fennmaradt rajzokból *Gyermekvilágháború 1914-18 rajzokban* címmel rendezett kiállítást 2016-ban (Széphárom Közösségi Tér/OPKM, 2016). Az összegyűjtött anyagot elemző tanulmányában kiemeli, hogy a kiállítás látható rajzokon a hátrahagyott élmények, az apa hiánya, a hadikórházak jelennek meg mint személyes élmények, de hangsúlyozza, hogy a harctérről, bár ábrázolták, személyes tapasztalataik nem voltak, ezért az előképeknek fontos szerep jutott (Bogdán, 2018. 77., 79.). A kiállításon bemutatott rajzok egy része olyan gyerekek munkája volt, akik később művészi pályára kerültek.

A második világháború a gyerekek szempontjából gyökeresen más élményeket hozott, mint az első, hiszen a lakosság sokkal érintettebb volt a harcokban, mint a korábbi nagy háború során. Bár a játékpiacon militarizálódásának köszönhetően a gyerekek polcain ott sorakozhattak a legmodernebb fegyverek, bombavető repülőgépek, légelhárító ágyúk, azok valódi működéséről nem sok fogalmuk lehetett. A háború élményével az Európa különböző részein élő gyerekek különbözőképpen találkoztak, de annak konkrét valósága teljesen készületlenül érte őket. Nicholas Stargadt ír arról például, hogy a még távolban zajló harci eseményeket kísérő fények pozitív emlékeket ébresztettek egyesekben, a karácsonyfa csillagszórói, vagy a tűzijáték jutott eszükbe róluk. 1939-ben a gyerekeknek még fogalmuk sem volt arról, hogy mi lehet a nagyobb konfliktus, és a fiatalabbak nem is tudták a „háború” szó jelentését. Egy kilencéves lengyel kislányban a háború szó egy rózsza képét idézte fel, és nem tudta megérteni, hogy ez a furcsa szó miért rikkantotta meg az anyját, 1939. szeptember 1-jén, mikor a családi kertben fehér rózsák mámorító illata borította őket (Stargadt, 2006. 6.).

Az elkövetkező időben azonban már a konkrét tapasztalatok: a hagyományos világ felbomlása, az élettér beszűkülése, a szülők mindenhatóságába vetett hit eltűnése, az elárulás és a személyes lét veszélybe kerülése, a menekülés rettegetése vált uralkodó háborús élménnyé számukra. A szövetséges repülők első feltűnése az égen sem keltett a német gyerekekben szükségszerűen rettegetést. Stargadt idéz egy ötéves német kislányt, aki az 1943-ban Berlin felett megjelenő és a város bombázására készülő gépek keltette élményét utólag álom- vagy meseszerűnek jellemezte, jelezve, hogy ekkor ezeket a jelenségeket még egyáltalán nem érezte veszélyesnek (Stargadt, 2006. 15.).

Az apa távolléte és a mindennapi élet nehezebbé válása, az élelmiszerhiány, az iskola militarizálódása és a mindennapok ritmusának változásai mindenütt befolyásolták ugyan mindennapjaikat, de a közvetlen fenyegetéssel nem egyformán szembesültek. Míg Anglia bombázása miatt az angol gyerekek hamar megismerkedtek az óvóhelyek életével, a gázálc használatával, a riadó sokkjával és a repülőgépek rémisztő hangjával, sőt azzal, hogy el kell hagyniuk otthonukat, szüleiket, hogy biztonságosabb helyre telepítsék őket, Németországban a gyerekek még mindig a háborús győzelembe vetett hitben nevelődtek, fegyverek, hadijáték voltak a játékaik.

A magyar anyagot elemezve Kunt Gergely kamaszkorú naplóiírók szövegei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a folyamatos stressz tompítására ők inkább belső életükre koncentráltak, a jövőjüket tervezték (Kunt, 2009. 54.).

Egy anya, az elismert ötvösként tevékenykedő Tevan Margit háborús naplója fontos dokumentum a gyerekek háborús élményei szempontjából is. Budapest ostroma idején állandó félelemben és menekülésben élt kisfiával, zsidó voltak miatt. Az apa eltűnt az

életükből, az anya és a környezet folyamatos rettegése a nyolcéves gyereket sem hagyta érintetlenül. A csillagos házak, a gettó és az utcák borzalmi mélyen hatottak rá. A 2014-ben megjelentetett napló külön szól az ő félelméről. A kötetet a gyerek szörnyű élményeiről tanúskodó rajzai illusztrálják (Tevan, 2014. 75–82.). A fiú, Engel Tevan István jóval később papírra vetett, töredezett visszaemlékezéseiből kitűnik, hogy bár korábban otthon barátjával játékokkal játszottak még az ostrom elején is, később erről már nem esik, nem eshet szó. Az egyetlen, amit magával vitt az elkövetkező menekülések során, az apjától kapott könyv volt, aminek nyilván érzelmi okai is hangsúlyosan latba estek (Tevan, 2014. 35., 37.). Mivel nem egy óvóhelyen, hanem az utcákon, az üldözöttek meneteiben, vagy onnan menekülve élte át ezeket az időket, sok brutalitást, főbelövést, akasztást, agyonverést látott, vagy hallott róluk, és ezeket rajzokon próbálta feldolgozni – írja a rajzokhoz írt bevezetőben Róna Erzsébet (Tevan, 2014. 74.). A nehéz sorsú gyerek felnőve kiváló grafikus lett. Életművében a gyerekkori traumák hatása érzékelhető, mint Lukácsy András (2006) írja a művész életmű-katalógusában: „Engel Tevan személyiség nélküli, homályba burkolózó, fel-alá futkosó figurákat rajzol, helyüket nem találó megalázottakat.”

