

Tanulmányok

Körkép

**Validation of an Instrument to Measure the
Variability of Fundamental Movement
Choreography**

Mikó Alexandra, Karsai István és Kovács Katalin

**A közösségi koncepciók holisztikus vizsgálata
kortárs kontextusokban**

Velics Gabriella

**Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és
tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi
államosítás körüli küzdelmek kapcsán II. –
Tanárok letartóztatása, vádemelés, ítélet,
sajtókampány, semmisségi panasz**

Donáth Péter

**Iskolai ünnepélyek, a névadó szerepe az iskola
belső világában**

*Németh Andrásné Farkas Gabriella és Czabaji
Horváth Attila*

Szemle

Aktuális olvasnivaló

**Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a
gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és
átültetésről**

Tóth Tamás Május

Szerzőink

Authors

2024 | 4.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

Alapító főszerkesztő:	Vámos Ágnes
Főszerkesztő:	Baska Gabriella
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép:	Czető Krisztina Endrődy Orsolya Kolosai Nedda Nagy Krisztina Seresné Busi Etelka Tókos Katalin
Szemle:	Pénzes Dávid Szente Dorina
Olvasószerkesztő:	Nagy Krisztina Ruzsa Bence
Szerkesztőségi titkár:	Szabó Lilla
Asszisztens:	Misley Helga
Tördelőszerkesztő:	Pénzes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke:	Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai:	Czabaji Horváth Attila (ELTE) Benedek András (BME) Golnhofer Erzsébet (ELTE) Kéri Katalin (PTE) Kopp Erika (ELTE) Mátrai Zsuzsa (NymE) Pusztai Gabriella (DE) Rónay Zoltán (ELTE) Sántha Kálmán (KJE) Szabolcs Éva (ELTE) Szivák Judit (ELTE) Tóth Péter (BME) Tészabó Júlia (ELTE) Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve:	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe:	1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma:	06 1 461-4500/3836
Ímélcíme:	ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma:	online
Honlap:	https://ojs.elte.hu/nevelestudomany
Megjelenés ideje:	évente 4 alkalom
ISSN:	2063-9546

Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Körkép</i>	4
Validation of an Instrument to Measure the Variability of Fundamental Movement Choreography <i>Mikó Alexandra, Karsai István és Kovács Katalin</i>	5
A közösségi koncepciók holisztikus vizsgálata kortárs kontextusokban <i>Velics Gabriella</i>	17
Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán II. – Tanárok letartóztatása, vádemeles, ítélet, sajtókampány, semmisségi panasz <i>Donáth Péter</i>	33
Iskolai ünnepélyek, a névadó szerepe az iskola belső világában <i>Németh Andrásné Farkas Gabriella és Czabaji Horváth Attila</i>	62
Szemle	77
<i>Aktuális olvasnivaló</i>	77
Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és átültetésről <i>Tóth Tamás Május</i>	78
Szerzőink	87
Authors	89

Tanulmányok

Körkép

Validation of an Instrument to Measure the Variability of Fundamental Movement Choreography

Mikó Alexandra,* Karsai István** és Kovács Katalin***

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.1

Creativity is a key and crucial competence in education. As several scientific publications have shown the positive effects of physical activity on creativity (Blanchette et al., 2005; Colzato et al., 2013; Santos et al., 2016 cited in Ruiz-Ariza et al., 2017), the role of physical education has been valorised in the field of creativity development (Sturza, 2014). Fundamental movement is essential to physical education lessons, providing teachers with a versatile tool to foster creativity. Different assessment procedures are crucial to measure the success of the learning process. We have not found an established and standardised protocol that objectively provides feedback on creative teaching-learning processes in PE lessons. Creative ideas can arise during the design of fundamental movement exercise sequences, and therefore, we have developed a set of criteria for evaluating the design of fundamental movement sequences. The study aims to present the criteria system and its validation.

Keywords: creativity, fundamental movement, validity, scoring system

Introduction – developing creativity in PE lessons

Creativity is an important personality trait in the 21st century, and experts consider it to be the most useful human skill in the long term (Ferenczi-Salamon, 2018). Therefore, it is no coincidence that creativity is considered a general educational goal in education policy (Eszterág, 2008). In contrast to different definitions of creativity, from the students' point of view, it is not primarily the creation of a creative product itself that is important, but rather the knowledge and skills acquired in the process (Lin, 2011). Based on this context, teachers should focus on the development of creative processes in their teaching activities, and creative pedagogy as a learning model can help with this. According to Lin's (2011) the three-dimensional model, the key factors of creative pedagogy are creative teaching (interesting, imaginative pedagogical practice of the teacher), teaching creativity (developing students' creative thinking and behaviour), and creative learning (active learning process of students). In addition to being an important pedagogical environment for the development of creativity, physical education (PE) classes are important (Phillip, 1969; Stinson, 1975 cited in Neville & Makopoulou, 2020), as they provide a great platform for the dimensions of creative pedagogy (Lin, 2011). Since physical education classes do not take place in the usual classroom settings, it is possible to use as many collaborative methods and student-centred methods (such as exploratory learning, project method, tasks supporting autonomy) that contribute to the success of the creative learning process. The variation of funda-

* PhD candidate, ELTE PPK Doctoral School of Education, miko.alexandra@ppk.elte.hu

** Associate professor and head of department, Sports and Physical Education Center, Medical School, University of Pécs istvan.karsai@aok.pte.hu

*** Associate professor, ELTE PPK Institute of Health Promotion and Sport Sciences, kovacs.katalin@ppk.elte.hu

mental movements using some learner-centred teaching methods can provide opportunities for developing creativity and creative activities at all ages (e.g. by designing independent exercise sequences or using alternative tools for postural correction and strengthening according to the objectives). For the effectiveness of learning creativity, PE teachers need to focus on creating a positive, inclusive atmosphere so that students feel confident to express their ideas and thoughts among themselves (Mikó & Kovács, 2023).

For teachers, including PE teachers, pedagogical evaluation is an important factor, since in addition to assessing students, it can sometimes report on the success of creativity development methods and programs, which makes education more efficient (Starko, 2018). In this regard, it is important to review the creativity tests used at the national and state levels.

Measuring creativity

Since creativity is a complex phenomenon, it is worth considering which aspect of creativity is to be measured before choosing the right test or procedure. The object of investigation may be the evaluation of the creative product, the analysis of the creative process or the creative personality (Pásztor, 2015). Since Lin (2011) and other experts (Planna, 2019; Beghetto & Kaufmann, 2010; Motan, 2010; Craft, 2003; cited in Oppici et al., 2020) recommend the conscious development of creative processes in education, procedures for this purpose should be considered by educators. Tests for process assessment primarily use tasks that focus on solving open-ended problems and providing multiple answer options (Starko, 2018), so divergent thinking plays a central role in the tasks. Divergent thinking is one of the determining cognitive factors of the emergence of creative thoughts, and identifying the presence and absence of this potential may be the primary goal in education (Pásztor, 2015).

To date, most tests that measure creative processes focus on divergent thinking. A critical review by Long et al. (2022) points out that 50% of creativity tests used in education are aimed at measuring divergent thinking. The most well-known and widely used of these is the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT – Torrance, 1966). The Torrance test includes various verbal and nonverbal, open-ended exercises, such as answering and solving questions related to the development and practical use of various subjects. In addition to this test, another well-known test is the Wallach-Kogan Creativity Test (WKCT – Wallach & Kogan, 1965). The Wallach-Kogan test is based on similar principles to the Torrance test, but it also includes other tasks, such as listing as many round things as possible, analyzing the relationships between certain objects, and deciphering the meanings of various abstract patterns. In addition to the Hungarian adaptations of the above-mentioned tests (Barkóczi & Zétényi, 1981; Zétényi, 1989), creativity tests have also been developed, such as the MON-DALK test (National Talent Center & OKT-Full Kft, 2018 cited in Katona & Szitó, 2021), the Tóth Creativity Estimation Scale (Tóth & Király, 2006), and progress has also been made in measuring divergent thinking in a computer environment (Pásztor, 2015).

In order to gain a more valid approach for measuring creativity, it is useful to employ the characteristics of the given content area in measurement situations (Rusch et al., 1964). After the importance of physical education in the field of creativity development increased (Sturza, 2014), the concept of motor creativity was introduced (Domínguez et al., 2014). Various tests of motor creativity have been created to examine creative thoughts and ideas that can be expressed not only cognitively, but also through the movement of the body. These tests include Test of Motor Creativity (Wyrick, 1968), the Bertsch Test (Bertsch, 1983), the Divergent Movement Ability (Johnson 1977, modified by Cleland & Gallahue 1993; Cleland, 1994), and the well-known Thinking Creatively in Action and Movement (Torrance, 1981). Motor creativity tests generally assess the var-

ied and unique rider's response to a stimulus (Wyrick, 1983). Like verbal and visual methods, the tests are based on measuring divergent thinking (fluency, flexibility, originality). Most of the tasks ask participants to move in the given space in different ways, to get an object from point A to point B along different solutions, or to represent the movement of an animal/object/phenomenon. They observe the rate at which thoughts flow (fluency), how many solutions are created to a given problem (flexibility), and how unique the given solution is (originality) (Lee et al., 2023).

The problem of subjectivity often arises in connection with creativity tests (Field & Field, 2020). In the case of motor tests, the practical solutions to the tests also have a risk of subjective judgement. While some researchers report a significant relationship between measurement results of subjective and objective methods (Janssen, 2000; Scott & Bruce, 1994 cited in Field & Field 2020), the opposite is also found in the literature (Oldham & Cummings, 1996, cited in Field & Field, 2020). These hypotheses have inspired us to create a motor scoring system that objectively provides feedback on both current creative state and developmental effectiveness by designing fundamental movement sequences.

Presentation of criteria evaluating fundamental movement sequences

Our criteria are based on (1.) the elements of fundamental movement, and (2.) Rudolf Laban's Motion Analysis System (LRMR – Laban, 1947).

1. Fundamental movement is an essential part of physical education, which accompanies students every day for 12 grades. The role and purpose of fundamental movement have constantly changed and adapted over the past 100 years adjusting to the education and educational content of that time. For today's educational purposes, it is recommended to use fundamental movement to develop creativity as well, as its inexhaustible range offers great opportunities for creative design. In addition:

- According to Seeling (2012, cited in Papaleontiou-Louca et al., 2014), in order to be creative, one must have a basic and deep knowledge as a starting point. Since fundamental movement is the alpha and omega of all movements, it can provide, both the teachers and students with basic knowledge for planning and compiling creative exercises sequences.
- The promotion of creativity needs to be encouraged daily in educational practice (Beghetto & Kaufmann, 2014). In Hungary, daily physical education provides a great opportunity for fundamental movement to appear in every lesson.
- Through alternative uses of fundamental movement (Mikó & Kovács, 2023), the delivery of the curriculum to students can become varied.

2. Rudolf Laban's Movement Analysis System is regularly published in Anglo-Saxon physical education literature. The System shows from 4 aspects (body, space, dynamics, connection) how many ways a given movement can be composed (Gyulavári, 2012). The system interprets movements based on the following categories: "What?" moves, i.e., it shows the relationship between the body and body parts during movement. It takes into account "Where?" the body moves, which illustrates the characteristics related to space. It describes "How?" the body can move: here we are talking about dynamic characteristics; and it describes how the body can move in connection with "What, to whom?" (Gyulavári, 2012). According to Langton (2007), the System provides a framework that can be applied to several forms of movement sequences. Laban's work has inspired many professionals, and in recent decades several dance programs have also been developed for use in preschool and school settings to develop creativity (Chen & Cone, 2003; Lai Keun & Hunt, 2006; Neville & Makopolou, 2020).

Laban's work and fundamental movement inspired us to create a set of criteria to measure the variety of self-assembled exercise chains. Our scoring system is based on the scoring of movement analysis and aesthetic sports (gymnastics, aerobics, synchronised swimming, figure skating). We chose these sports because most of the competitions are scored on the elements of the movement analysis system and also on the fundamental movement elements used in the rings (e.g. use of available space, execution of exercises, harmonious linking, level changes). Based on our practical experience, we have given fewer points for the more frequently used elements and more points for the less frequently used elements. The criteria and scores for the items were based on our preliminary results from a survey of physical education teachers (Mikó & Kovács, 2021). Based on our preliminary results, we defined seven evaluation criteria in our finalised criteria: timing of exercises, level changes, directions, asymmetric positions, positional movements, tools used and tempo changes (Table 1).

Items	Score
4 bars exercise sequence	1
2 bars exercise sequence	2
changes of level	2
Asymmetric simple positions	1
Asymmetric complex positions	2
Changes of direction	2
Changes of place	2
Device use	2
Music use	2
Change of pace	2

Table 1.: Criteria for the evaluation of fundamental movement sequences (own editing)

The criteria are primarily intended for the evaluation of fundamental movement exercise sequences, as the teacher can quickly and easily integrate the design of the sequences. As Table 1. shows, evaluation does not reward the quality of implementation, but the unconventional application of previously learned elements. The more items that appear during the exercises, the more diverse and creative can be the sequences of the exercises.

Validation of criteria

The usefulness of a measurement instrument is manifested in the fact that it makes it possible to identify, quantify and judge what is to be measured. In order to meet these conditions, measurement instruments and methods must meet various validation and reliability requirements (Starko, 2018). For most motor creativity tests, inter-rater reliability is an important consideration. Related procedures answer the extent to which evaluators give the same score to the same variable (McHugh, 2012). Intra-class correlation is used to establish validity in most motor tests (Lee et al., 2023). Positive results can be influenced by the detailed and accurate scoring guidance for a given measurement tool (Strako, 2017) and the value of internal consistency (Cronbach alpha), which indicates whether evaluators interpreted the evaluation of the same item in a similar way.

In-class correlation is necessary whenever scoring relies on individual expertise or judgement. Interestingly, Lee et al. (2023) in their study of motor creativity tests, find that most motor tests do not go through validity and reliability procedures.

In terms of our own criteria, the first step was to verify the validity of our scoring system and to determine whether the applicability of our measuring tool could be established based on evaluations provided by independent experts.

The objective of the study is to validate a set of criteria for evaluating the fundamental movement sequence, which will objectively measure the creative learning process of students.

Questions

1. Is the applicability of the new measurement instrument established on the basis of an assessment by independent experts?
2. Is the guidance properly interpreted by the invited evaluators?

Material and methods

The research was conducted with the permission of ELTE PPK KEB (2021/583-3). To carry out the validation, we asked 65 university students (men=23; women=59; average age=20.77 years) to compile a 32-bit fundamental movement exercise sequence after being briefed on the evaluation criteria. Before designing the exercise chain, we introduced the items of the criteria and encouraged participants to try to use as many of them as possible in the exercise chain. It was important to say that there is no right or wrong solution and to let their imagination run wild. Half an hour was provided for the planning of the exercise sequences. During the planning process, it was ensured not to put time pressure on the participants, as this can be a barrier to creative thoughts (Davies et al., 2013). Three of the recorded exercise were selected for evaluation by five independent experts/PE teachers (men=2; women=3; average age=40.8 years) according to the developed criteria. For evaluation, 3 sequences were selected: the number one sequence of exercises consisted of simpler exercises, which contained fewer items, and the number two and three exercise sequences were more complex, with several items appearing at the same time during some movements. For a valid evaluation, we sent out a guide where the elements of the criteria were explained in more detail. In addition to Chronbach's Alpha, we used the Intra Class Correlation (two-way mixed – absolute agreement) method for the certificate of suitability. The level of significance was determined as $p < 0.05$. To perform the calculations, we used the IBM SPSS 29.0 suite.

At the end of the procedure, the PE teachers were asked to complete an open-ended questionnaire. The questions aimed to assess the comprehensibility of the guidelines, the difficulty of the evaluating process such as understanding the protocol, and difficulties of evaluation. They were also asked to share whether they had any further suggestions regarding the criteria and guide.

Results

During the internal consistency analysis, results higher than expected (0.7) were obtained for all three exercise sequences (Chr α : 0.964, 0.992 and 0.990, respectively), based on which the evaluators' scores are well matched, so further statistical analyses can be carried out with the data.