Tészaó Júlia

ELTE PPK

Irodalom

- Bálint, A. (1915). Háborús gyermekrajzok. *Nyugat*, 8(16), 923.
- Bányai, V. & Gombocz, E. (2016). A traumafeldolgozás útjain – Holokauszt-túlélő gyerekek Magyarországon, 1945-49. *Regio*, 24(2), 31–48. DOI: [10.17355/rkkpt.v24i2.111](https://doi.org/10.17355/rkkpt.v24i2.111)
- Bertényi, I. ifj., Boka, L. & Katona, A. (2016). *Propaganda – Politika, hétköznapi és magas kultúra, művészet és média a Nagy Háborúban*. Országos Széchényi Könyvtár.
- Bogdán, M. (2018). A nagy ceruzaháború. Gyermekekről 1914-1918-ból. In Török, R. & Závodi, Sz. (szerk.), *Háborús Hétköznapi II*. Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum. 79–92.
- Cross, G. (2011). Playing at War: Modern Historical Trends and Debates. In Cook, D. T. & Wall, J. (szerk.), *Children and armed conflict – cross disciplinary investigations*. Palgrave-Macmillan. 39–53. DOI: [10.1057/9780230307698_4](https://doi.org/10.1057/9780230307698_4)
- Eco, U. (2007). *Loana királynő titokzatos tüze. Képes regény*. Európa Könyvkiadó.
- Eisen, G. (1990). *Árnyak játéka. Gyerekek a holocaustban*. Akadémiai Kiadó.
- Engel Tevan, I. (2014). Engel Tevan István visszaemlékezése. In Tevan, M. (2014), *Minden ház ellenségesen áll. Tevan Margit 1944/45-ös feljegyzései*. Tevan Alapítvány.
- Fábián, D. Z. (1998). *Fiúk játéka, a játékatona*. Kecskemét.
- G. V. (1914). A római kongresszusról. *A Nő*, 1(10), 199.
- Iken, K. (2018). Nazi-Spielzeug. Als Hitler ins Kinderzimmer kam. *Spiegel Online*, <https://www.spiegel.de/geschichte/nazi-spielzeug-als-adolf-hitler-ins-kinderzimmer-draengte-a-1243124.html>
- Inbar, Y. (1997). *No Child's Play. Children in the Holocaust. Creativity and Play*. Yad Vashem Museum.
- Játékkország (1940). *Magyar Világhíradó*, 877(9), december.
- Karlócai, M., Kulich, J. & Tészaó, J. (2016). *Életünk a játék. Válogatás Karlócai Mariann gyűjteményéből*. Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum.
- Kéthly, A. (1933). Tilos-e nálunk a békepropaganda? *Népszava*, 61(259), november 12. 3.
- Kunt, G. (2009). „És a bombázások sem izgattak... legalább egy kis változatosság van.” Gyereknaplók a második világháborúból. *Aetas*, 24(2), 44–68. http://epa.niif.hu/00800/00861/00045/pdf/aetas_2009-2_044-068.pdf
- Lukácsy, A. (2006). Másik világból. In Kiss Marianne (szerk.), *Engel Tevan István 1936-1996. Tanulmányok, emlékezések, életműkatalógus*. Petőfi Irodalmi Múzeum. Oldalszámozás nélkül.
- Magyar Divatcsarnok karácsonyi reklám-füzete* (1937). Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum.
- Márai, S. (1937). A kirakat. *Pesti Hírlap*, 59(277), december 12. 7.

- Mesqui, F. (2021). La vogue du jouet militaire dans la première moitié du XX^e siècle. *Strenae* [Online], <http://journals.openedition.org/strenae/6008> DOI: 10.4000/strenae.6008
- Moshenska, G. (2008). A Hard Rain. Children's Schrapnel Collections in the Second World War. *Journal of Material Culture*, 13(1), 107–125. www.sage-publications.com DOI: 10.1177/1359183507086221
- Moshenska, G. (2019). *Material Cultures of Childhood in Second World War Britain*. Routledge. https://library.oapen.org/bitstream/id/c053c2f1-70dd-4a10-89f0-f9d489fb6e02/9781138565265_text.pdf
- Nagy, L. (1915). *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság.
- Nádai, P. (1915). Háborús gyermekrajzok. *Művészet*, 14(7), 364–368.
- Nógrády, L. (1913). *A gyermek és a játék*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság.
- Palásti, L. (1937). Mivel játszol emberke? *Társadalomunk*, 7(49), december 3. 9.
- Propaganda az első világháborúban*. (2015). Országos Széchenyi Könyvtár.
- Postert, A. (2018). *Kinder Spiel – Glücks Spiel – Kriegs Spiel. Grosse geschichte in kleinen Dingen 1900-1945*. dtv.
- Stargadt, N. (2006). Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi. *Vingtième Siècle*, 89(1), 61–76. <https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2006-1-page-61.htm> DOI: 10.3917/ving.089.0061
- Stüttő, M. & Závodi, Sz. (2017). A Hadtörténeti Múzeum játék-katonái. *A Hadtörténeti Múzeum Értesítője*, 17, 335–370.
- Tevan, M. (2014). *Minden ház ellenségesen áll. Tevan Margit 1944/45-ös feljegyzései*. Tevan Alapítvány.
- Vásárhelyi, K. (1942). Karácsonyi vásár. *Film Színház Irodalom*, 5(51), december 18. Oldalszámozás nélkül.
- Vörös, B. (2011). „Ha gombóccal hajigálnak / El is megyek katonának” – Háborús gyermekjátékok Magyarországon 1914-1918. In Szoleczky, E. & Závodi, Sz. (szerk.), *A Hadtörténeti Múzeum Értesítője*, 12, 127–137.
- World War II. Military Dolls and Toys* (é. n.). <https://www.antiquedolls-collectors-onlineadvisors.com/World-War-II-Military-Dolls.html>
- Závodi, Sz. (2014). Háború a játékok között a 20. század első felében. *Történeti Muzeológiai Szemle*, 13, 207–216.

Jegyzetek

- ¹ antikjatek.blogspot.com
- ² uo.
- ³ Liebner bácsi játékboltja 1941-es árjegyzéke, <https://antikjatek.blogspot.com/2020/08/liebner-bacsi-jatekboltja-regi-magyar.html?view=classic>
- ⁴ <https://www.yadvashem.org.uk/exhibitions/event-1/>

Absztrakt

A gyerekek háborús konfliktusokhoz kapcsolódó játékeinak és játékszereinek kutatása két irányban végezhető el. Az egyik terület – különösen a 20. század háborúinak kapcsán – a játékpiacon határozott szerepvállalása a háborúra való felkészülés, annak erkölcsi, ideológiai alátámasztása (hazafiság, revíziós törekvések, honvédelem) és a hadi cselekményekkel kapcsolatos korszerű eszközök megjelenítése terén, a játékszerek kínálatában. A másik, a konfliktusok kiéleződését, a lakosságot is érintő harci cselekmények megindulását követően, a megváltozott élethelyzetben lehetséges, a gyerekek számára feloldást kínáló, főként spontán játékok és játékeszközök vizsgálatát. E két terület, bár a gyerekek játék iránti igénye összekapcsolja őket, időben és játéktartalmában, anyagi eszközeiben élesen különválnak, és ez a kettősség vagy változás szükségszerűen meghatározza tanulmányunk szerkezetét, tematikus egységeit.

Kulcsszavak: gyermekjátékok, játékpiacon, háborús konfliktusok, második világháború, ideológiai szocializáció

Az emberi tudat fejlődésének nyomában

Merlin Donald: *A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness*

Donald (1991) korábbi, *The Origin of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Cognition and Culture* című könyvében kritizálta a homunculus, a fejünkben lévő kisember gondolatát, és a kultúra szerepe mellett érvelt a tudat kialakulásában. Az *A Mind So Rare: The Evolution of Human Consciousness* című könyve az emberi tudat evolúciójának, valamint a kultúrával és a társadalommal való kapcsolatának mélyreható feltárása. A szerző az emberi megismerés és a kultúra időbeli együttes fejlődésének bonyolultságát térképezi fel, kezdve az emberi evolúció korai szakaszától egészen napjainkig. Egyedülálló perspektívát mutat be a témában, kiemelve a kultúra és a nyelv szerepét az emberi elme alakításában. Bár a könyv 21 éve jelent meg először nyomtatásban, napjainkban a mesterséges intelligencia elterjedése ismét aktuálisá tette a kérdést, hogy mitől egyedi az ember, milyen jellemzői vannak az elmének, és vajon lehetséges-e ezt mesterségesen létrehozni.

Donald ötvözi a különböző tudományágak – többek között az antropológia, a pszichológia, a filozófia és az idegtudomány – kutatásait, hogy átfogó képet festhessen az emberi tudat evolúciójáról. Rávilágít azokra a különböző kognitív változásokra, amelyek a korai emberek nyelvének és kultúrájának kialakulásával végbementek, és arra, hogy ezek a fejlemények hogyan alakították ki a mai gondolkodásunkat és világhézagunkat.

A szerző a Marshall MacLuhan nevével fémjelzett kanadai hagyomány képviselője is, amely pszichológiai megközelítésben

vizsgálja a kapcsolatot a közlési eljárások, valamint a modern világban alkalmazott kommunikációs technikák és az ember lelkiállapota között (Pléh, 2001). Épp ezért az *A Mind So Rare* magával ragadó olvasmány mindazok számára, akiket érdekel az emberi elme működése. „A könyv azonban nem könnyű olvasmány.” (Komenczi, 2013) Donald személyes tapasztalatokra és anekdotákra is támaszkodik, hogy szemléltesse mondanivalóját, így a könyv egyszerre informatív és szórakoztató.