The results of Intra Class Correlation showed a value ($p < 0.05$) higher than the aptitude level (0.81) based on the scores given by the evaluators (Table 2).

Intra-class correlation Total number of movement sequences		
	ICC	Sig.
	0.960	<.001
	0.991	<.001
	0.990	<.001

Table 2: Results of the intra-class correlation in case of movement sequences (own ed.)

Items within the class were also separately correlated, and based on the results, each item's score was higher than the eligibility level (0.81) ($p < 0.05$) (McMillan & Schumacher, 2014). The difference in changes of level was higher, but even this reaches the level of eligibility (Table 3).

Intra-class correlation Items of movement sequences		
Item	ICC	Sig.
Changes of level	0.897	<.010
Asymmetric simple positions	0.945	<.001
Asymmetric complex positions	0.973	<.001
Changes of direction	0.989	<.001
Changes of place	0.960	<.001
Changes of pace	0.908	<.041

Table 3: Results of the in-class correlation study among items (own ed.)

Based on feedback from reviewers (Figure 1.), the item description guidelines were easy to understand, simple and transparent. In the case of the change of pace, there was uncertainty based on one of the feedback, so it is worth clarifying its interpretation in the future.

Figure 1: Feedback from evaluators (own ed.)

In addition to the questions, the evaluators were also given the opportunity to express their personal views on the evaluation and their practical experiences (Figure 2.).

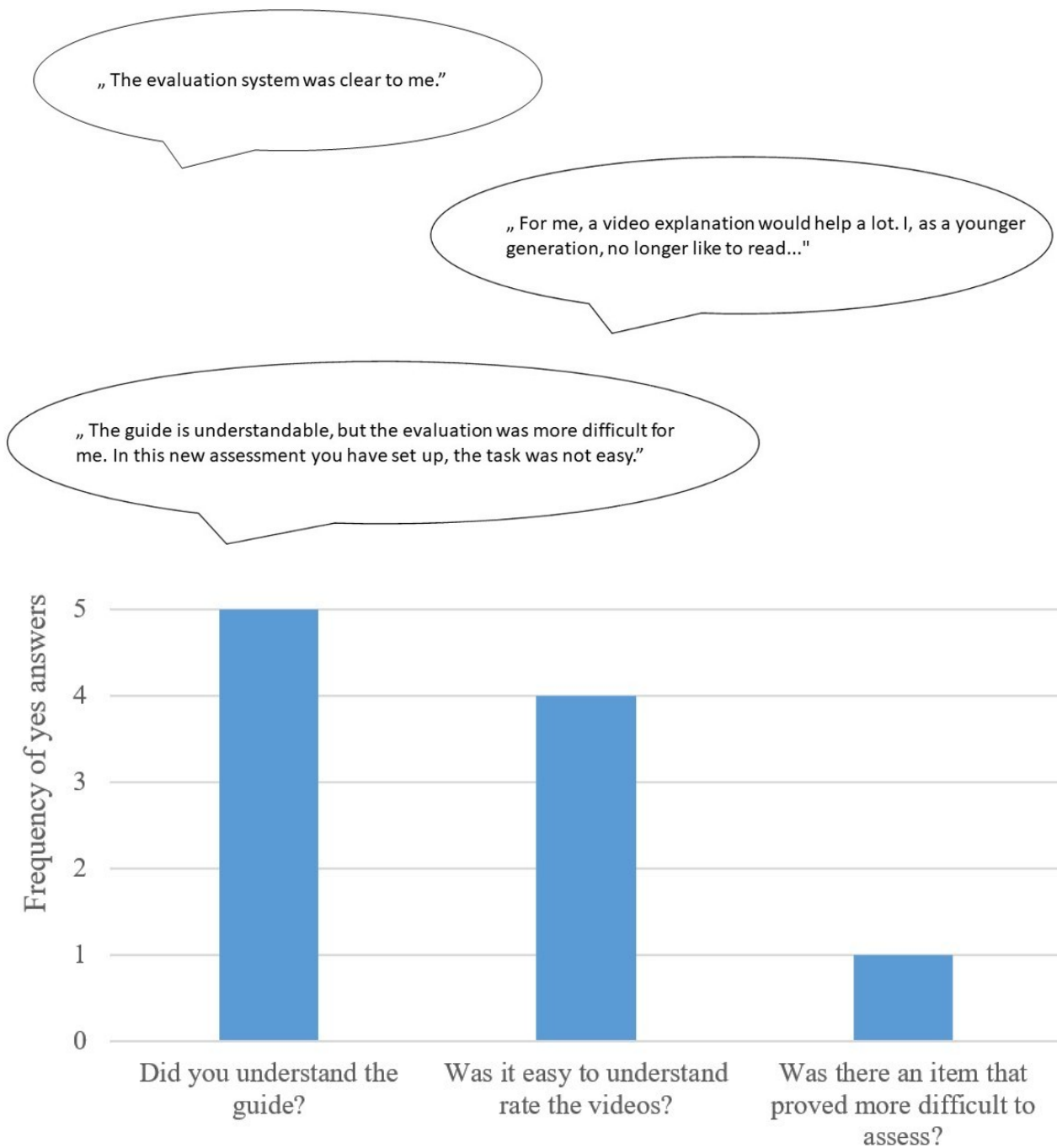


Figure 2: Personal opinions of evaluators (own ed.)

Summary

This study presents an instrument that provides objective feedback on creative learning processes through the design of fundamental movement sequences. Before developing the framework, the test protocols and evaluation criteria of several motor creativity tests were studied. Most motor creativity tests assess and explore components of divergent thinking. These include fluency (total number of responses), flexibility (variability of responses) and originality (novelty of solution). In several cases, experts found high correlations between these indicators, so the question arose several times whether they really represent different meanings (Hocevar, 1978; Clapham, 1998; Zétényi, 2010 cited in Field & Field, 2022). Concerns and difficulties in measuring fluency have also been reported in the literature (Plucker & Renzulli, 1999; Plucker 1998 cited in Starko, 2018). Our criteria focus on the flexible use of the variational range of fundamental movement, providing an opportunity to create a unique flow of the sequence. The overall score of the sequences indicates that divergent thinking is reflected in the design process.

We received feedback from the evaluation colleagues of our study on the practical application of the criteria (Figure 2). One young colleague commented that a video guide would have helped his work better because of his learning method. It is interesting to note, that one of the young colleagues recommended a video manual. Literature supports (Konrádné, 2010 cited in Pócsik, 2014) that members of generations Y and Z prefer different visual, audio and video information to textual content. Generation Z is already represented among teachers, and therefore it is worth considering this proposal. All reviewers said the guidance was understandable, but the scoring was not simple at first in practice. It is true that our criteria, together with the application of creative pedagogy as a learning model in education, require a change of attitude on the part of teachers, which does not always prove to be an easy task. According to our personal experience, even to this day, fundamental movement among professionals primarily means the inevitable warm-up of movements. It would be important for PE teachers to approach the possibilities of fundamental movement from a different perspective and challenge using its range of variations to promote students' creative thinking.

In the future, our instrument will be further validated by correlating it with other creativity tests and tests of motor creativity.

Recommendation

We recommend our criteria primarily for feedback on students' individual learning process. With regard to Lin's (2012) three-dimensional model, not only do our criteria provide information about the success of teaching creativity but can also be used to teach creativity and learn creativity. For educators, the criteria can serve as a tool to plan alternative possibilities of fundamental movement sequences with equipment (such as circuit training, musical gymnastics exercises, and dance choreography), and they can easily be integrated into the lesson either as individual or sequences of design activity.

As explained above, the criteria are partly based on Rudolf Laban's movement analysis system. Laban's system can help students to create creative movement links and shorter sequences of exercises (Pignitzkyné & Lévai, 2014). The teacher can guide students to do this by using exercises that build on the different items of the Laban system. Some examples of each item are:

1. **Body parts:** Through discovery learning, students will recognize that a single movement can be conveyed in a multitude of ways, contingent upon the bodily part, which starts or ends the movement. Additionally, students will discover how one movement can express several feelings and moods.
2. **General space:** It is recommended that students utilize the full extent of available space, incorporating a diverse range of routes and modes of travel.
3. **Dynamics:** The amount of effort and the pace (fast versus slow) at which a movement is performed not only results in creative solutions but is also one of the most visible forms of self-expression.
4. **Connection:** The free use of sports equipment (ball, scarf, hula hoop, etc.), including music, provides students with the opportunity to engage with their preferred tools and express themselves.

The above-mentioned Laban items may be taught in either an individual or a small group setting. Our framework can be used as a great tool for the teacher to evaluate the fundamental movement sequence that the children created, at the beginning and end of the teaching unit, in order to get feedback on the effectiveness of the teaching.

Langton (2007) believes that Laban's system provides a framework that can be applied to a range of physical activities and movement forms, not only fundamental movement but also other types of movement activities, such as teaching the technical elements of sports games. From this point of view, it is recommended not only to physical education teachers but also to coaches and sports professionals, especially those who consider it important to develop creativity in their teaching and who wish to verify the effectiveness of the methods they use.

Limitation

The limitation of our study is that the students in the study are sports students, for whom fundamental movement is a more present part of their everyday life. In the future, we would like to carry out the study among students of other disciplines.

Support

Supported by the ÚNKP-23-3 New National Excellence Program of the Ministry for Culture and Innovation from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

Literature

1. Barkóczi, I. & Zétényi, T. (1981). *A kreativitás vizsgálata*. OPI Kiadó.
2. Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69.
3. Bertsch, J. (1983). *Motor creativity: Evaluation and optimization in the pedagogy of physical education – test manual*. Île-de-France/France: INSEP.
4. Chen, W. & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 169–185.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.169>
5. Cleland, F. E. & Gallahue, D. L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77(2), 535–544. <https://doi.org/10.2466/pms.1993.77.2.535>
6. Cleland, F. E. (1994). Young children's divergent movement ability. Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 228–241. <https://doi.org/10.1123/jtpe.13.3.228>
7. Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environment in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8. kötet, 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
8. Domínguez, A., Díaz, M. & Martínez, A. (2014). Estudio comparativo de los niveles de creatividad motriz en practicantes y no practicantes de expresión corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 56–59. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732292010.pdf>
9. Eszterág, I. (2008). Gondolatok a kreatológia kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 58(6-7), 10–22.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gondolatok-a-kreatologia-kapcsan>
10. Ferenczi-Salamon, A. (2018). A kreativitás fejlesztése az iskolában. *Magiszter*, 16(2), 45–49.
11. Gyulavári, Á. (2012). Lábán Mozgáselemzés. Mi a Lábán mozgáselemzés?
<http://tudattanc.hu/labán-mozgáselemzés/#mi-labán-mozdulatelemzés>
12. Katona, N. & Szitó, I. (2021). A kibontakozó tehetség felismerését elősegítő képességmérések egyéni helyzetben. *Tehetségműhely* 14. <https://ntk.hu/wp-content/uploads/2021/11/A-kibontakozó-tehetség-felismerés-elősegítő-kepessegmerések-egyeni-helyzetben.pdf>
13. Lai Keun L. & Hunt P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7(1), 35–65.
<https://doi.org/10.1080/14617890600610661>
14. Langton, T. W. (2007). Applying Laban's Movement Framework in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(1) 17–53.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597954>
15. Lee, Y., Iodice, P. & Komar, J. (2023). Creativity Is Contextual: A Narrative Review of Motor Creativity Tests From an Ecological Perspective. *Motor Control*, 4(27), 717–735.
<https://doi.org/10.1123/mc.2022-0092>

16. Lin, Y. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3) 149–155. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021>
17. Long, H., Kerr, B. A. & Birdnow, M. (2022). A Critical Review of Assessments of Creativity in Education. *Review of Research in Education*, 1(46), 288–323. <https://doi.org/10.3102/0091732X221084326>
18. McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica* 22(3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
19. Metzinger, M. (2010). *Gimnasztika. Jegyzet az OKJ-s sportszakemberek képzése számára.* http://bszszsport.atw.hu/pdf1/gimnasztika_jegyzet_2010.pdf
20. Mező, K. & Mező, F. (2022). A hazai kreativitáskutatás trendjei, főbb vizsgálati kérdései. *Alkalmazott Pszichológia*, 22(2), 21–34.
21. Mikó, A. & Kovács, K. (2021). Lábán Rudolf mozgáselemző rendszer hatékonysága gimnasztikai gyakorlatsor összeállításánál. In Gósi, Zs., Boros, B. & Magyar M. (Eds.), *Sport a Covid-19 pandémia árnyékában* (pp. 65–78). Akadémiai Kiadó.
22. Mikó, A. & Kovács, K. (2023). Gimnasztika a kreativitás fejlesztésének szolgálatában. *Pedagógusképzés* 22(2), pp. 66–81.
23. Neville, R. & Makopoluo, K. (2020). Effect of a six-week dance-based physical education intervention on primary school children's creativity: A pilot study. *European Physical Education Review*, 27(1), 203–220. <https://doi.org/10.1177/1356336X20939586>
24. Oppici, L., Frith, E. & Rudd, J. (2020). *A Perspective on Implementing Movement Sonification to Influence Movement (and Eventually Cognitive) Creativity.* <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02233>
25. Papaleontiou-Louca, E., Varnava-Marouchou, D., Mihai, S. & Konis, E. (2014). Teaching for Creativity in Universities. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 131–154. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a13>
26. Pásztor, A. (2015). A kreativitás mérésének lehetőségei online tesztkörnyezetben. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.). *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában* (pp. 319–339). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
27. Pignitzkyné, L. I. & Lévai, P. (2014). *A tánc és a kreatív mozgás alapjai.* Magyar Diáksport Szövetség.
28. Pócsik, O. (2014). Generációkutatás – tanulási generációk jellemzői. https://www.researchgate.net/publication/316717340_Generaciokutatas_Tanulasi_generaciok_jellemzoi
29. Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., Martínez-López, E. J. (2019). The effect of cooperative high-intensity interval training on creativity and emotional intelligence in secondary school: A randomised controlled trial. *European Physical Education Review*, 25(2), 355–373. <https://doi.org/10.1177/1356336X17739271>
30. Rusch, R. R., Denny, D. A. & Ives, S. (1964). The development of a test of creativity in the dramatic arts: a pilot study. *The journal of educational research*, 57(5), 250–254. <https://doi.org/10.1080/00220671.1964.10883073>
31. Starko, A. J. (2018). *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight.* Routledge.

32. Sturza, N. (2014). The influence of motor experience on motor creativity (fluency) of preschool children. *Kinesiology*, 46(1), 82–87.
33. Torrance, E. P. (1966). *Torrance Tests of Creative Thinking*. IL: Scholastic Testing Service.
34. Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement*. IL: Scholastic Testing Service.
35. Tóth, L. & Király, Z. (2006). Új módszer a kreativitás megállapítására: a Tóth-féle kreativitásbecslő skála (TKBS). *Magyar Pedagógia*, 106(4). 287–311.
36. Wallach, M. A. & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. Holt, Rinehart and Winston.
37. Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 39, 756–765. <https://doi.org/10.1080/10671188.1968.10616608>
38. Zétényi, T. (1989). *A kreativitás-tesztek tesztkönyve I. és II.* Munkalélektani Koordinációs Tanács Módszertani Sorozata 22., Munkaügyi Kutató intézet.

Gimnasztika gyakorlatláncok tervezésének változatosságát mérő tesztrendszer vizsgálata

A kreatitásnak mint kulcskompetenciának egyre nagyobb a jelentősége az oktatásban. Mivel több tudományos publikáció született a fizikai aktivitás kreativitásra gyakorolt pozitív hatásairól (Blanchette et al., 2005; Colzato et al., 2013; Santos et al., 2016 idézi Ruiz-Ariza et al., 2017), a testnevelés szerepe felértékelődött a kreativitás fejlesztésének területén (Sturza, 2014). A testnevelésórák elhagyhatatlan eleme a gimnasztika, egy olyan eszköz a testnevelők kezében, amelynek változatos felhasználása által a kreativitás fejleszthető. A tanulási folyamat sikerességének mérésére a különböző értékelési eljárások alkalmazása a legcélravezetőbb. Jelenleg nem találtunk olyan kidolgozott és egységes protokollt, amely objektív visszajelzést adna a kreatív tanítási-tanulási folyamatokról a testnevelésórán. Gimnasztika gyakorlatsorok tervezése során kreatív ötletek merülhetnek fel, így létrehoztunk egy szempontrendszert a gimnasztika gyakorlatsorok tervezésének értékelésére. Tanulmányunk célja e szempontrendszer és validálási munkálatainak bemutatása.