Donald könyve, mint a legtöbb történet, egy problémával kezdődik: hajlamosak vagyunk a tudatot olyan privát helynek tekinteni, ahová senki más nem juthat el. Sőt, mint rámutatott, a pszichológia által befolyásolt modern nyugati kultúrában még a romantikus művészetünk is arról igyekezett mesélni, amihez senki másnak nincs hozzáférése: a mi élményeinkről; ő azonban megkérdőjelezi ezt a képet, hangsúlyozva a tudat funkcionális és társadalmi szerepét.

A tudat magánjellegén való elmerengéssel az a probléma, hogy elrejtje annak társadalmi eredetét, funkcióját és beteljesülését. Azért van tudatunk, hogy segítsen nekünk tervezni, más elmék megértése révén egyébként dolgozni (pl. háborúkat vívni, és megértetni önmagunkat). Hogy egy kicsit több kontextust adjunk hozzá, érdemes azt is megjegyezni, hogy a kognitív tudósok is ezt követték; ők az elme működését próbálták megmagyarázni, kizárólag az agy szerkezetét vizsgálva.

Donald könyvében egy olyan tudat-konceptiót mutat be, amely három tudatszintet különböztet meg. Mint elkötelezett

evolúciós gondolkodó, ezeket különböző állati életmódokhoz és idegrendszeri szerveződési fokokhoz kapcsolja. A tudat azonosítható fejlődési lépcsőkön halad keresztül, amelyek a közvetlen környezettől való fokozatos leválást teszik lehetővé, annak a gondolatmenetnek megfelelően, amit Donald is Hebb nevéhez kapcsol. Mondhatni a tudat funkciója a nagyobb szabályozási tér kialakítása (Pléh, 2001). Ez azonban még nem elég az emberi tudathoz. A sajátosan emberi tudathoz további tényezők kellene: „kiterjedtebb agyi végrehajtó rendszer, rendkívüli agyi plaszticitás, nagyon kiterjedt munkaemlékezeti kapacitás, s különösképpen az az agy-kultúra szimbiózis, amit én ‘mély akkulturálódásnak’ nevezek” (Donald, 1991. 11.).

Donald tehát megpróbálta megfordítani azt a tendenciát, hogy a koponyánk belsejébe nézzünk. Ahogy az előszóban fogalmazott: „Az emberi értelem megértésének kulcsa nem annyira az egyéni agy tervezése, mint inkább a sok agy szinergiája” (Donald, 1991. 13.). Azt állította, hogy meg kell értenünk a tudat és a kultúra együttes fejlődését.

Miután megállapította a problémát, a tudat szolipszista stílusú megközelítését, miszerint közvetlen tudással csak önmagunkról rendelkezünk, vagyis önnön létünk az öntudat bizonyosságában megalapozott, míg minden más lét és létező ennek a tudatnak a függvénye, Donald amellett érvelt, hogy a tudat funkcionális. Vagyis az úgynevezett keményvonalasokkal szemben, akik tagadják a tudat létezését vagy hasznosságát, azt állította, hogy a tudat – ahogy történelmileg gyakran tartottuk – a mi fénylő csillagunk. A tudatosság különböző szintjeiről is beszélt, megnyitva ezzel például az ajtót, hogy legalább az állati tudatosságot fontolóra vegyük, amit hagyományosan elvetettünk.

A könyv „kincse” azokban a kapcsolatokban rejlik, amelyeket a kultúra és a tudatosság között igyekszik felállítani. Donald szerint az a figyelemre méltó bennünk, hogy nagyon sok minden, ami vagyunk, tanult; az enkulturáció eredménye vagyunk.

Az evolúció keretében Donald biokultúráról beszél, vagyis arról, hogy társadalmi szokásaink olykor olyan nyomot hagytak a biológiánkon, hogy már nem tudunk könnyen, vagy egyáltalán nem tudunk a társadalmon kívül létezni. Az a tény, hogy tudatosak vagyunk, lehetővé tette számunkra, hogy többek legyünk az agyunknál; és többek, mint a kollektív cselekedeteink. Az evolúció megadta nekünk a variabilitás képességét.

A 20. századi értelmiségiek egyik központi témája a nyelv volt; de Donald még itt is a tudatosság fontosságát dicséri a nyelvtanulással szemben, például Pinkerrel és azokkal szemben, akik e képességek veleszületettségét hangsúlyozzák.

Az evolúció keretében Donald biokultúráról beszél, vagyis arról, hogy társadalmi szokásaink olykor olyan nyomot hagytak a biológiánkon, hogy már nem tudunk könnyen, vagy egyáltalán nem tudunk a társadalmon kívül létezni. Az a tény, hogy tudatosak vagyunk, lehetővé tette számunkra, hogy többek legyünk az agyunknál; és többek, mint a kollektív cselekedeteink. Az evolúció megadta nekünk a variabilitás képességét.

Donald szerint az emberi fejlődés három egymást követő reprezentációs rendszer kialakulásán alapul. Az emberi evolúció lényege az eltérően strukturált tudás. Az emberi fejlődés e három szakaszát a mimetikus kultúra, a mitikus kultúra és az elméleti kultúra korának nevezi.

A szerző elmélete szerint a főemlős-tudatosság az epizodikus kultúra szintjéig fejlődik. Az epizodikus kultúrában a tudásunk az általunk tapasztalt eseményekre korlátozódik, és mindig kontextuális

jellegű. Az igazi emberi fordulatot a szociális szemantika megjelenése hozza el, amely lehetővé teszi a közös tudás létrejöttét, és meghaladja a szolipszista rendszert.

Donald szerint a mimetikus kultúra jóval azelőtt, mint a mai értelemben vett természetes nyelv, mintegy másfél millió évvel ezelőtt jött létre. Ez a kultúra a szándékos testrepresentáció világát hozná létre, amely intencionális, generatív (nyitott rendszert alkot), kommunikációs szándékot hordoz, tárgyakra utal (referenciális) és belülről előhívható reprezentációkat használ. Közége a vizualitás és a motoros mozgás.

A mimetikus kultúra fejlődése rendkívül lassú, és változása is lassabb. Ennek oka, hogy a mimetikus kultúra mindig szorosan kapcsolódik az epizodikus tapasztalatokhoz, és tartalmi az epizodikus ismereteken alapulnak, így nagyban függnek a kontextustól. Donald könyvében kiemeli, hogy az út a természetes nyelv felé nem a hangzó nyelv specifikus adaptációin keresztül vezet, és nem a moduláris változások a döntőek.

Szerinte a nyelvi kultúra narratív jellegű, és az elbeszélés segítségével történik a gondolati integráció. Ezért nevezi mitikusnak ezt a tudásszervezési formát. Az elbeszélések révén alakulnak ki azok a mítoszok, amelyek integrálják a különböző kultúrákat. Az elbeszélés központi szerepet játszik mind a kultúra kialakulásában, mind pedig a változásában.

A harmadik fordulat az elméleti kultúra létrejöttét jelenti, amely a külső szimbolikus tárolási eszközök felfedezésével jár együtt. Az írás bevezetésével új külső tudástároló rendszer jön létre. A külső emlékezet számos fizikai tárgyban megvalósulhat, korlátlan, állandó és mindig hozzáférhető. Ez a rendszer lehetővé teszi az elvonatkoztatást és a gondolatok építését. Ezután beszélhetünk szimbolikus elméleti kultúráról, amely később a nevelés fő irányítója lesz, mint egy olyan rendszer, amely felettünk áll és független tőlünk. Az írásbeliség átalakítja az emlékezeti szerveződést is. Nem szükséges mindent mindig az agyunkban tartanunk, hiszen a kultúra

a rögzített ismeretekkel olyan, mint egy nagy nyomtatott enciklopédia. Az agyunkban csak célzásokat kell tárolnunk erre a rendszerre.

Kulturális szokásaink viszont nyomot hagytak rajtunk, számos módon, például a nyelv révén, a társas létezésre hajlamosítva bennünket. Azért járunk iskolába, egy közintézménybe, hogy tanuljunk; a társadalom számára értékesnek ítélt képességeket fejlesszünk; és még amikor magunknak írunk könyveket (Donald esetében azért, hogy táplálja kíváncsiságának „szörnyét”), akkor is van egy ki nem mondott célközönség: a magamfajta emberek, akiket érdekel, amit mondani akar. Donald azonban rámutat olyan esetekre, mint például az olvasás, ahol kulturális képességeink meghaladták biológiai alkalmazkodóképességünket: nincs speciális modulunk az olvasáshoz; inkább, mint mondta, az olvasás a meglévő képességek, például a látás és a nyelv használatára támaszkodik.

Donald azzal fejezi be könyvét, hogy azt állítja, a tudat diadala az, hogy viselkedésükön keresztül önmagára, ami egyébként a régi spekulatív filozófusok célja volt: az elme és a világ egysége Istenben; de ez túlmutat Donald saját pszichológusi törekvésein.

A szélsőségek elkerülésének kulcsa szerintem a Donald által hangsúlyozott evolúció fogalmában rejlik. Mi egy dinamikus folyamat részei vagyunk, ahol a környezet, a kultúra és a biológia kölcsönhatásban van egymással.

Ha nem voltam túlságosan kritikus ebben a recenzióban, az annak köszönhető, hogy úgy gondolom, Donaldnak igaza van, érvei meggyőzőek voltak az általa felhozott példák és szempontok alapján. Donald tézisének végkövetkeztetése a következő: a megismerésről szóló viták mindkét oldalt figyelembe kell vennünk, és ha szükséges, szintetizálnunk kell; a tudatosságnak vannak egyéni és társadalmi aspektusai, valamint a viselkedésnek automatikus és metakognitív dimenziói (pl. mennyire vagyunk tudatában önmön gondolkodási folyamatainknak).

Donald érdeme tehát abban rejlik, hogy hozzájárul ahhoz, hogy a szélsőségek közötti középút felé forduljon a szemléletünk, hogy kifinomultabb megértést nyerhessünk kényszerhelyzetünkről (heideggeri megfogalmazásban), mint tudatos egyének egy adott társadalmi

kontextusban. Egymástól való távolságunkban, egyedül, közös közelségben vagyunk, együtt.

Donald, M. (2001). *A mind so rare: The evolution of human consciousness*. Norton.