Kulcsszavak: *kreativitás, gimnasztika, érvényesség, pontozórendszer*

A közösségi koncepciók holisztikus vizsgálata kortárs kontextusokban

Velics Gabriella*

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.2

A közösség olyan alapfogalom, mely a társadalomtudományokon belül több alaptudomány és alkalmazott társadalomtudomány szótárában megtalálható, ugyanakkor nem a megváltoztathatatlanul közös értelmezés mentén kerül át az egyes tudományágakba, hanem éppen a rugalmassága, a sokszínű megközelítés miatt válik több ágon is felhasználható alapfogalommá. Napjainkra a fogalom nem maradt meg a társadalomtudományok szerteágazó alap- és alkalmazott tudományági területén, hanem az élő természettudományok (ökológia, evolúciobiológia) és a műszaki tudományok (automatizálás és IT) területén is fokozottan használatba került. A tanulmány a közösség fogalmának 21. századi változását elsősorban a neveléstudomány és a szociológia nézőpontjából kíséri figyelemmel, gyakorlati célja a közösségfejlesztés szakmai közönsége számára kitekintést nyújtani a hármas megközelítésből (hely, érdeklődés, szellemi dimenzió), mely alapján tradicionálisan a közösségek szerveződnek. A kutatói érdeklődést az a kérdés irányította, hogy hogyan hatnak a 21. század társadalmi-technológiai kihívásai a 20. században gyökerező közösségfogalomra, milyen közösségfelfogásokkal találkozhatunk a szélesebb hazai és külföldi szakirodalomban és gyakorlatban, főként, ha kitekintünk a szorosán vett akadémiai keretből. A szakirodalmi gyűjtőmunka révén 12 közösségfelfogás, definíció került azonosításra, melyek mindegyikéhez a tanulmány gyakorlati példákat társít, hogy bemutassa az egyes fogalmak élő jellegzetességeit. A tanulmány célja, hogy jobban megértsük a közösségek természetét és szerepét; újdonságértékét pedig az adja, hogy a közösségfogalom ilyen tág értelmezésére még nem volt kísérlet, a bemutatott 12 fogalom a közösségfejlesztő szakemberek szakmai felkészítése során is eredményesen alkalmazható.

Kulcsszavak: közösség, definíció, közösségfejlesztés

Bevezetés

A közösség olyan alapfogalom, mely a társadalomtudományokon belül több alaptudomány és alkalmazott társadalomtudomány szótárában megtalálható, ugyanakkor nem olyan értelemben egységes fogalom, mint például a szimmetria, mely a művészetben, a műszaki tudományokban vagy akár a természettudományban is közös jelentéssel bír. A közösségfogalom nem a megváltoztathatatlanul közös értelmezés mentén kerül át az egyes tudományágakba, hanem pontosan a rugalmassága, a sokszínű megközelítés miatt válik több ágon is felhasználható alapfogalommá. Ernyőfogalom, melyet igen különböző módon értelmeznek, definiálnak és használnak. Klasszikusan a társadalomtudományokhoz kötődik, hiszen az emberrel mint társadalmi lényel, az ember által létrehozott társadalmi formákkal és a kettő kölcsönhatásával foglalkozó tudományágak mindegyikében megtalálhatjuk, nincs értelme arról értekezni, hogy vajon melyik birtokolja erősebben. Ugyanakkor vitathatatlan, hogy a fogalom számos eltérő megfogalmazásával, az attribútumok eltérő súlyozásával találkozhatunk a különböző

* Egyetemi docens, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Szombathelyi Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, velics.gabriella@ppk.elte.hu

társadalomtudományi területeken (Hankiss, 2004; Arapovics, 2016; Horváth, 2020). Továbbmenve azt is érdemes megjegyezni, hogy a fogalom nem maradt meg a társadalomtudományok szerteágazó alap- és alkalmazott tudományági területén, hanem az élő természettudományok (ökológia, evolúcióbiológia) és a műszaki tudományok (automatizálás és IT) területén is fokozottan használatba került.

A tanulmány a közösség fogalmának 21. századi változását elsősorban a neveléstudomány és a szociológia nézőpontjából kíséri figyelemmel, gyakorlati célja a közösségfejlesztés szakmai közönsége számára kitekintést nyújtani a tradicionális hármass megközelítésből (hely, érdeklődés, szellemi dimenzió), mely alapján a közösségek szerveződnek. A közösségfogalom értelmezésének problémája már a Varga A. Tamás, Vercseg Ilona szerzőpáros által írt *Közösségfejlesztés* című könyvben is felmerül. Ott a felsorolás szintjén az alábbiak kerülnek említésre mint közösségformáló tényezők: érték, minőség, embercsoport, lokalitás, közös alkotás, érzés, eszme, életmód (Varga A. & Vercseg, 1998). A kutatói érdeklődést az a kérdés irányította, hogy hogyan hatnak a 21. század társadalmi-technológiai kihívásai a 20. században gyökerező közösségfogalomra, milyen közösségfelfogásokkal találkozhatunk a szélesebb hazai és külföldi szakirodalomban és gyakorlatban, főként ha kitekintünk a szorososan vett akadémiai keretből. A szakirodalmi gyűjtőmunka révén 12 közösségfelfogást, definíciót azonosítottam, melyek mindegyikéhez gyakorlati példákat társítottam, hogy bemutassam az egyes fogalmak élő jellegzetességeit. A gyűjtőmunka során a hazai szakirodalom mellett az ERIC adatbázis¹ és két, közösségfejlesztéssel foglalkozó nemzetközi folyóirat cikkei szolgáltak kiindulópontként: a *Community Development Journal*² és a *Community Development*³ azok a lapok, melyeket a Közösségszervezés BA szakos hallgatók szaknyelvi felkészítése során használok. Az ERIC adatbázisában a leggyakrabban az alábbi közösségfogalmak jelennek meg: tanulóközösség, felfedező közösség, gyakorlat orientált közösség. A közösségfejlesztés nemzetközi terepén pedig az akcióközösségek és az innovatív közösségek jelennek meg hangsúlyosabban. Az általam felállított 12 fogalom ennél tágabb értelmezését adja a közösségnek, és mivel ilyen összeállítás még nem készült, akár a magyar közösségfejlesztő szakemberek szakmai felkészítése során is eredményesen alkalmazható.

Közösségfogalmak – hangsúlyok, kihívások, változások

A közösségdefiníció tudományos problémájáról megjelent néhány írás vagy egy tudományág szempontjából mutatja be a fogalom történelmi alakulását (Barna & Márfi, 2009; Horváth, 2020), vagy olyan kora 20. századi szerzőket idéz, akiknek közösségfelfogása nem elegendő a 21. századi értelmezéshez. Barna Zsófia és Márfi András (2009) a szociológia és a szociálpszichológia területén érvényes közösségfelfogásokat vizsgálta, Horváth Csilla (2020) a terület- és településfejlesztés, míg Vercseg Ilona (2014) a közösségfejlesztés területén használatos fogalmi kereteket írja le. Munkáikban a közösség három leggyakoribb fogalmi kerete jelenik meg: a hely (territoriális fogalmi keret), az érdeklődés vagy választás (a kiscsoport szociálpszichológiai jellegzetességei mentén) és a szellemi, lelki közösség (melyet Vercseg szintén a helyhez és a valláshoz köt).

Nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a közösség definíciója az elmúlt 25 évben milyen tartalmi változásokon ment keresztül. A közösség és a lokalitás egykor oly stabilan összetartozónak látszó kapcsolatát egyrészt az új médiaeszközök helyezik más megközelítésbe, másrészt a közösségek aktív médiaszereplővé, médiatulajdonosokká is válhatnak, meghatározva a róluk a nyilvánosságban zajló diskurzust (Doliwa & Purkarthofer, 2021).

1. Az ERIC adatbázis elérhetősége: <https://eric.ed.gov/>

2. A *Community Development Journal* az Oxford Academic kiadásában itt érhető el: <https://academic.oup.com/cdj>

3. A *Community Development* a Taylor & Francis Online kiadásában itt érhető el: <https://www.tandfonline.com/journals/rcod20>

A tanulmány a következő részben 12 közösségfogalmat sorol fel, bemutatva azok eredeti és felújított értelmezését, kapcsolódási pontjaikat más közösségfogalmak felé, hiszen a közösségek a valóságban nem csak egy típusba sorolhatók, és működésük során is változtatják pozíciójukat, átfedésben vannak.

Lokális közösség (community of place, geographic community)

George Hillary 1955-ben megjelent tanulmányában nagyívű empirikus kutatásra alapozva arra a megállapításra jutott, hogy a korabeli szakirodalmakból általa kigyűjtött 94 közösségdefiníció több mint kétharmadában csak egy szűk közös metszet van: a közösség olyan személyekből áll, akik társas interakciókba lépnek egymással egy földrajzi területen, és legalább még egy, de akár több közös kapcsolódási pontjuk van (Hillary, 1955). A mai napig ez a gondolat adja a territoriális közösség fogalom alapját: a tagok interakciókba lépnek egymással, kölcsönös kötődéseket alakítanak ki, és földrajzilag egy területen élnek (Horváth, 2020). Érdekes azonban meghúzni a határokat – és nem minden földrajzi méretben gondolkodni –, szem előtt tartva, hogy a közösségfogalom kapcsán általában olyan területi határon belül élőkről gondolkodunk, akik számára a közelség-távolság még lehetővé teszi, hogy személyesen ismerjék egymást, és a környezetre vonatkozó tudásuk (hagyomány, életmód, kihívások, megküzdési minták) azonos legyen. A lokális közösség kategória legtágabban a régióhoz, a megyéhez, a történelmi vagy kulturális tájegységhez köthető, de a hagyományos értelmezés megengedő abban a tekintetben, hogy a lokális közösség akár ennél kisebb területen is élhet, tipikusan egy településen, vagy azon belül a település egy részéhez kötődik (kerület, lakótelep, alvég). A külföldi szakirodalom az együttélés idejét nézve is tág teret ad az értelmezésnek, nem csupán az életvitelszerű tartózkodást tartja meghatározónak, hanem azt is, ha az adott területen az egyén rendszeresen megjelenik, időt tölt, például munkavégzés vagy szabadidő eltöltése céljából (Ife, 2002). Érdekes a magyar lokális közösségfogalmat ilyen irányban bővíteni, és a munkahely, az egyetem, az edzőterem, a kávéház, a kocsmá törzsközönységét is lokális közösségként értelmezni. E mikroközösségek említésére a magyar jogi szabályozásban is találunk példát (2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról, 66. §): a közösségi rádiók pályázatukban megjelölhetik egy településrész lakosságát vagy akár egy intézmény tagjait mint olyan közösséget, melyre a médiaszolgáltatás irányul. Ilyen orientációval működött hazánkban több településen is közösségi rádió, például Óriszentpéteren a Triangulum Rádió (Velics, 2015), vagy egyetemeken, például az EPER Rádió Budapesten az ELTE-n (Doliwa & Velics, 2023), és a Berzsenyi Rádió Szombathelyen (Velics, 2012).

A territoriális közösség fogalom érdekes vonatkozását tárja fel, ha a globális térben végbemenő folyamatokat is figyelembe vesszük. A nemzeteken átívelő, szabadon áramló tőke, munkaerő és szolgáltatások révén létrejövő fogyasztói világtérben a kereskedelem, a munkaerőpiac és a pénzügyi folyamatok globalizált egységeket hoznak létre. Nézetem szerint ezen egységek is felfoghatók közösségként, melynek tagjai ugyan nem egyéni, hanem szervezeti szinten ragadhatók meg, és szerepüket tekintve leginkább az érdekközösségekhez tartoznak (például az ENSZ és a Világbank). A földrészek, az államok, a nemzet, bár földrajzilag meghatározott területhez kötődő fogalmak, méretüknél fogva túlmutatnak a hagyományosan közösségként meghatározható csoportlétszámon. Ugyanakkor nem lényegtelen felhívni a figyelmet arra, hogy az államok és a nemzetek szintjén is értelmezhető a közösség (például az Európai Unió, a Nyugat-afrikai Államok Gazdasági Közössége), itt azonban nem az egyének, hanem az országok az egyes tagjai a közösségnek.

Utasi Ágnes úgy érvel, hogy ezek az egységek nem lehetnek közösségek, mivel nem rendelkeznek az általa a fogalom értelmezéséhez nélkülözhetetlennek tartott szolidaritással és a közösség tagjaiért vállalt felelősségtudattal, esetükben hiányzik a mi-tudat. A rövid távú gazdasági és politikai érdekek mentén csak aktuális szövetségek köttetnek, melyek időben nem stabilak (Utasi, 2009).

A közösségfogalmat érintő tér-idő kihívás az internet megjelenésével csak erősödött. A 20. század utolsó évtizedeiben elektronikus leveleket cserélni, állományokat, fájlokat küldeni és fogadni, honlapokat működtetni már akár magánszemélyek is tudtak. A következő döntő lépcső, az internetalapú közösségi formák megjelenése pedig új megvilágításba helyezte a modernitás gondolkodásmódjához kötődő közösségfelfogást. Az a közösségfelfogás, mely a 20. század viszonyaira reflektál, a fizikai helyhez kötöttséget alapnak tekinti. Tönnies (1983) dichotomikus felfogást tükröző munkáiban világosan megkülönbözteti a közvetett emberi viszonyokra épülő társadalmat és az organikus, közvetlen emberi kapcsolatokra épülő közösséget. Ez a logika vezetett el egy másik megkülönböztetéshez a hagyományos közösségi formák és a közösségillúziók között, jelezve, hogy ezek a társadalmi szerveződés egymást kölcsönösen kizáró formái. A hagyományos közösségek iránti aggodalom több forrásból táplálkozott. A kihívást nem egyszerűen az internet jelentette. A folyamat a jóléti fogyasztói társadalom kiépülésével magyarázható és érinti a munka-magánélet időkeretének változását, a pénzügyi szorongás, a mobilitás, a technológiai változások, a média társadalmi képzeteket formáló jellegét, az értékek és a normák változását. Putnam (1995) érvelése szerint ezen tényezők vezettek a generációs különbségek felerősödéshez, mely a közösségi élet és a civil részvételi hajlandóság gyengülését eredményezte az amerikai társadalomban. Megoldásként a különböző társadalmi szinteken belüli és közötti újrapcsolódási pontok megtalálását szorgalmazta. Ennek révén a társadalmi tőke kollektív és individuális szinteken is megerősödne.

Barry Wellman munkáihoz kötődően erősödik fel egy másik felfogás, mely a közösségekre emberi kapcsolatok hálózataként tekint, a közösségfogalom középpontjában a közös lokalitás helyét a kölcsönösség (reciprocitás) veszi át (Wellman, 1979). A „behálózott” individuum társas tere túlmutat a földrajzi térhez kötött létezés korlátain, és nem csupán térben ágazik szét, hanem társas kapcsolatok tekintetében is gazdagodik, akár más társadalmi csoportból származókkal is reciprok kapcsolatokat képes kialakítani. Ehhez az értelmezéshez még nem társult az internet által „behálózott” individuumok közösségi képe, az Wellman későbbi munkáiban jelenik meg, és átvezet a virtuális közösség fogalmához (Rainie & Wellman, 2012).

Virtuális közösség (virtual community)

A rövid definíció a közösségi kapcsolódások virtuális jellegére utal, vagyis a tagok közötti kapcsolódás a média új eszközei révén valósul meg. Az újmédia a posztmodern médiakörnyezetben a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus, mely a tartalom tekintetében multimedialis és interaktív jellegével tűnik ki. A platformok lehetővé teszik az egyéni és a közösségi cselekvéseket (Szakadát, 2006).