Köszönetnyilvánítás

A recenziót szeretettel és tisztelettel ajánlom, Prof. Dr. Komenczi Bertalannak, akinek hála megismerkedhettem a fenti

művel PhD tanulmányaim alatt. Ezúton is köszönöm támogatását és a sok jó tanácsot a recenzió elkészítéséhez.

Négyesi Péter

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola*

Irodalom

Donald, M. (1991). *The origin of the modern mind: Three stages in the evolution of cognition and culture*. Harvard University Press.

Komenczi, B. (2013). *Merlin Donald: A mind so rare*. <http://komenczi.ektf.hu/merlin-donald-a-mind-so-rare/>

Pléh, Cs. (2001). M. Donald: A mind so rare. In Nyíri, K. (szerk.), *A 21. századi kommunikáció új útjai*. MTA Filozófiai Kutatóintézete. 255–266.

Abstracts

The pure source in Béla Bartók's pedagogy

Andrea Daru

Abstract

Béla Bartók was first and foremost a composer, a folk music researcher and a pianist. His music, which was written with a pedagogical purpose, is also outstanding. However, he was less successful as a music teacher and some of his memoirs bear witness to this. Others however, highlight the teacher's personality and attitude as a very significant aspect of Bartók's personality. Behind these opinions lies a multitude of elements which link these two poles of opinion beneath the surface. Therefore, I have focused the research on the values of the knowledge Bartók wanted to transmit, i.e. the human-ethical values typical for the age and Bartók. These work as a human, artistic and pedagogical essence. In Bartók's words, this is the "pure source". So far the pedagogy of Béla Bartók has been dealt with very little in the literature, and in Hungary and abroad only musicology has tried to explore it. In their analyses, they have tried to approach the subject mainly from musical, aesthetic and psychological perspectives by using instruments and methods. However, in a pedagogical study the possibility arises to investigate it from the perspective and with the instruments of educational science. The deeper one goes into the research on the subject, the more it becomes apparent that its examination and exploration using the instruments of educational science can provide many important, hidden contexts. The primary sources for this research are of Bartók's reminiscences writings. The review has revealed that Béla Bartók's pedagogy occupied a rather broad space in his life, which is worthy of further research. In defining the concepts and phenomena, it was mainly the formulation in pairs of opposites that provided the most support. Thus, Bartók's role is to hold up a mirror, a mirror in its own right, which is in fact the opposite of an empty world.

Keywords: Béla Bartók, music pedagogy, pure sources, pedagogical analysis

Romantic discourse elements in Ernst Moritz Arndt's pedagogical work entitled *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung*

Gabriella Nádudvari

Abstract

The German writer and historian Ernst Moritz Arndt's (1769-1860) two-volume work on pedagogy: *Fragmente über Menschenbildung I-II*, published in 1805, and his *Briefe an Psychidion oder Ueber: weibliche Erziehung*, written in 1810/11 and published in 1819 as the third volume of *Fragmente über Menschenbildung*, are considered to be fundamental works of Romantic pedagogy. The literature on the subject (Kölle, 1916; Ballauff & Schaller, 1973; Bollnow, 1987; Pukánszky, 2011) mainly discusses Arndt's general views on the education of the whole person from an anthropological point of view and does not pay attention to his concept of women's education. The aim of my research is to investigate what Romantic discourse elements can be found in Arndt's *Briefe an Psychidion oder: Ueber weibliche Erziehung*. In particular, I intend to examine how the author responds to the problems of alienation, reification and exploitation, which are characteristic of the era, in the context of women's education. Based on my analysis, I can conclude that among the isotopes related to the German Romantic values explored in the work under investigation: it is the isotope of 'educating the heart', which entails the possibilities of preserving the drive for the good that is innate in the human being, that can be a response to alienation. The isotopy of 'the woman as a divine (childly) being' becomes part of the Romantic discourse that responds to reification with the wish to be connected to the Absolute, which implies a kind of striving for moral development as well. 'Service as a divine quality' can be understood as an antidote to exploitation. According to Arndt, the ideal upbringing of women can be achieved in the quiet and serene reflection of the morals of the family. He does not consider it appropriate to introduce girls too early into society, because in the process of learning about life and the world, they can lose the innocence that is a

prerequisite for raising them to live a righteous life. He considers aesthetic and mystical aspirations to be a remarkable phenomenon of the times, which also influence education and the lives of young people. However, he also believes that there is a danger of inner corruption when these aspirations are placed in a social context and their sacred qualities become external.

Keywords: German Romanticism, Ernst Moritz Arndt, pedagogy, women's education

Patterns of press coverage of the people's schoolteachers in the current political newspapers in 1921