Az emberiség a honlapok, az emailek, az SMS és a Skype világán keresztül a 21. század hajnalán néhány év alatt ért el egy olyan személyes behálózottság állapotába, ahol 0–24 órában közöl, küld, kap és fogad hálózati társaitól információkat, ingereket. A félelem, hogy az internet csupán látszólag kapcsolja össze az egyéneket, és az izolációt növeli, alaptalannak bizonyult, bár a látszatkapcsolatok és a névtelen tömegetől származó külső kontroll számos pszichológiai, pedagógiai, párkapcsolati stb. veszéllyel jár(hat). Rainie és Wellman a hálózati közösség fogalmát korszerűsíti, rámutatva, hogy ezt a változást három tényező együttesen idézte elő: a társas hálózatok webes megjelenése (social media), az internet kapacitásának növekedése és a mindig mindenkit elérhetővé tevő mobilkommunikációs eszközök megjelenése. A szerzőpáros a 21. század technicizált, laza közösségekben létező, de ezer szálon összekötött és elköteleződő emberiségéről pozitív képet fest. Szerintük nem csupán a webes tartalmak létrehozása és megosztása, az információkhoz való korlátlan hozzáférés pozitívum, hanem az is, ahogy a kapcsolatok kilépnek a háztartás és a szomszédság közelségéből, vagy ahogy a munkafolyamatokban felértékelődik a teammunka, mely csökkenti a hierarchikus viszonyokat az individuumok között. Előnyként jelenik meg a korábbi erős kapcsolatok helyébe lépő laza kapcsolatok hálózati burka, mely a

személyes interakciós lehetőségen túl növekvő és változatos lehetőséget ad a tanulás és a problémamegoldás területén. A „behálózott individualizmus”-t nevezik meg mint az új társas operációs rendszert, felhasználva egy analógiát a számítógépek világából, ahol az operációs rendszerek összehangolást végeznek a különböző erőforrások között, és egységes kezelőfelületet teremtenek a programok és a felhasználó számára is. Ahogy ezek nélkül nem működik a gép, nélkülük nem működik a társadalom. Ilyen értelemben a hálózatok lettek a társadalmak új működési motorjai, világunk folyamatos fejlődése a behálózott individualizmuson alapul (Rainie & Wellman, 2012).

Körülmények hozta közösség (community of circumstance)

E közösségfogalom szerint tagok a véletlennek vagy valamilyen közösen átélt történésnek köszönhetően érzik az összekapcsoltságukat másokkal (Marsh, 1999). Ha a véletlent tekintjük rendezőelvnek, akkor ilyen közösségnek számít például az iskolai osztályközösség a beiratkozás után, amikor a résztvevőket még csupán az köti össze, hogy ugyanannak az iskola 9/A osztályának tanulói vagy egy újonnan épített lakópark lakói, akiket az élet egy helyre sodort. Esetünkben a közösségek működési mechanizmusai révén a körülmények hozta kvázi véletlen rendeződést idővel felváltja egy más típusú, például érdeklődés vezette (klikkesedés az osztályban) és felfedező közösség az iskolai csoport esetében, vagy érdekközösség, akcióközösség egy lakópark ügyeinek megoldásában. Ha a közösen átélt történést tekintjük rendezőelvnek, akkor más jellegű közösségeket találunk, például egy tömegbaleset túlélőit és hozzátartozóikat, közös károsultakat egy csalássorozatban, azonos betegségben érintettek csoportját. Az összekötő kapocs az élmény, a helyzet, melynek nehézségeit és konfliktusait együtt próbálják megoldani. E közösségfogalom határos, illetve átfedésben lehet az akció- és az érdekközösséggel. Mindkettőre aktuális példa a népszavazási kezdeményezés az aktív eutanázia kérdésében Dr. Karsai Dániel és a folyamat közben szintén nyilvánosság elé lépő ALS betegségben érintett társai révén.

Érdekközösség (lobbying community)

Az érdekközösség a nemzetközi szakirodalomban a lobbiközösséggel egyenlő, magyarul még az érdekképviseleti közösség és a lobbiközösség szavakkal írható le. A lobbizás a politikai életben ismert fogalomnak számít, törvényes keretek között teszi lehetővé a kapcsolatok kiépítését és fenntartását a gazdasági élet és a politikai élet szereplői között előnyserzés vagy negatív hatás csökkentése céljából. Ilyen értelemben a lobbizás már pozitív fogalom, a hasonló célt szolgáló korrupció és megvesztegetés ellenpárja. Az eljárás szabályozott, a lobbistákat és a lobbiszervezeteket az EU-ban nyilvántartásba veszik, és egy bárki által szabadon kereshető, nyilvános adatbázist működtetnek. Az Átláthatósági nyilvántartás⁴ rögzíti, hogy mely szervezet kiknek a nevében és milyen érdekeket képvisel, valamint feltárja a tevékenység finansziális hátterét, és megnevezi a szervezet vezető tagjait.

A lobbiszervezet ezzel megbízott tagjai a kormányzati szerveknél lobbiznak (kijárnak, érvelnek, tanácskoznak) egy számukra előnyös politikai, gazdasági vagy szakmai szabályozás érdekében. A fogalom leggyakrabban az üzleti élet szereplőihöz (például gyorsétteremláncok), ágazatokhoz (például dohányipar), illetve társadalmi csoportokhoz (például szivárványcsaládok) kötődik.

Mind többen ismerik fel, hogy a lobbitevékenység a civil szféra résztvevői számára is hasznos lehet. Személyes példám a Community Media Forum Europe⁵ nevű szervezet, mely a közösségi rádiózás európai szintű szabályozása és elismertsége érdekében fejti ki tevékenységét, EU-s tanácskozások résztvevője, megfigyelője, ta-

4. Az Átláthatósági nyilvántartás elérhetősége: <https://transparency-register.europa.eu>

5. A szervezet tevékenysége megismerhető a weblapon: <https://www.cmfe.eu/about>

lálkozások kezdeményezője, miközben önmaga is nonprofit szervezet, önkéntes vezetői körrel és közel 100 tagszervezettel: nemzeti közösségi rádiós és televíziós reprezentatív szervezetek, egyes közösségi rádiók vagy televíziók, tanácsadók, kutatók⁶ alkotják a szervezetet.

Ugyanakkor, felismerve, hogy a civil szféra tagjai a kevés információ vagy félreértések miatt nem használják ezt a technikát, támogatásként a lobbizásban jártas civil szervezetek példát és sorvezetőket mutatnak. Ilyen például a Friends of Earth által működtetett weblapon elhelyezett oktatóvideó és a lobbizás 5 leggyakoribb tevékenységelemének leírása az előkészületektől az utánkövetésig⁷. A közösségépítő, közösségekkel foglalkozó felsőfokú képzőintézmények közül pedig a The University of Kansas által fejlesztett Community Tool Boxot említem, mely gyakorlati, lépésről lépésre elsajátítható közösségépítő képességeket tanít online hozzáféréssel,⁸ az egyik lecke a lobbizással kapcsolatban részletekbe menő tanácsokat nyújt a leendő közösségépítőknek.⁹ Az érdekközösség kapcsán érdemes megemlíteni, hogy maga a tevékenységet kifejtő közösség és az a közösség, melyre tevékenysége irányul, eltérő érdekek mentén is mozoghat, ekkor érdekeltérések, súlyosabb esetben érdekütközések, konfliktusok fordulhatnak elő (Velics, 2015).

Érdeklődés vezérelte közösség (community of interest)

A csoport tagjait egy bizonyos dolog iránti érdeklődés hozza össze, ilyen lehet a hobbi, a rajongás valami/ki iránt és a kedvelt témák követése. Az érdeklődés vezérelte közösségek nyitottak és befogadók, a helyhez kötöttség és a személyes találkozások sem feltétlenül szükségesek (bár, többnyire évente egy-két ilyen alkalmat szerveznek) az online tér rendkívüli módon kedvez az ilyen közösségek létrejöttének és nemzetközi kiteljesedésének. A csoport tagjai különböző társadalmi háttérrel rendelkezhetnek, nem számít az anyagi helyzet, az iskolázottság, az anyanyelv, ezek az ismérvek – bár a kommunikáció során kiderülhetnek –, nem lényegesek. A tagok lazán kapcsolódnak egymáshoz, sokszor csak annyit tudnak a másiktól, hogy ő is ugyanazért a személyért, dologért lelkesedik, ő is ugyanazt a tevékenységet űzi, például zenei előadók rajongói,¹⁰ autómobil-építők,¹¹ kaktuszgyűjtők¹² stb. A kapcsolódások a téma körül zajlanak, eljárásokat, trükköket, jógyakorlatokat osztanak meg egymással, nincs szakmai féltékenység, büszkék egymás eredményeire, ahogy azt Juhász Erika megfogalmazza: a közösségi tanulás révén gazdagodnak (Juhász, 2014). Az érdeklődés vezérelte közösségek a szervezettség különböző szintjén állhatnak: a lazán szervezett online közösségektől az egyesületi szintű bejegyzett közösségekig, ahol már akár jelentős tagdíj és szervezett rendezvények sora várja a tagokat.

6. A szerző a CMFE Expert Group tagja.

7. Friends of Earth weblap adott oldala: <https://groups.friendsoftheearth.uk/lobbying-whats-it-all-about>

8. University of Kansas, Center for Community Health and Development által működtetett Community Tool Box elérhetősége: <https://ctb.ku.edu/en>

9. A „Lobbizás döntéshozóknál” című lecke elérhetősége: <https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/advocacy/direct-action/lobby-decisionmakers/main>

10. A Magyarországi Depeche Mode Rajongói Klub 1987 óta élő közösség, weblapja: <http://www.depeche-mode.hu/hdmfc/index.html>

11. Az angol nyelvű, nyomtatásban és online is elérhető Model Cars magazin weblapján élénk közösségi élet folyik több téma köré szervezve. A magazin nyitólapján (<https://www.modelcarsmag.com>) ösztönöz a részvételre: „Nincs helyi klub? Nem találja a készletet? Fórumunk támogatja Önt. Tegye fel kérdéseit, tegye közzé fejlődését, vagy mutassa be építését! Ki tudja, lehet, hogy a végén még a fórumunkban is szerepelhatsz.” például ilyen formában: <https://www.modelcarsmag.com/forums/forum/51-diecast-corner/>

12. Magyar Kaktuszgyűjtők Országos Egyesülete: <https://kaktuszgyujtok.hu/atepites-alatt/index.php?rolunk>

Gyakorlatorientált közösség (community of practice)

Ez a kategória rokonságban áll az érdeklődés vezérelte közösséggel. Az azonosság a két közösség között, hogy tagjaikat valamely speciális érdeklődés köti össze; a különbség a két közösség között pedig az, hogy az érdeklődés vezérelte közösségek tagjai lehetnek amatőrök és olyanok, akik nagyon kezdők a dologban, a gyakorlatorientált közösségek tagjai csak szakemberek lehetnek, például állatorvosok, akik mozgásszervi betegségekre specializálódnak¹³ vagy IT-szakemberek, akik használják a JavaScript programnyelvet. A gyakorlatorientált közösségek tagjai nem csupán azonos társadalmi státuszt töltenek be, például mindannyian állatorvosok, hanem ezen belül is egy speciális területre összpontosítanak, mely nem csupán az érdeklődés szintjén (nem csupán hobbiból), hanem karrierjük szempontjából is kihívást és egyúttal fejlődést jelent. Az ilyen speciális tudás megszerzése folyamatos tanulást jelent, a gyakorlatorientált közösség a közösségi tanulás révén tökéletesítheti technikáját, tudását egy adott területen. A probléma, az eljárás, a részterület mind mélyebb megértésére és alkalmazására törekednek. Tevékenységük azonban sokszor túlmutat a karrier érdekében végzett folyamatos tanuláson, és szélesebb körű tudásmegosztás, ismeretterjesztő tevékenység is társul hozzá, de soha nem ez a fő irányvonal. Eljárásokat osztanak meg egymással, szükség esetén szakmai tanácsokat nyújtanak egymásnak, a tagok az online térben könnyen kapcsolódnak, kollaborációt alakíthatnak ki külföldi, azonos területen dolgozó szakmai csoportokkal.

A Wenger-Trayner szerzőpáros gyakorlatorientált közösség három ismervét emeli ki a (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015):

- A tagság elkötelezettséget jelent a terület iránt, és ezáltal olyan közös kompetenciát, amely megkülönbözteti a tagokat a többi embertől.
- A tagok közös tevékenységeket és megbeszéléseket folytatnak, segítik egymást, és információkat osztanak meg, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy tanuljanak egymástól. A szerzők kiemelik: egy weboldal önmagában nem jelent közösséget, ahogy az azonos munkakör vagy cím sem. A tagoknak kapcsolatba kell lépni egymással és együtt tanulni. Bár a közösség tagjai nem feltétlenül dolgoznak együtt napi szinten, ezek az interakciók alapvető fontosságúak.
- A tagok közös erőforrás-repertoárt alakítanak ki: tapasztalatokat, történeteket osztanak meg, eszközöket és eljárásokat fejlesztenek, a visszatérő problémák kezelésének módját vitatják meg, protokollt fejlesztenek, azaz közös gyakorlatot alakítanak ki, melyet a csoport fémjelez (nevét adja hozzá). Ehhez időre és tartós interakcióra van szükség.

Innovatív közösség (community of innovation)

Az innovatív közösségek a gyakorlatorientált közösségekből nőhetnek ki, ahol a tagok egy része újszerű megoldások keresésében és alkalmazásában, tesztelésében érdekelt. Jelentős különbség, hogy a gyakorlatorientált közösségek tagjai több szervezetből érkezhettek, és a lazább munkakapcsolat is eredményes lehet. A gyakorlatorientált közösségek tagjai fejlesztésben nem vesznek részt, csak átveszik a kifejlesztett jógyakorlatot, az adott eljárást alkalmazzák, míg az innovatív közösség feltételez egy közös hátteret, egy szervezeti formát, melynek a közösség része, például vállalati kutatócsoport.

13. A Magyar Kisállat Ortopédiai Egyesület tagjai állatorvosok, a szervezet tevékenysége a weblapon bővebben megismerhető: <https://www.kisallatortopedia.hu/az-egyesuletrol>

Lim és Ong kutatási eredményei azt mutatják, hogy az innovációs közösségek egy szervezet keretein belül léteznek, és feladatuk, küldetésük a szervezeten belüli innovációk létrehozása. A hatékony problémamegoldást a tudásmegosztás, a felfedezés és az ötletgenerálás egyaránt szolgálják (Lim & Ong, 2019). A szerzőpáros rámutat, hogy a szervezetekben megmutatkozó innováció kedvező életkörülményeket kíván, melynek része az innovatív gondolkodást és a kreativitást értékek tekintő vállalati kultúra. Nyilvánvalóan szükséges továbbá a rendelkezésre bocsátott pénz, idő és humán erőforrás, a szellemi tulajdon kezelése, a motiváció fenntartása, a megismerést támogató segítő személyzet, és a szereplők közötti kölcsönhatási lehetőségek.

Az innovációs közösségek megértése és menedzselése egyaránt hasznos lehet az üzleti életben és makro-társadalmi szinten is. Az innováció előmozdítása a szervezetekben és az országokban korunkban jelentősen felértékelődött, az innováció lett a fejlődés egyik kulcstényezője (Velics, 2023).

Együttműködő vagy akcióközösség (community of action)

Az akció közösségekben a tagok egy közös cél érdekében a projekt idejére együttműködnek, például egy összetett munkahelyi feladat megoldása érdekében számítógéppel támogatott munkahelyi környezetben¹⁴ (Zacklad, 2003).