Tamás Frank

Abstract

The study of press representation in the history of education has already had a considerable literature on the dualist period. However it can also be said that the exploration of the socialist (pedagogical) press continues to show new results. The press research of the Horthy era embedded in the educational history framework is a blind spot in the Hungarian educational history scene. As far as political and tabloid press is concerned, there is hardly any research activity, while written press was the communication channel of the period. The most important daily newspapers had a readership of several hundred thousand, and their power to shape public opinion is therefore undisputed. My research investigated the content of the political daily newspapers of the years between the two world wars, using qualitative and quantitative methodology on the subject of teachers in the vernacular schools. In order to ensure the validity of the study, the corpus consisted of political newspapers with different political orientations and significant readerships. Regarding qualitative methodology, thematic content analysis was preferred, while in the quantitative paradigm, descriptive statistics was used to search for publication patterns in the case of the institutions under study. The qualitative thematic content analysis and the enabling coding was carried out in both theory- and data-driven form, along the combined logic. By descriptive and interpretive processing of the data extracted from the corpus, we did not only capture the themes of the teachers represented, but also contextualised them using the literature framework. By integrating short press quotes about teachers into the core text, the spirit of the period under study can be evoked. Among the research questions, the present research article discusses the themes about teachers and visualises the patterns of theme choices in the three newspapers studied through quantification. Based on research, it can be clearly identified which topics concerning teachers have been thematised in the public discourse on elementary education in the studied newspapers, and the topic choices of the studied papers show a strong polarisation, based on the comparison of the papers with each other.

Keywords: press representation, 1921, political newspapers, teaching

Historical differences of professors' roles. The case of civil law legislation

Kinga Pétervári

Abstract

Traditionally, it is a generally accepted idea in the Hungarian jurisprudence that Hungarian law - like German law - is developed by legal scholars, i.e. a so-called *Professorenrecht*. Accordingly, law professors, i.e. the university elite, would have the greatest influence in the legislating process. This paper discusses the influence and role of law professors in the civil law legislation both from a historical (until 1989) and from a sociological point of view. Undoubtedly, the university elite of law professors has the greatest sociological chance to ensure its own interests by hiding it behind arguments, neutrality requirements or reasoning about justification and efficiency in the legal system under the guise of science. My thesis, however, is that whereas the influence of the university elite cannot be questioned, the situation is much more complex in the course of Hungarian history, not least because of the late introduction and spread of the professional university legal education in Hungary.

Keywords: university, legal education, common law, written law, law professor

The Trianon cult at the University of Debrecen

Imre Fenyő

Abstract

In the years following World War I, the University of Debrecen was forced to deal with the difficulties of starting in a challenging situation – in the crisis caused by the war, and the conditions that changed as a result of the Trianon Peace Treaty. In this article the difficulties that were a challenge for the University of Debrecen in this situation are briefly reviewed. Changes in the number of students, the transformation of the enrolment area, the slowing down of infrastructural developments, the failure of the university policy concept meant to give the university a profile are all such difficulties, which individually would have represented a serious challenge for a university struggling to get started. But arising at almost the same time, compounded by the trauma of the World War, they weighed on the shoulders of the university community as an almost insurmountable burden. The symbolic gestures in which the community faced its problems on festive occasions contributed to the processing of this traumatic situation. In the present analysis, we present the series of festive commemorations at which the university community remembered its war volunteers and victims of the war are shown, as well as the series of celebratory speeches in which the University of Debrecen wanted to face the Trianon Treaty are reviewed. Forming celebratory speeches into discourse it seems that university professors who remembered the Trianon peace treaty in their speeches have done that by various approaches over the years. These paint a very colourful picture of how the University of Debrecen sees Trianon. The scale goes from professional legal approach to personal feelings, prophetic convictions and liberal faith.

Keywords: university history, Trianon peace, celebratory speeches

The ambivalence of the traditional female role repertoire and the emergence of reformist aspirations in István Gyertyánffy's 19th-century works.

Rita Szűts-Novák

Abstract

“... And they make of the poor girl: a graceful, coquettish, empty-headed parrot...” - The ambivalence of the traditional female role repertoire and the emergence of reformist aspirations in István Gyertyánffy's 19th-century works.

The rise of the culture of memory in the last decade has led to a need for a new, more complex approach to pedagogical research. Like historians and other researchers, the author believes examining the culture of different eras as a historical category in its value-preserving and value-bearing specificities are vital. One of the author's research goals in recent years has been to produce a modern narrative of the history of education by István Gyertyánffy (1834–1930). The micro-historical methodology became evident almost immediately when primary documents related to the pedagogue were discovered in the Manuscript Archives of the National Széchényi Library. This time, the paper focuses on the early ideas of the national educator on women's education – from the last third of the 19th century – within the framework of pedagogical research. In our opinion, Gyertyánffy's educational statements were a niche in his time, even if they sometimes contain outdated views for today's readers. His ideas are worth exploring in the context of domestic aspirations and movements at the turn of the century and reveal through micro-historical analysis what foreign and domestic figures, and international and domestic currents, influenced the educator.

Keywords: István Gyertyánffy, the image of women, women's education, reform pedagogy

Targeting children. War games – playing at war

Júlia Tészabó

Abstract

Research on children's games and toys related to war conflicts can be done in two directions. One area, especially in connection with the wars of the 20th century, is the definite emergence of the toy market in preparation for war, its moral and ideological support (patriotism, revisionist efforts, and national defence) and the display of modern tools for warfare in the commercial offer. The other direction of research deals with phenomena after the escalation of conflicts and the commencement of acts of war affecting the population as well, the examination of especially spontaneous games and play equipment that offer solutions to children in a changed life situation. These two areas, although connected by children's need for play, are sharply separated in time and play content, material means, and this duality or change necessarily determines the structure and thematic units of our study.

Keywords: children's game, toy market, war conflicts, World War II, ideological socialization

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u 2.
e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006): Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György* (2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi kultúráközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és szükségszerűség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az oktatásban.