Az együttműködő vagy akcióközösségek azonban nem csupán információtechnológiai támogatással működhetnek, az együttműködés személyes kapcsolatokon keresztül hagyományos környezetben is megvalósulhat. Az akcióközösség jellemzője, hogy a tagok egy általuk problémaként definiált helyzetre keresnek megoldást, és a kivitelezésben is részt vállalnak. Részvételük a szakértelem és az önkéntes lelkesedés elegye, mesterek és laikusok együttműködése egyaránt elképzelhető. Wilkinson az amerikai helyi közösségek vizsgálata révén nyert definícióban a társadalmi kapcsolatok kiépítésének folyamatát, a közösségi érdekek követését és a helyi élet fenntartása érdekében végzett munkát nevezi meg (Wilkinson, 1991).

Az akcióközösségre az egyik példám a magyarországi közösségi rádiók példaértékű összefogásával valósult meg. A Kolontár környéki vörösiszap ipari katasztrófa következményeinek elhárítása idején működő Közös Hullámhossz Hírszolgálat (KHH) az érintett lakosság informálását szolgálta, a katasztrófa idején a térségben dolgozó szakmai és humanitárius szervezetek munkájának segítő partnereként. A rádió létrejöttében és működtetésében az ELTE-n működő EPER Rádió szakmai vezetői és önkéntes hallgatói erejükön felül vettek részt (Hargitai, 2011). A KHH működése jól mutatja az akcióközösségek három ismervét (Open Social, 2023):

- társadalmi összefogást hoz létre, mozgalmat teremt,
- önkénteseket bevonásával működik,
- valódi társadalmi változást eredményez.

A KHH az ország közösségi rádióit mozgatta meg Ajkától Debrecenig, hogy szabadidejük egy részét a helyi lakosság informálásának szenteljék, hiszen a térségben nem működött speciális vészhelyzeti rádióállomás, miközben a lakosság jelentős információhiánnyal küzdött.

Theodori kiemeli, hogy ilyenkor maga a cselekvés a fejlesztés, vagy másképpen fogalmazva, a fejlesztés maga a cselekvés (Theodori, 2005).

Az akcióközösségekre rendkívül sok példát ismerünk hazánkból is, hiszen a problémamegoldásra alapozott közösségi munka célorientált és belátható időn belül változást indukálva sikerélményt nyújthat az önkéntesek-

14. CSCW: Computer-Supported Cooperative Work, <https://cscw.acm.org/2024/>

nek, növelve a társadalmi jólétet nemcsak a helyi közösségben, hanem a példa kisugárzó hatása révén más közösségeket is hasonló akciókra inspirálhat – lásd például a közösségi kertek mozgalmát (Dan, 2022).¹⁵

Felfedező közösség (community of inquire)

Ez a közösségfogalom a neveléstudományban kap kiemelt szerepet. John Dewey pedagógiai hitvallásában és életművében központi szerepet kap a gyermekeket a valósággal való találkozásokon és tapasztalásokon keresztül nevelő elgondolás (Dewey, 1976). Az elméleti keret lényege, hogy az egyén a tanulást élményként tapasztalja meg a szociális, a kognitív és a tanítási jelenlét fejlesztése révén. A három tényező egymástól függő rendszerben működik, ezen tényezők kölcsönhatása eredményezi azt a környezetet, melyben az embernek közösségi lényként kell a hasznosítható tudást megszereznie, miközben önálló erőfeszítésekkel, akadályokat legyőzve, próbálkozva és tesztelve jut el a problémamegoldáshoz (Pukánszky & Németh, 1996). A felfedező közösség elgondolás ilyen formában leggyakrabban a 20. és 21. századi iskolában érhető tetten a tanárok és a diákok együttes munkája során (Ling, 2007) – a kollaboratív és a konstruktivista megközelítés szerint – az ilyen közösségek előnyei közé tartozik a csoporton belüli reflektív tudásépítés, a csoporttagok közötti társadalmi hatalmi eltérések csökkenése, minimalizálása és az értelmező attitűd a jelenségek feltárása során. A felfedező közösség a közös tanulás módszerét alkalmazza, lehetővé teszi, hogy a tanulók kisebb közösségekben kapcsolódjanak egymáshoz, interakciókat folytassanak egy közös probléma megoldása érdekében, vagyis miközben együtt dolgoznak közösséget alkossanak. Molnár Pál (2013) egyetemi környezetben vizsgált egy ilyen közösséget, ahol a kurzusok hallgatói kutatócsoportokra bontva kaptak egy-egy témakört, melyhez a közösen írt összefoglalókat zárt online blogbejegyzésként osztották meg egymással. A kutató szignifikáns kapcsolatot tudott kimutatni többek között a közös tanulás érzékelése és a tanulói elégedettség, a közösségtudat és a tanulói elégedettség között (Molnár, 2013). A fogalom szorosan kapcsolódik a magyar közösségfejlesztésben is jól ismert tanuló közösség fogalomhoz, melynek az iskola világán túllépve két dimenziója ismert: az egyik a helyi közösségekben végbemenő fejlesztésekre összpontosít, és tanuló régiókról, tanuló városokról beszél (Benke, 2016; Kozma, 2016), a másik a kultúra irányából közelít, és a kulturális tevékenységek során végbemenő közösségi tanulást emeli középpontba (Juhász, 2014; Juhász & Szabó, 2016).

Státuszközösség (community of position)

A státuszközösség definícióját kézenfekvő, hogy a szociológiai értelemben használt státusz szó eredeti jelentéséhez kapcsoljuk, mely társadalmi pozíciót jelent, így az egyén életútja során betöltött szerepekhez és társadalmi pozíciókhoz kötődik, mint például az anyaszerep vagy a munkahelyi pozíció. A két példa kapcsán státuszközösségnek nevezhetjük a Kismama klubot, az egyetemi Berzsenyi Rádiót és a Jogász Egyletet is.

A státusz közösség lényege, hogy az egyén addig tagja a közösségnek, míg a státuszt betölti. Jellemző, hogy az emberek az életük egy meghatározó szakaszában beletartoznak ebbe a közösségbe, majd kimaradnak belőle. Például a hallgató (hallgatói jogviszony, hallgatói státusz) a szombathelyi Berzsenyi Rádió közösségébe csak addig tartozott bele, míg az egyetem kommunikáció szakos hallgatója volt. Ahogy végzett, már nem volt része ennek a közösségnek. (A rádiós közösség el is ballagtatta, rituálisan lezárta a vele való kapcsolatot.) A státusz azonban olyan jellemző, mely erőforrásként funkcionálhat, és bár az illető már nem birtokolja az adott státuszt, azt őrzi és reprezentálja, hiszen értéket hordoz. Erre példa lehet az egyetemi alumni közösségek olyan szimbólumrendszere, amely egy kívülállónak is mutatja, hogy valaki ehhez a közösséghez tartozott, például az egyete-

15. A hazai közösségi kertek gyűjtőoldala és a mozgalom weblapja: <http://kozossegikertek.hu/>

mi gyűrű. A státuszközösségekben az egyén élete egy bizonyos szakaszában vesz részt, ez idő alatt a hozzá nagyon hasonló egyénnel interakcióba lép, közösen élnek meg és oldanak meg helyzeteket, kapcsolatok és kötések alakulnak, melyek túlélhetik a státusz elvesztését, és további időszakokban is támaszt nyújthatnak. Az érettségiző osztályközösségek tagjai többnyire a ballagással elveszítik egymást, kevés tartós és erős kapcsolat marad meg, ugyanakkor a rendszeresen négy évente megszervezett találkozók lehetőséget adnak az információk cseréjére és a kapcsolatok megerősítésére, újrakötésére.

Célorientált közösség (community of purpose)

A célorientált közösségekben a tagoknak szándékukban áll egy helyzetben jól dönteni, helytállni, egy folyamaton végigmenni, és mindenképpen jól akarnak járni. A tévedések elkerülése végett a már tapasztalattal rendelkező tagok véleményére hallgatnak, és miután elérték céljukat, ők is készek megosztani tapasztalataikat. Így a közösség minden jelenlegi és jövőbeni tagja nyer, mégpedig információt, mely az adott helyzetben a döntésben segít, és a kívánt célt elérését valószínűsíti, eredményezi. A virtuális tér termelte ki ezeket a közösségi formákat, például ahol az apróhirdetések feladói, szálláshelyek, webáruházak közösségi értékelésen keresztül biztosítják, hogy a szolgáltatás igénybe vevője előzetesen megismerhesse az üzleti partnert, a korábbi ügyletek minősítését olvasva eldöntheti, hogy megbízhatónak tartja-e. E rendszereket hírnév-rendszereknek is nevezik, melyekben a felhasználók egymást értékelik, és a hírnév (reputáció) révén teremtődik meg (vagy nem) a bizalom a partner irányába. A reputáció ilyen módon konkrét mérőszámmá alakul (gyakran 5-4-3-2-1 csillag jelzi), és megkönnyíti a közösség tagjai számára a döntést. Ilyen kiterjedt felhasználói közösséget találunk például az eBay esetében, ahol a főoldalon még a vásárlás előtt átnézhetjük az értékeléseket: a termék állapotát, a csomagolást, az eladóval való kommunikációt, szinte az adás-vétel minden részletére kiterjedő leírásokat olvashatunk. Az eBay közösségben¹⁶ pedig tematikus szálakon folyik az üzenetváltás és a tanácsadás akár arról is, hogy mi a teendő, ha hamis terméket kaptunk.¹⁷ Ehhez hasonlóan értékeléseket tesz közzé az Airbnb és a Booking is a szállásfoglalások terén.

A hatás eléréséhez a közösségeknek kellően nagyoknak kell lenni (sokaság, létszám), és megfelelő szintű elkötelezettségre, kollektív képességekre van szükségük a közösség deklarált céljához viszonyítva. A rendszer alapja, hogy a célorientált közösség megfelelően sok tagból álljon, ezért olyan „egyszerű” célokat céloznak meg, mint az online adás-vétel, a szállásfoglalás, mely várhatóan sok felhasználót vonz, valamint ösztönözni kell a felhasználókat, hogy készek legyenek önmaguk is vélemények és értékelések feltöltésére a szolgáltatás igénybevétele vagy a vásárlás után. Ezért a hírnév-rendszereket működtető cégek akár kedvezményeket is biztosítanak az évek óta vagy rendszeresen értékelő felhasználóknak.

Értékközösség (community of values)

Utasi Ágnes a globalizáció haszonelvű céljaitól eltérő szervezeti formákra használja a fogalmat, olyan szervezetekre melyek a magasabb rendű humán érték érdekében szerveződnek (Utasi, 2009). Ilyenek lehetnek a nemzetközi környezetvédő szervezetek, a nemzetközi segélyszervezetek, de ide sorolhatjuk a hazai közösségfejlesztő szakmában ismert szellemi, lelki közösség kategóriájába tartozó vallásos értékközösségeket is (Vercseg, 2014). Itt kell megemlíteni az önkéntességet, mivel ezen szervezetek nagyban építenek az egyének szervezett

16. Az eBay közösség webes elérhetősége: <https://community.ebay.com/>

17. Hamis terméket kaptam, felhasználói fórum az eBay közösségen belül: <https://community.ebay.com/t5/Fashion/Received-fake-product-Can-t-get-ebay-to-step-in/m-p/34219966#M118434>

önkéntes tevékenységére. Az önkéntes közösségben végzett munka a társadalom hasznára válik, a közjót szolgálja, az egyén számára a civil aktivitás megélését teszi lehetővé, miközben a nyilvánosság számára is látható tevékenységével társadalmi felelősségvállalásra nevel (Markos, 2020). Az értékközösségek alaptulajdonsága, hogy a nemzetinél és a lokálisnál nagyobb léptékben, magasabb rendű, általánosabb emberi értékek és célok mentén szervezi magát, túllép a nemzetállami kereteken, terepe a nemzetközi szint. A globalizációval való nyílt szembenállás nem kritérium, viszont törekszik működését a globalizációtól függetlennek feltüntetni, transznacionális keretek között működni. Utasi tanulmányában Hankiss Elemérre (Hankiss, 2004) hivatkozva a kapcsolatokat létrehozó motivációt nevezi meg mint közösségformáló erőt, ez teszi lehetővé, hogy a tagok közös cél, érték vagy érdek mentén közösségi identitást (mi tudat) alakítsanak ki, amely az egymás iránti szolidaritáson keresztül elvezet a közös cselekvésig. Az értékközösségek tagjai Utasi szerint a lokálisan meglévő közösségi szolidaritásuk mellé vállalják ezen univerzális szolidaritást.

A globalizációhoz fűződő viszony kapcsán egyik példám a Greenpeace International, mely nyílt retorikája alapján szembenállónak tekinthető, például ahogy társadalmi és gazdasági területen kifejtett tevékenységüket megindokolják: „Szét akarjuk tépni azt a módot, ahogyan a vállalatok és a kormányok összejátszanak, hogy profitot termeljenek az emberek és a bolygó kárára. Felelősségre kell vonni őket az éghajlatra gyakorolt hatásukért és a biológiai sokféleség csökkenéséért.” (Greenpeace International, 2024) A közös szolidaritás felkeltése érdekében pedig az alábbi módon érvelnek: „Nem kevesebbre törekszünk, mint arra, hogy átalakítsuk azt, ahogyan a világot és benne magunkat látjuk. Támogatni szeretnénk a fogyasztásról a megosztásra, a versengésről az együttműködésre való áttérést. Csak az egymás iránti kollektív felelősségünk növelésével építhetünk zöld és békés jövőt.” (Greenpeace International, 2024)

A globalizációval szemben egyáltalán nem használ ellenérzésről tanúskodó retorikát, de nem is támogatja például a legnagyobb humanitárius mozgalom, a Nemzetközi Vöröskereszt és Vörös Félhold Mozgalom, mely hitvallásában a semleges, pártatlan és független szavakkal határozza meg tevékenységét. A szervezet Alapszabálya egyértelművé teszi, hogy mely értékek köré szervezi meg magát ez a nemzetközi közösség: a „Humanitás, pártatlanság, semlegesség, függetlenség, önkéntes szolgálat, egység és egyetemesség: ez a hét alapelv etikai, működési és intézményi keretet biztosít a Vöröskereszt és a Vörös Félhold Mozgalom munkájához. Ezek állnak a középpontjában a fegyveres konfliktusok, természeti katasztrófák és egyéb vészhelyzetek során rászoruló emberek megsegítésére irányuló megközelítésnek.” (International Committee of the Red Cross, 2020)

A mozgalom Vöröskereszt néven a világ katolikus kötődésű 90 országában van jelen, míg a Vörös Félhold név az iszlám országokban jelenik meg.¹⁸ A mozgalom számít a humanitárius érzésű emberekre mint tevékeny segítőkre és támogatókra. A szervezet nyitóoldalán mindkét tábort megszólítja, tájékozódásra és csatlakozásra egyaránt lehetőséget ad,¹⁹ ami messze túlmutat a pénzbeli adományok gyűjtésén.

Az értékközösség talán legismertebb megjelenése azonban a vallási értékek mentén létrejövő közösség. Korpics Márta (2020) a közösséget (communio) a transzcendenssel való kapcsolat mentén határozza meg, a szakrális tevékenységek a közösség fenntartását szolgálják, a közösség tagjai vertikálisan Istenhez, horizontálisan pedig egymáshoz kapcsolódnak. A zarándoklat például nemcsak az Istennel való kapcsolat megélését szolgálja, hanem lehetőséget teremt a közösség tagjai közötti kötődések kialakítására, megerősítésére is (Korpics, 2020). A keresztény vallási értékek megjelenése hazánk Alaptörvényében mintegy a magyarság keresztény közösségként való egyértelmű azonosítását is magában rejti (Salamon, 2013).

18. A Vöröskereszt és Vörös Félhold Mozgalom: <https://www.icrc.org/en/who-we-are/movement>

19. A Vöröskereszt weblapja itt elérhető: <https://www.icrc.org/en>

Értékalapú megközelítést alkalmaz Fraser is, aki a komunitárius politikai ideológia²⁰ értékei mentén ír le négy közösségi részvételi formát a politikai jobbtól a politikai bal felé haladva: anti-/ellenálló komunitáriusok és gazdasági konzervatív megközelítések, technikai-funkcionalista komunitáriusok és menedzserizmus, progresszív komunitáriusok és felhatalmazás (empowerment), radikális/aktivista komunitáriusok és transzformáció (Fraser, 2005).