Tészabó Júlia

Gyerekek célkeresztben. Háborús játékok – játék a háborúban

A második világháború a gyerekek szempontjából gyökeresen más élményeket hozott, mint az első, hiszen a lakosság sokkal érintettebb volt a harcokban, mint a korábbi nagy háború során. Bár a játékpiacon militarizálódásának köszönhetően a gyerekek polcain ott sorakozhattak a legmodernebb fegyverek, bombavető repülőgépek, légelhárító ágyúk, azok valódi működéséről nem sok fogalmuk lehetett. A háború élményével az Európa különböző részein élő gyerekek különbözőképpen találkoztak, de annak konkrét valósága teljesen készületlenül érte őket. Nicholas Stargadt ír arról például, hogy a még távolban zajló harci eseményeket kísérő fények pozitív emlékeket ébresztettek egyesekben, a karácsonyfa csillagszórói, vagy a tűzijáték jutott eszükbe róluk. 1939-ben a gyerekeknek még fogalmuk sem volt arról, hogy mi lehet a nagyobb konfliktus, és a fiatalabbak nem is tudták a „háború” szó jelentését.

Fenyő Imre

„A végvárrá lett alföldi metropolis”.

A Trianon-kultusz a debreceni egyetemen

Trianon után a magyar egyetemek az ország újjászületésében, a magyar nemzeti eszme alakulásában bírnak szereppel, a tudományos igazsárgért folytatott küzdelem univerzális formájában a magyar nemzeti igazát védik – állapítja meg Huzella. Azaz tulajdonképpen az egyetemi autonómia védelmével Trianon ellen küzdenek. Ha az egyetem enged a megnövekedett politikai (állami) nyomásnak, a nemtörődomség és a megalkuvás szellemével fertőzi meg a nemzeti közvéleményt, hogy a külföldi beavatkozást, a gyámság trianoni szégyenét megadással viselje. Az egyetem: a magyar szabadság őrhelye. A magyar tudós kötelessége, hogy kitartson, különben hazája ügyének gyáva árulóává válik. És ezt kell megtanítania az egyetemi ifjúságnak is – fejezi be alkalmi beszédét Huzella, aki saját tanári életében igyekezett tartani magát elveihez, amikor például minden erőszakkal szemben is kiállt a MONE (Magyar Orvosok Nemzeti Egyesülete) nyomása ellen, és szimbolikus gesztusokat is vállalt a szabadság általa vallott értékének hangsúlyozása érdekében.

Pétervári Kinga

A professzori szerepek történeti különbözőségei – a magánjogi jogalkotás esete

Még a dualizmus idején sem sikerült ezt a szokásjogon alapuló, inkább a bíró találta/fejlesztette jogot meghaladni. A jobbágság 1848-as áprilisi törvényekkel való eltörlése ellenére például a nemesi osztályok családi joga és ezzel kapcsolatos szerződésai lényegében ugyanazok maradtak, mint azelőtt, és a Tripartitum szokásjoga szabályozta továbbra is. Az 1920-as, illetve az 1930-as években a gazdasági világválságokban a vágató infláció miatt felborult értékkülönbségek miatt keletkezett jogviták modern írott jogi rendezése is lehetetlennek tűnt, mivel a vagyonyügyleteknél (például az adásvétel, öröklés, jelzálog érvényesítés esetében) Magyarországon még mindig a megyei bíróságok által alkalmazott szokásjoggal küzdöttek a felek, régebbi precedensekre lévén utalva (Bilét, 1924). Kétségtelen, hogy a jogtudósok által fejlesztett magánjog koncepciója, ha valaha is igaz volt a magyar jogban, akkor az leginkább a (késő) szocialista rendszer jogalkotási módjának feleltethető meg.

Daru Andrea

A tiszta forrás Bartók Béla pedagógiájában

A szakirodalom a bartóki tiszta forrás fogalmával viszonylag keveset foglalkozik. Főként esztétikai megvilágításba helyezi, és Bartók művészetét és általános eszményét vizsgálja általa. Nehéz is meghatározni a fogalmat, hiszen önmagában jelentés nélküli, csak valamilyen kontextusba helyezve (leginkább ellentétben megragadva) nyer igazán értelmet (Móricz, 2000. 247.). Eppen ezért úgy vélem, hogy a tiszta forrás Bartóknak nemcsak zeneszerzői és művészi egzisztenciájában nyilvánul meg, hanem személyiségét és pedagógiáját mint szemléiségének egyik kulcsoldalát is mélyen áthatja. A következőkben megkísérlem a tiszta forrás fogalmát Bartók pedagógiájának esszenciájaként elsősorban Eliade szent és profán kategóriáinak elméleti kereteibe helyezve értelmezni, megrajzolni. A tisztaság eredetileg vallási kategória volt, és az idők során az emberiség számtalan kísérletet tett arra vonatkozóan, hogy meghatározza elsősorban ellentétét, a tisztátalanságot. Az emberi érzékelés alapján a tisztátalanságot könnyebb felismerni és definiálni, mint a tisztaságot, ebből következik, hogy a tisztaság egy állandó vágyakozás, egy az ember által elérni kívánt magasabb kategória, létforma.