Összefoglalás

A tanulmány a közösségfogalmak 12 kortárs értelmezési variációját mutatta be. A hazai közösségfejlesztéssel foglalkozó szakemberek tanulmányaik során leggyakrabban a fogalom klasszikusként ható három meghatározó jellegzetességével találkozunk, mely a közösségek lokális meghatározottságát, a tagok azonos érdeklődését vagy azonos szellemi kapcsolódását emeli ki. A tanulmányban bemutatott további értelmezések nem csupán az eltérés elméleti kapcsolódási pontjaira mutatnak rá, hanem a fogalmak gyakorlati életben való megjelenését is ábrázolják. A tanulmány célja az volt, hogy jobban megértsük a sokszínű közösségek természetét és szerepét, újdonságértékét pedig az adja, hogy a közösségfogalom ilyen tág értelmezésére és rendszerezésére még nem történt kísérlet. Várhatóan ez a 12 közösségfogalom a közösségfejlesztő szakemberek szakmai felkészítése során is eredményesen alkalmazható lesz, ugyanakkor a tanulmányban bemutatott közösségkategóriák hazai közösségekben való mélyebb vizsgálata további lehetőséget ad a kutatóknak, hogy feltérképezzék és részleteiben bemutassák az egyes fogalmak élő tulajdonságait.

20. A komunitárius politikai ideológia az embert társadalmi lényként írja le, a közösségeket értékes társadalmi formációknak tartja.

Irodalom

1. 2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról. 66.§. (2010). <https://njt.hu/jogszabaly/2010-185-00-00>
2. Arapovics, M. (2016). A közösségfejlesztés alapfogalmai és a kulturális közösségfejlesztés paradigmái. *Kulturális Szemle*, 6(2). <https://www.kulturalisszemle.hu/storage/app/media/pdf/Kulturalis-Szemle-2016-2-arapovics-maria-a-kozossegfejlesztes-alapfogalmai-es-a-kulturalis-kozossegfejlesztes-paradigmai.pdf>
3. Barna, Zs. & Márfi, A. (2009). A közösség fogalmának egyes megközelítései. In Feleky, G. (Ed.), *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek* (pp. 205–218). Belvedere Meridionale.
4. Benke, M. (2016). A tanuló közösségek és a szakképzés. *Educatio*, 2, 184–197.
5. Dan, B. A. (2022). Community gardens. Innovative platforms for inclusive education. In Márkus, E., Boros, J., & Kozma, T. (Eds.), *Sustainability of innovation* (pp. 128–137). CHERD & Debrecen University Press.
6. Dewey, J. (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó.
7. Doliwa, U. & Purkarthofer, J. (2021). Community media's role in changing centre – periphery relations through participatory, not-for-profit journalism. *International Journal of Media & Cultural Politics*, 17(2), 161–182. https://doi.org/10.1386/macp_00042_1
8. Doliwa, U. & Velics, G. (2024). Community radio in Hungary and its place in society, politics and education. *Polish Political Science Yearbook*. (Accepted manuscript.)
9. Fraser, H. (2005). Four different approaches to community participation. *Community Development Journal*, 40(3), 286–300. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsi037>
10. Greenpeace International (2024). *Live within our planetary boundaries*. <https://www.greenpeace.org/international/explore/people/>
11. Hankiss, E. (2004). *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Osiris Kiadó.
12. Hargitai, H. (2011). Közös hullámhossz hírszolgálat – az első veszélyhelyzeti ideiglenes közösségi rádió Magyarországon. *Civil Szemle*, 1–2(8), 21–41.
13. Hillary, G. A. (1955). Definitions of Community: Areas of Agreement. *Rural Sociology*, 20(2), 111–123. http://reader.library.cornell.edu/docviewer/digital?id=chla5075626_4306_002#mode/1up
14. Horváth, Cs. (2020). A közösség értelmezése, jellegzetességei és területi vonatkozásai: The Interpretation, Characteristics and Territorial Aspects of a Community. *Köztes-Európa*, 2(28), 103–125. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/vikekke/article/view/34259>
15. Ife, J. (2002). *Community Development, Creating Community Alternatives: Vision, Analysis and Practice*. Longman.
16. International Committee of the Red Cross. (2020. június 9). *Fundamental principles*. <https://www.icrc.org/en/fundamental-principles>

17. Juhász, E. (2014). A személyes tanulástól a kulturális tanuláshoz. In Juhász, E. (Ed.), *Közösségi művelődés, közösségi tanulás* (pp. 97–120). Debreceni Egyetem TEK BTK & KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.
http://www.kulturasz.hu/letoltes/Kozossegi_muvelodes_kozossegi_tanulas_kotet.pdf
18. Juhász, E. & Szabó, J. (2016). Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio*, 2(25), 198–209.
19. Korpics, M. (2020). *A késő modern vallásosság közösségi mintázatai*. L'Harmattan.
20. Kozma, T. (2016). A tanulás térformáló ereje. *Educatio*, 2(25), 161–169.
21. Lim, M., & Ong, B. Y. (2019. október 4.). Communities of Innovation. *International Journal of Innovation Science*, 11(3), 402–418. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJIS-09-2017-0086/full/html>
22. Ling, L. H. (2007). Community of Inquiry in an Online Undergraduate Information Technology Course. *Journal of Information Technology Education*, 6, 153–168. <http://jite.org/documents/Vol6/JITEv6p153-168Lim258.pdf>
23. Markos, V. (2020). Önkéntes közösségek. In Pusztai, G. (Ed.), *Nevelésszociológia. Elméletek, közösségek, kontextusok* (pp. 223–242). Pallas Debrecina 20. kötet. Debreceni Egyetemi Kiadó.
24. Marsh, G. (1999). The community of circumstance – a tale of three cities: community participation in St Kilda, Knox and Lewisham. In Chekki, D. (Ed.), *Research in Community Sociology: Varieties of Community Sociology* (pp. 65–88). Jai Press.
25. Molnár, P. (2013). Blogkörnyezetben tanuló felfedező közösség tanulási hatékonyságának, közösségtudatának és elégedettségének vizsgálata. In Józsa, K. & Fejes, J. B. (Eds.), *PÉK 2013. XI. Pedagógiai Értékelési Konferencia – előadás összefoglalók* (p. 117). Szegedi Tudományegyetem.
https://acta.bibl.u-szeged.hu/59496/1/pek_2013.pdf
26. Open Social. (2023). *Community of Action*.
<https://www.getopensocial.com/community-types/community-of-action/>
27. Pukánszky, B., & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
<https://mek.oszk.hu/01800/01893/>
28. Putnam, R. (1995). Bowling Alone – America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 64–78.
29. Rainie, L. & Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. The MIT Press.
30. Salamon, L. (2013. november 7). *Keresztény értékek a magyar Alaptörvényben*. Barankovics Alapítvány:
https://barankovics.hu/_f/honlapra/salamon_laszlo_eloadas.pdf (2023. 10. 16.)
31. Szakadát, I. (2006). Új média, hálózati kommunikáció. In S. Nagy, K. (Ed.), *Szociológia* (pp. 165–178). Typotex.
32. Theodori, G. L. (2005). Community and Community Development in Resource-Based Areas: Operational Definitions Rooted in an Interactional Perspective. *Society and Natural Resources*, 18(7), 661–669.
33. Tönnies, F. (1983). *Közösség és társadalom*. Gondolat.
34. Utasi, Á. (2009). A közösségi kapcsolatok és a közélet. In Feleky, G. (Ed.), *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek* (pp. 9–34). Belvedere Meridionale.

35. Varga A, T. & Vercseg, I. (1998). *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet.
36. Velics, G. (2012). Adaptación y supervivencia de las emisoras de radio comunitarias en Hungría. In Martínez, M., Mayugo, C. & Tamarit, A. (Eds.), *Comunidad y Comunicación: Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina* (pp. 97–114). Editorial Fragua.
37. Velics, G. (2015). Whose interest will be served? Local media and their audience. *Media and Communication / Mediji I Komunikacije*, 3, 63–75.
38. Velics, G. (2023). A complex perspective on digital education development: From economic impact to community advancement. *Media – Culture – Social Communication*, 19, 37–48.
<https://doi.org/10.31648/mkks.8411>
39. Vercseg, I. (2014). *Közösségelmélet. Tantárgyi összefoglaló*. ELTE TáTK.
https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/33288/33%20Vercseg_Ilona_Kozossegelmelet.pdf?sequence=1
40. Wellman, B. (1979). The Community Question: The Intimate Networks of East Yorkers. *American Journal of Sociology*, 84(5), 1201–1231.
41. Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to community of practice*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
42. Wilkinson, K. P. (1991). *The community in rural America*. Greenwood Press.
<https://archive.org/details/communityinrural0000wilk/mode/2up>
43. Zacklad, M. (2003). Communities of action: a cognitive and social approach to the design of CSCW systems., *GROUP '03: Proceedings of the 2003 international ACM SIGGROUP conference on Supporting group work* (pp. 190–197). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/958160.958190>

A Holistic Exploration of Community Concepts in Contemporary Contexts

Community is a fundamental concept found in the vocabulary of several basic and applied social sciences. However, its integration into individual disciplines does not adhere to a universally immutable interpretation. Instead, it thrives on its inherent flexibility and multifaceted approach, rendering it a fundamental concept applicable across diverse disciplines. In contemporary discourse, the concept of community has transcended the boundaries of basic and applied social sciences, extending its influence into the realms of life sciences, such as ecology and evolutionary biology, as well as engineering disciplines, such as automation and information technology. This paper traces the evolving paradigm of community in the 21st century, primarily focusing on educational and sociological perspectives. The practical intention is to go beyond the interpretation that traditionally identifies place, interest and intellectual or spiritual factors as community-shaping factors. The research interest has been guided by how the socio-technological challenges of the 21st century affect the concept of community rooted in the 20th century and what conceptions of community can be found in the broader literature and practice, especially when looking beyond the academic framework. The literature review has identified 12 distinct community concepts and corresponding definitions, each accompanied by practical examples to illustrate the living characteristics of each concept. This study aims to enhance comprehension regarding the nature and role of communities. The novelty of this paper lies in the fact that such a broad understanding of the concept of community has not been attempted before, and the 12 concepts presented can be effectively applied in the professional training of community development practitioners.

Keywords: *community, definition, community development*

Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak megpróbáltatásai az 1948. évi államosítás körüli küzdelmek kapcsán II. – Tanárok letartóztatása, vádemelés, ítélet, sajtókampány, semmisségi panasz

*Donáth Péter**

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.3

1948 júniusában – a Mindszenty bíborosérsekkel, s a katolikus egyházal az iskolák államosításával kapcsolatosan folytatott küzdelem egy mozzanataként – az állambiztonsági szervek és a politikai propaganda országos figyelmének központjába került az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjainak és tanárainak az ügye. Június 12-én egy honvéd akadémistákból álló század vonult megfélemlítő céllal a képző épülete előtt. Néhány képzős diák a nyitott ablakon át kamaszos hévvel kritizálta menetüket, s az államosítás körüli feszült légkörben becsmérő megjegyzéseket tett a katonákra, a honvédségre. Ők feljelentést tettek, mire június 14-én a rendőrség és katonaság megszállta a képző épületét, házkutatást tartott s a kifogásolt cselekményben részesnek vélt tanulókat őrizetbe vette. Vallatásuk során arra ösztönözte őket, hogy olyat is vállaljanak magukra, amit nem mondtak, s tettük okát hárítsák az érseki képző nevelésére, tanáraik valós, vagy vélt demokráciaellenes megnyilatkozásaira, így ők hamar szabadulhatnak. A dokumentatív elbeszélés második része öt levéltár anyagai, a korabeli sajtónak és kortársi visszaemlékezéseknek alapján az 1948. június 17-én lefogott három pedagógus kihallgatását, a diákok és tanárok elleni vádatokat, bírósági eljárást, s a propaganda-célú sajtókampányt ismerteti. Bemutatja a védőügyvéd semmisségi panaszát, melyben a nyilvánvalóan koncepciók eljárás szándékolt gyengeségeire mutatott rá, s korrekt új eljárást kezdeményezett – eredménytelenül. A tanulmány a 4-5 év börtönre ítélt lelkészek és az 1 év 9 hónapra ítélt, majd évekre Recskre internált világi tanár további sorsának rövid áttekintésével és a korabeli memoárok forrásértékének mérlegelésével zárul, emléket állítva a propagandacélból meghurcolt pedagógusok és 9 diák drámájának.

Kulcsszavak: iskolák államosítása 1948-ban, Esztergomi Érseki Tanítóképző, koncepciók per

Két lelkész- és egy világi pedagógus lefogása, kihallgatása

1948. június 17-én szóbeli érettségi és képesítő vizsgák zajlottak az esztergomi tanítóképzőben miniszteri küldött jelenlétében. Ebéd után az ÁVÓ tisztjei őrizetbe vették és Budapestre, a Mózsa utcai kapitányságra szállították dr. Biborka Ferenc matematika-neveléstan tanárt, az I. osztály osztályfőnökét, Németh Lajos hittanárt és Szentei Ferenc internátusi prefektust. Másfél napos intenzív kihallgatások során ismertették velük lefogott diákjaik rájuk tett terhelő vallomásait, melyeket Szöllősi György őrnagy¹ – tanulmányunk első részében, a Neveléstudomány korábbi számában idézett – június 16-i jelentésében foglalt össze. Több diákkal szembesítésre is sor került. Korencsi Ferenc memoárja szerint az előttük többször elvezetett tanárakon, internátusi fel-

* DSc, professor emeritus, ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszék, donath.peter@tok.elte.hu

1. 1947 szeptembere és 1948 októbere között a Magyar Államrendőrség Budakörnyéki Kapitánysága Államvédelmi Osztályának vezetője (lásd: <https://neb.hu/asset/phpsSG1vu.pdf>).

ügyelőkön látszott, hogy „helybenhagyták” őket. Erről további információval nem rendelkezünk. Az tény, hogy már másnap mindhármukat rávették: írják alá az őket gyanúsító jegyzőkönyveket, és ismerjék el a bennük foglalt állításokat, kijelentéseket.

Németh Lajos és Szeitei Ferenc emellett a bűnösségüket is elismerték: sorozatosan tettek olyan kijelentéseket, melyek a fennálló rend, intézkedések stb. ellen hangoltak.² A népügyészségre való átadásukkor ezen fi-nomítottak valamelyest. Szeitei Ferenc leszögezte: „1948. június 18-án felvett [...] vallomásomat fenntartom, azzal a kiegészítéssel, hogy *a diákokat én nem céltudatosan neveltem demokráciaellenesnek, vagy céltudatosan tettem előttük demokráciaellenes kijelentéseket, hanem alkalmoszerűen egyes kérdéseikre adott válaszaim voltak meggondolatlanok, mert befolyás alatt voltam, amit a terjengő hírek egyre jobban erősítettek.*”³

Németh Lajos a népügyész előtt kifejtette: „[...] bűnösnek érzem magam abban, hogy meggondolatlan kijelentéseket tettem. [...] Az 1948. június 18-án felvett [...] vallomásomat fenntartom, azzal az egyetlen módosítással, hogy a növendékeimmel való beszélgetéseim során *nem szisztematikusan és állandóan tettem demokráciaellenes kijelentéseket, illetve nyilatkoztam meg ilyen formában, hanem csak alkalmoszerűen, egy-egy általuk felvetett kérdéssel kapcsolatban.*”⁴

Biborka Ferenc sem a rendőrségen, sem a népügyészségen nem ismerte el bűnösségét. Június 18-án a rendőrségen ezt vallotta: „*nem érzem magam bűnösnek. [...] A terhemre rótt kijelentések megtételét elismerem, és beismerem azt, hogy ezek alkalmasak voltak a gondjaimra bízott ifjúság antidemokratikus szellemben való nevelésére. Tapasztaltam azt, hogy az általam tanított diákok kijelentéseikben, magatartásukban gyakran antidemokratikusan nyilatkoztak meg. Beismerem azt, hogy mint osztályfőnök a mindennapi kérdések óráján a demokratikus rendszerrel kapcsolatban előadásomban említést tettem arról, hogy ezt az anyagot kényszerűségből adom elő. Több osztályban beszéltem a zsidókérdésről és egyízben azt mondtam, hogy a zsidók a jelenlegi rendszerben nagyarányú gazdasági térhódításra tettek szert, gazdasági vonalon szervezkedni kell ennek ellensúlyozására. Beismerem, hogy ez a kijelentésem alkalmas antiszemitizmus felkeltésére.*”⁵

Biborka tanár úr az ügyészségen is úgy nyilatkozott, hogy *nem érzi magát bűnösnek*, majd hozzátette: „Az 1948. június 18-án felvett [...] vallomásomat teljes egészében fenntartom [...] Annyit kívánok hozzáfűzni, hogy *a gyermekek memóriáját teljesen megbízhatónak nem tartom, és a kiragadott szövegből vett idézetek más értelműt adnak, mint a teljes szövegben volt.*”⁶

A rendőrségen a nekik tulajdonított kijelentésekkel kapcsolatban ellentmondani nem mert pedagógusok ügyészségi, majd bírósági megnyilatkozásai azt sejtetik, hogy – bár valamennyien aláírták a „nem bántalmaztak” formulát – valójában nagyon is tartottak attól, hogy ellentmondásuk esetén újra „előveszik” őket.

A hármukat kihallgató Szöllösi őrnagy korábban ismertetett június 16-i jelentésével feletteseinél elutasítással találkozhatott. Közölhették vele: most a szigorú eljárás, kemény elbánás, az érseki tanítóképző kapcsán Mindszenty elítélésének ideje van, s nem a diákok iránti megbocsátásé. Így a június 19-i jelentéséből már hiá-

2. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 60–62. és 64–65.

3. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 91.; ÁBTL V–52724. 17. (Kiemelés tőlem – D. P.)

4. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 92.; ÁBTL V–52698. 29–30. (Kiemelés tőlem – D. P.)

5. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 66–67.; ÁBTL V–52724. 12–13. Biborka Judit 2002. január 16-i hozzászólásában írt levelében leszögezte: „Teljesen kizárt, hogy antiszemita nézetei voltak! Az 1930-as években Pesten tanított egy zsidó internátusban. Anyukámnak elmesélte, hogy akkor egy zsidó lánynak udvarolt. Én, mint kisgyerek úgy nőtem fel, hogy a bőrszín, a származás csak olyan tulajdonság, mint a soványság és a magasság.” Az édesapja iránt bizonyára elfogult Judit nyilatkozatát alátámasztani látszik, hogy Biborka Ferenc a harmincas években egy újpesti internátusban volt nevelő, majd Makón tanított egy kereskedő tanonciskolában kereskedelmi számtant. Abban az iskolában a gyerekek többsége zsidó hittanra járt. Onnan került a tanár úr Esztergomba.

6. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 93.; ÁBTL V–52724. 14. (Kiemelés tőlem – D. P.)

nyoznak a diákokra vonatkozó korábbi javaslatai, tanáraikkal együtt őket is átadta az ügyészségnek. Emellett megjelent a szövegben a képző szellemének a korábbinál markánsabb elítélése.

„A kihallgatások, házkutatás, valamint az intézetben lefolytatott nyomozás során megállapítást nyert, hogy az intézet diákjai és tanárai között fasiszta szellem uralkodott. A diákok a házkutatás során megtalált felszabadulás előtti fasiszta sajtótermékeket olvasták és a demokratikus sajtó és irodalom nem juthatott az intézet falai közé. A tanárok nemcsak a már felsorolt pozitív uszító kijelentések útján érték el a diákok fasiszta hangulatának kialakítását, hanem passzív vonatkozásban is azon voltak, hogy a demokratikus ismeretek és az eddig elért demokratikus eredmények ismeretlenek maradjanak növendékeik előtt. A tanárok bizonyított tevékenységének mérlegelésénél súlyosbító körülményként kell mérlegelni azt a tény, hogy a fasiszta nevelésen keresztül nemcsak a diákokra, hanem a diákok által nevelendő, fiatal nemzedékre kívántak hatást gyakorolni.”⁷

Szőllösi őrnagy ezen értékelése még akkor is igaztalannak látszik, ha tudjuk: akkoriban a „fasiszta” jelző, minősítés az ellenzékiek, ellenségesek, a fennállóval bármely kérdésben szembenállók, elítélő tartalmú megbélyegzésére szolgált, és arra, hogy az így jellemzett intézetet kapcsolatba hozzák a fenntartó Mindszenty bíborosérsekkel.

Árnyaltabb véleményt fogalmazott meg 1948. június 20-i jelentésében az esztergomi tanítóképzőben szerzett tapasztalatról Magyar László nyugalmazott főigazgató, pártfogó képviselő: „Az intézet két részből áll diákotthonból és tanítóképzőből, emellett gyakorlóiskola is van. [...] Most mindkét intézményt Petrovich Ede hittudományokra és latin-történelem szakcsoporthoz képezett középiskolai tanár az igazgatója. Petrovich Ede 17 évig [Dombóváron és] Pécsen volt kinevezett állami gimnáziumi tanár. Akarata ellenére helyezték ide. Felsőbb parancsnak engedve 1947 október végén foglalta el új munkahelyét. Nem szívesen tette. Itteni munkája leginkább az iroda vezetésében és az intézet külső rendjének fenntartásában nyilvánult meg. Az iskola belső életével – saját bevallása szerint – nemigen foglalkozott, az egyes tanárok munkájáról, a tanítási órákon történelekről nem tudott. [...] Beszéltem Rosta József tanárral, aki magyar nyelvet és történelmet tanít. Megnéztem néhány IV. és V. osztályú tanuló magyar dolgozatait. [...] Rosta József a parasztpárt tagja, modern demokratikusan gondolkodó embernek tartom. Van a tanári testületben a Magyar Dolgozók Pártjának is tagja. Beszéltem továbbá Mészáros Ferenc testneveléstanárral, aki amint mondta, Szlovákiában nevelkedett, már magával hozta a demokratikus szellemet.

Az intézet tanári kara szervezte meg Esztergomban a Pedagógusok Szakszervezetét, és annak vezetésében is részt vesznek” – írta a nyugalmazott főigazgató, jelezve: „*semmiképp sem helytálló az intézettel kapcsolatos sommás ítéletek*”.⁸

Később a bírósági tárgyaláson is kifejtett véleményét figyelmen kívül hagyták, ahogy az őrizetbe vett fiatalok diákokra vonatkozó javaslatát is, melyben megbánásukra hivatkozva velük szemben *a legalacsonyabb iskolai fegyelmi büntetést: dorgálást javasolt*.⁹

Vádemelés, tárgyalás, ítélet

Napokon belül megszületett a népügyészség 1948. Nü. 5143. számú vádindítványa, mely a nyomozás során összegyűlt információk alapján az őrizetbe vett 3 tanár és 7 diák ellen izgatás miatt kezdeményezett büntető eljárást a Budapesti Népbíróság Külön Tanácsánál:

7. Szöllösi őrnagy 19.428/1948. sz. jelentése „az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet diákjainak és tanárainak ügyéről” (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 4–6.; ÁBTL V–59109. 17–19. Kiemelések tőlem – D. P.)
8. Magyar László nyugalmazott főigazgató, pártfogó képviselő jelentése az esztergomi római katolikus tanítóképzőben tapasztalatról, 1948. június 20. No. 5143. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 7.)
9. Magyar László pártfogó 1948. június 21-i környezettanulmánya fiataloktól. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 8.)

„Vádolom

1. Szentei Ferenc
2. Németh Lajos
3. dr. Biborka Sebastian Ferencet, 1-1 rendbeli folytatólagosan elkövetett az 1946. évi VII. tc. 2.§ b. pontjában meghatározott izgatás büntetével, III. r. Dr. Biborka Ferencet továbbá 1 rendeli az 1946. évi VII. tc. d. pontjában meghatározott izgatás büntetével.
4. (fiatalkorú) Machovits János
5. Kovács Tibor
6. (fiatalkorú) Szatai György
7. (fiatalkorú) Schreiner Mihály
8. Nagy Gyula Béla
9. Csaba László
10. Mohl József terhelteket az 1946. évi VII. tc. 2.§ b. pontjában meghatározott¹⁰ izgatás büntetével.”¹¹

Ezt követően a népügyész az I–III. rendű vádlottak azon kijelentéseit, megnyilatkozásait sorolta, melyeket Szöllösi őrnagy június 16-i jelentéséből korábban ismertettünk, majd mindhármuk tettét minősítette: „a terhelt(ek) egységes akaratelhatározásból a demokratikus államrend ellen gyűlöletre izgat(tak).”¹² Majd a Biborka Ferencnek tulajdonított zsidókkal kapcsolatos megjegyzés ismertetését ezzel zárta: „a terhelt a zsidóság, mint felekezet ellen gyűlöletre izgatott.”¹³

Ezt követően áttért a IV–X. rendű vádlottak tetteinek ismertetésére: „1948. június 12-én, mint az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet növendékei az ablakon kinéztek akkor, amikor az Esztergomban állomásozó katonaság egy százada az intézet előtt elvonult a köztársasági indulót énekelve. Machovits János IV. r. terhelt az ablakon azt kiabálta ki »bűdös kommunisták«, majd, amikor az énekben az éljen a Köztársaság kitétel elhangzott, azt kiáltotta »vigyen el a fene vele együtt«. Kovács Tibor V. r. terhelt is a katonaság felé kiáltott az ablakból »ezek a katonák kommunisták, orosz csatlósok«. Szatai György VI. r. terhelt azt kiáltotta: »itt megy egy aljas csürhe banda«, amire Machovits újra kiáltozni kezdte: »piszkos kommunista csürhe banda, vörös brigantik«. Schreiner Mihály VII. r. terhelt szintén részt vett a honvédség elleni tüntetésben, és megállapíthatóan azt kiáltotta: »nézzétek milyen kismajmok is vannak közöttük«. Nagy Gyula Béla VIII. r. terhelt kiáltozva ezeket a kijelentéseket tette: »Izzadtok csürhék, piszkos pribékek, össze-vissza lépkedtek«. Csaba László IX. r. terhelt azt kiáltotta: »Piszkos csürhe banda, milyen tisztok lesznek ezekből«. Mohl József X. r. terhelt a tüntetés kapcsán ezt kiáltotta: »vörös hordák, úgy izzadnak, mint a konflislovak«, majd jobb karjával drasztikus jeleket mutogatott a katonaság felé, amire Kovács Tibor újból kiáltozni kezdett: »kis seggdugaszok«. Miáltal terheltek a demokratikus államrend alapintézménye ellen gyűlöletre izgattak.

Vád tekintetében a tárgyalásra az 1946. évi VII. tc. 11.§-a és a Bp. 16.§-a alapján a Budapesti Népbíróság Külön Tanácsa bír hatáskörrel és illetékességgel.”¹⁴

10. A demokratikus államrend és köztársaság büntetőjogi védelméről szóló 1946. évi VII. törvénycikk hivatkozott részeiben ez áll: „2. § Büntettet követ el, aki [...] b) a demokratikus államrend vagy annak alapintézményei ellen gyűlöletre izgat, d) az állampolgári szabadság vagy jogegyenlőség érvényesülése ellen, vagy nemzetiségi, faji vagy felekezeti gyűlölködésre izgat, illetőleg annak felkeltésére alkalmas más cselekményt követ el.”

11. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 122–123.; ÁBTL V–52724. 19–20.

12. Uo.

13. Uo.

14. Uo.

1948. június 21-én a Budapesti Ügyvédi Kamara is közölte a népbírósággal az általa kandidált védők neveit¹⁵ – ezzel a tárgyalás minden formai feltétele megteremtődött.

Népbírósági tárgyalás

1948. június 22-én a Markó utcai törvényszék esküdtszéki termében kezdte meg nyilvános tárgyalását a Népbíróság Külön Tanácsa. A zsúfolt tárgyalóteremben szép számban megjelentek a sajtó tudósítói is.



1. kép: Biborka Ferenc, Szentei Ferenc és Németh Lajos a tárgyalás előtt a fogház udvarán (Ma tárgyalják, 1948.)



2. kép: A tárgyalóteremben (Súlyos büntetést, 1948)

A tárgyalás jegyzőkönyve szerint dr. Nagy Károly kúriai tanácselnök, a Külön Tanács elnöke, mellett Dénes Béla a Magyar Kommunista Párt, Kiss Jenő a Szociáldemokrata Párt, Komlóssay Vilmos a Független Kisgazda Párt, Bernáth Kálmán a Nemzeti Parasztpárt által delegált népbírók, a jegyzőkönyvvezető, dr. Bodonyi Márton a Budapesti Népjogászat vezetője és a vádlottak voltak jelen. A tárgyaláson részt vett még: dr. Siposs Sándor ügyvéd az I–III. rendű vádlottak védője, dr. Gundelfinger Ödön ügyvéd, a IV–X. rendű vádlottaké, Magyar József pártfogó tisztviselő, és a két elővezetett tanú: Szalay Árpád, Korencsi Ferenc tanítóképzős növendékek.¹⁶

A népbíróság – mint első fokon általában – az elnökön kívül a koalíciós pártok jogászai végzettséggel nem rendelkező képviselőiből állt, ami előrevetítette: korántsem hagyományos igazságszolgáltatásra, hanem politikai propagandacélok vezérelte rapid ítélkezésre kerülhet sor. Már a tárgyalás elején nyilvánvalóvá vált ez, amikor az ügyész azonnali egyszerűsített tárgyalásra és ítélkezésre vonatkozó indítványával szemben a kirendelt védők, akiknek semmi idejük sem volt a tárgyalás alapjául szolgáló dokumentumok megismerésére, a felkészülésre, az egyszerűsített, gyorsított eljárás helyett, a tárgyalás elhalasztását és rendes – részletes – menetben való megtartását kérték.

A népbíróság kérésüket a tárgyalás ügy „egyszerűségére, könnyen megítélhetőségére” hivatkozva elutasította, mire a védők semmisségi okot jelöltek meg a folyamattal kapcsolatban, amit a bíróság tudomásul vett.

15. ÁBTL V-52724. 19.

16. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948/1. számú jegyzőkönyve. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119. Kiemelések végig tőlem – D. P.)

A szokásos adategyeztetés, majd a népügyész vádindítványának elhangzása után került sor a vádlottak egyenként – a többi terhelt és a tanúk távollétében – történt meghallgatására.¹⁷

Elsőként az I. rendű vádlott, *Szentei Ferenc*re került sor: „A vádat megértettem, *bűnösnek érzem magam*. A vád szerinti kifejezésekhez hasonlókat használtam, értelmileg, a szavakban talán lehet némi eltérés. Az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézethez tartozó internátus prefektusa vagyok, s mint ilyen az intézet növendékeivel állandó érintkezésben álltam. A növendékeket nem tanítottam, csupán az internátusban lakók feletti fegyelem-tartás volt a kötelességem. Fegyelemtartás során a növendékekkel szemben néha tettelegességet is igénybe vettem, amit tudomásom szerint a szülők nem kifogásoltak, sőt egy konkrét esetben még helyeslést is kaptam.¹⁸ Az internátusban 120 növendék volt, különböző korúak, így feltétlenül nagy szükség volt a fegyelem megtartására.¹⁹ A 120 növendék közül kb. 80 tanítóképzős volt.

A vád tárgyává tett kijelentéseket [...] értelmileg megtettem. Ezeket a kijelentéseket nem céltudatosan, nem megfontolva tettem meg s jelenleg már belátom, hogy ezek elhangzása részemről helytelen volt. Attól nem kellett tartanom, hogy a kijelentéseim miatt az internátusban megtorlásban részesülök, sőt lehetséges, hogy kijelentéseimnek értelme felettes hatóságaimnak tetszésével találkozott, de az utóbbi szempont soha nem volt nálam tudatos, és nem motivált a kijelentések hangoztatására. Arról nincs tudomásom, hogy felettes hatóságaim a vád tárgyává tett kijelentések szelleme ellen bármikor tiltakoztak volna.

A katonaságról talán egy alkalommal beszéltem a tanulókkal, emlékezetem szerint akkor elhangzott kijelentésem nem volt oly súlyos, mint az vád tárgyává tétetett.

A tanács elnökének ama kérdésére, hogy a vád tárgyává tett kijelentéseket önszántából, avagy felsőbb hatóságainak utasítására, esetleg sugalmazására tette-e, a terhelt ismételt kérdésre sem válaszolt. További kérdésekre a terhelt: A katolikus vallás lényege a szeretet, amellyel a gyűlölet semmiképpen nem egyeztethető össze.

Állami iskolában tanítottam hittant, a tanításban semmiféle akadályoztatás nem történt.

Fegyelmeztetés során a növendékeket lehajoltattam és néha korbáccsal egy fenekest adtam nekik.²⁰

Majd a II. rendű vádlott *Németh Lajost* hallgatták meg: „A vádat megértettem, *nem érzem magam bűnösnek, mert a nekem tulajdonított kijelentések nem a vádszerinti súlyosságban hangoztak el.*²¹

Az Esztergomi Érseki Tanítóképző Intézet hittanára vagyok, azonkívül egy állami iskolában is tanítok hittant, heti négy órában. A vád tárgyává tett kijelentések a tanítóképzőintézeti növendékek előtt hangoztak el, a velük folytatott beszélgetés alatt. A keresztényüldözésre vonatkozó kijelentés elhangzott a részemről, de kijelen-

17. Az tárgyalás jegyzőkönyvének szövegében a kiemelések végig tőlem – D. P.

18. „Szentei fegyelmezte a tanítóképző mintegy 120 növendékét. [?] A fegyelmezés, mint bevallotta, többnyire korbáccsal történt. Elnök: Hogyan tudta ezt a brutalitást összeegyeztetni a modern pedagógus elveivel? Szentei: Belátom, hogy ez helytelen volt. Elnök: Miért oltott gyűlöletet a demokrácia minden intézménye, elsősorban a honvédség ellen a fiatal diákokba? Szentei szemét lesütve hallgat. Nem felel az ügyész további kérdéseire sem, s ezzel dokumentálja, hogy érzi: az ő cselekménye okozta azt, hogy nyolc [?] diák a vádlottak padjára került” (Börtönbüntetésre, 1948) – értelmezte a hallgatást a Szabad Szó riportere.

19. „Meg szoktam fenyíteni a fiúkat – vallja a paptanár – korbáccsal. Muszáj volt fegyelmezni őket. – Nem gondolja, hogy ezek kissé középkori pedagógiai módszerek? – hangzik az egyik népbíró kérdése. – Megkérdeztem több esteben a fiúktól, válasszanak, mit akarnak korbácsot, vagy, hogy nem mehetnek moziba. A korbácsot választották, nem tehetek róla – mondja cinikusan a szeretet vallásának fölszentelt papja” (Súlyos büntetést, 1948) – tudósított a Népszava.

20. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

21. „Németh Lajos [...] Konokul tagad és igyekszik elbagatellizálni a vádpontokat. Hosszas bizonyításra vallja csak be, hogy mondta: »A földreform és a gyárak államosítása után sor kerül a templomok államosítására is.« – Ezt hogyan képzelte? – kérdezte a tanácselnök. – Gondoltam, hogy állami kezelésbe veszik a templomokat és hivatalnokok intézik az egyház ügyeit. – Szégyellheti magát, hogy ilyen kiáltóan hazug, idióta elképzelésekkel tömte diákjai fejét. Talán azt képzelte, hogy az állam szenteli fel a papokat ezután? – Nem, ezt nem gondoltam, ezeket, csak, mint lehetőségeket mondtam a fiúknak. [...] – Kiktől kaptak utasítást, irányvonalakat a nevelésre? A hittanár rövid ideig gondolkozik, majd megfontoltan felel: Egy katolikus pap mindig főpásztor álláspontján van. Az esztergomi érsekség tudta, mi történik az iskolákban. Ahogy mi tanítottunk, az nemcsak megtört, hanem kedvelt módszer is volt.” (Súlyos büntetést, 1948).

tésemben nem a véres üldözésre gondoltam, hanem csak a kereszténység világnézeti harcára. Elismerem, hogy mondanivalómat rossz fogalmazásban tettem meg, mert azzal csak azt akartam kifejezni, hogy a kereszténységet minden időben üldözték, üldözték már 2000 éve.

Az iskolák államosítására vonatkozó kijelentést is megtettem, mindössze azonban egy-két növendék előtt. Ez részemről egy felelőtlen megjegyzés volt, mert magam sem vagyok abban a hitben, hogy 1-2 év múlva másik rendszer következik. *Lehetséges az is, hogy a növendékek nem egészen pontosan emlékeznek arra a kijelentésemre.*

A templomok államosításával kapcsolatban is tettem megjegyzést, oly értelemben, hogy a földreform után az egyházat és az egyházi szervezetet is államosítják. A templomok államosítását ugyanúgy képzeltem el, mint ahogyan az iskolák államosítása történt meg. Ezzel a kijelentéssel kapcsolatban nem emlékszem, hogy a kolhozrendszert említettem volna.

Az ifjúsági sportünnepéllyel kapcsolatban, amikor azt Budapesten az eső miatt nem lehetett megtartani, oly értelmű kijelentést tettem, hogy ez valószínűleg Isten akaratából történt így. Alapul erre a megjegyzésre az szolgált, hogy Esztergomban a Jézus-szíve litánia, valamint a katolikus iskolák sportünnepélye ragyogó, verőfényes időben tartatott meg, míg a budapesti ünnepséget az eső elmosta. A sportünnepéllyel kapcsolatban emlékezetem szerint mást nem mondtam.

Fenti kijelentéseket egy-egy alkalommal a növendékek előtt tettem meg. *Az intézetnek érsekségi felettsége van, onnan azonban sohasem kaptunk oly irányú utasítást, hogy fenti értelmű megjegyzéseket, kijelentéseket tegyünk, a katolikus papnak azonban természetesen főpáosztora álláspontján kell állnia. Arról nincsen tudomásom, hogy az érsekség az én álláspontommal tisztában volt, illetve arról tudomást szerzett; mindenesetre, ha viselkedésem elmulasztásra talált volna, úgy a fenti kijelentések részemről nem hangzottak volna el. A földi igazságszolgáltatás előtt bűnös vagyok, de az isteni igazságszolgáltatás előtt nem érzem magam annak.*

További kérdésekre a vádlott: Magánvéleményem szerint a földreform, mint államosítás helyes volt, ezekben a kérdésekben elvileg nem helyeslem az egyház álláspontját. A földreformmal kapcsolatban csak azokat a földeket kívántam meghagyni, amelyek szervezeti célokat szolgáltak, a többi felosztását már csak azért is helyeselnem kellett, mert a földeket a kisemberek kapták meg. Tudomásom van arról is, hogy a demokrácia számtalan helyen helyreállította a templomokat. Ki kell azt is jelentenem, hogy az állami iskolában a hittan tanításában semmiféle módon nem korlátoztak.²²

A III. rendű terhelt dr. Biborka Ferenc kitartott korábbi álláspontja mellett: „A vádat megértettem, nem érzem magamat bűnösnek, legalábbis oly mértékben nem, mint a vád súlya rám irányul.”²³ Az esztergomi tanítóképzőintézet tanára vagyok. Matematikát és pedagógiát adtam elő, s az I. osztálynak osztályfőnöke voltam. Az I. osztályban a »mindennapi kérdések« óráján a demokráciáról tartottam előadást. Ezen az órán a vád tárgyává tett kijelentés valóban elhangzott részemről, de emlékezetem szerint a növendékekhez intézett »akkor is beszélni kell, ha ez nektek nem tetszik« kitételrel, vagyis nem abban az értelemben, hogy az erről való beszéd, illetve előadás nekem nem tetszik.

A IV. osztályban, az egyik óra végén, az ún. »szabad ötperc«-ben a pénzről és a zsidóságról került szó. A zsidóságra vonatkozóan akkor tettem a vád tárgyává tett kijelentést, mintegy a vitát lezárni akartam vele. Arra

22. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

23. „Biborka Ferenc osztályfőnök körmönfontan, kertelve válaszolgat. Nem érzi magát olyan mértékben bűnösnek, amennyire a vádirat azt megállapítja. Az elnök megkérdezi, hogy a demokráciáról tartott-e előadásokat növendékeinek? Biborka így válaszolt: Eleinte csak beszélgettünk az órákon, később, amikor hivatalos rendelkezést kaptam, hogy miről tartsak előadást, kijelentettem: »Fiúk, vége a szabad lötyögésnek, ezután a demokráciáról muszáj beszélni, akár tetszik, akár nem«. Elnök: A zsidókról milyen kijelentést tett? Biborka: Sajnos egyízben kijelentettem, hogy ma igen kevés pénz van forgalomban, a zsidónál azonban akad bőven. Arra a kérdésre, hogy ennél határozottabb antiszemita kijelentést tett-e, Biborka tagadóan válaszolt» (Börtönbüntetésre, 1948) – jegyezte le a Szabad Szó riportere.

azonban nem emlékszem, hogy kifejezésemben azt is említettem volna, miszerint én zsidó üzletbe nem járok. Ez utóbbira vonatkozó kitételre semmiképpen nem emlékszem, erre vonatkozóan megbízhatatlannak tartom a növendékek emlékezetét.

Az 1948. június 12-i eseményekhez semmi közöm nem volt, már előzőleg áprilisban betegszabadságra mentem.

További kérdésekre vádolt: *A tanítóképzőintézeti tanárok, velem együtt demokratáknak tartottuk magunkat.*²⁴ Én magam nagy örömmel üdvözöltem a felszabadulást, azonnal munkához láttam s helyreállítottam az esztergomi kereskedelmi szakiskolát, melynek azt követően két és fél éven keresztül igazgatója voltam. *Roppant sajnálom és mélyen bánt, hogy a demokráciával ellentétbe kerültem, még az esetben is, ha a vád tárgyává tett kijelentéseim nem is ilyen súlyosságban hangzottak el.* Belátom, hogy helytelenül cselekedtem, helytelenül neveltem. *Ha mi tanárok, a növendékek nevelését helyes irányban tartottuk volna, akkor talán a június 12-i események nem következtek volna be, bár tagadhatatlan, hogy ebben más motívum is szerepelt, nemcsak az intézeti nevelés, így pl. a magukkal hozott elvek, barátok stb.*

Népügyész kérdésre a terhelt: Tudjuk, hogy sok esetben a hibák nem a demokrácia hibái, hanem általános hibák: ezeket nem volt szabad ebben a beállításban feltűntetni.

Az intézet tanári kara egy nyilatkozatot juttatott el a katonasághoz, melyben a történeteket elítéli, s egyúttal sajnálkozását fejezi ki.²⁵ Ezt a nyilatkozatot Németh terhelt is aláírta. Sentei nem volt tagja a tanári karnak, így az ő aláírása nem szerepelt.

Védő kérdésére a terhelt: Felszabadulás után először a Polgári Demokrata Pártnak, majd a Nemzeti Paraszt-pártnak lettem tagja. Igazolásom simán történt, utána az egyik igazolóbizottságnak lettem tagja. A »mindennapi kérdések« óráján eleinte közgazdaságtannal, később szociológiával foglalkoztam, majd sor került a demokráciával kapcsolatos kérdésekre. Utóbbira vonatkozó előadásaimat már nem tudtam befejezni, mert időközben beteg lettem.²⁶

Ezt követően a diák vádlottak meghallgatására került sor terhelti státuszuk sorrendjében. Ők valamennyien bűnösnek vallották magukat, elismerték a vádiratban nekik tulajdonított honvédekre tett megjegyzéseket. Megismételték a korábbi vallomásaikban elmondottakat, melyek a rendőrségi jelentések és a vádirat alapjául szolgáltak. Ezért ismertetésük nem szolgálna olvasóink számára új információval. Valamennyien az intézet egyoldalú nevelésének, sajátos szellemiségének tulajdonították annak okát, hogy ők késztetést éreztek a katonáknak való bekia-

24. „Farizeusi szemfogatással pislog a népbíróság felé a harmadik vádlott, Biborka Ferenc osztályfőnök. Mélyen elítéli a június 12-én történeteket. Beismeri, hogy nevelési módszerük alkalmas volt az események felidőzésére, arra, hogy diákjaik morálisan ocsmány és törvénybeütköző szidalmakat szórjanak a magyar katonákra. – Felsőbbségünk szellemében neveltük az ifjúságot. Biborka katolikus »osztályfőnök úr« nemcsak a demokrácia, de a zsidóság ellen is uszított. Kijelentette, hogy senki ne vásároljon zsidó üzletben, mert ő is elkerüli azokat a helyeket. Ezt vallották a diákok. Ezzel szemben Biborka tagadott, bizonyoságul azt hozta fel, hogy folyószámlája van egy zsidó kereskedőnél. – Szóval maga a zsidók ellen uszított és ugyanakkor mást tett, mint amit mondott. A többi tanárok is így gondolkoztak? – Valamennyien úgy érzetük, hogy demokraták vagyunk – mondja ál-szent arccal a vádlott» (Súlyos büntetést, 1948) – értelmezte a Népszava tudósítója.

25. „Dr. Biborka Ferenc, a harmadik vádlott az elnöki kérdésre kitérően úgy felelt, hogy bűnösnek érzi magát, de nem azzal a súlylyal ahogy azt a vád reá helyezte. Amikor kötelező lett, hogy a demokráciáról oktassuk az ifjúságot, én elismerem, elég pongyolán ezt mondtam: »Most már vége a szabad lötyögésnek, akár tetszik nektek, akár nem«. A növendékek nem így tudják. Majd szemébe mondják Önnek. Az elnök végül megkérdezte, hogy megbánta-e tettét? Roppant sajnálom, és roppant meg vagyok bántva – mondta, majd gyorsan helyesbítette elszólását – megbántam, hogy ilyen kijelentéseket tettem. Elismerem, hogy helytelen irányba vezettem az ifjúságot. Az egyik népbíró kérdésére előadta, hogy ő olyan szellemben nevelte a tanulókat, amilyenre utasítást kapott.» (Ítélet az esztergomi, 1948).

26. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

bálásra. Meggondolatlanságukat „nagyon bánták”. Elmondták, hogy Szentei Ferenc hányszor és miként bántalmazta őket. Többen fogadkoztak, hogy meg kívánják ismerni a demokráciát, s jóvá teszik, amit tettek.²⁷

Alkalmanként a bíróság szembesítésre szólította őket. Így történt Machovits János esetében, aki megismételte Biborka Ferencre tett terhelő vallomását:

„Egy alkalommal, amikor a tanítási órán a demokráciát kezdte ismertetni megjegyezte: »Nem szívesen beszél a demokráciáról, csak kényszerűségből teszem, kell erről akkor is beszélnem, ha más nézetem van!«

A tanács elnökének kérdésére Biborka III. r. terhelte: Nem tudok már visszaemlékezni pontosan megjegyzéseimre.

Machovits IV. r. terhelte folytatja: Egy másik órán Biborka a zsidóságra vonatkozóan tett megjegyzést, mely szerint a pénz a zsidóságnál van, nekik van a legtöbb vagyonuk, ők jutnak mindenhez hozzá; ő ezért nem is szereti a zsidókat és nem jár hozzájuk vásárolni.”

Schreiner Mihály is megerősítette: „Biborka Ferenc [...] előadása előtt kijelentette, hogy nem szívesen beszél a demokráciáról, de kényszerítve van rá. A továbbiakban annak a nézetének adott hangot, hogy ami ma Magyarországon van, az nem demokrácia.”

Majd Nagy Gyula Béla terhelte állította: „Biborka Ferenc tanárom egyik órán kijelentette, hogy a zsidók a világ, azok a gyár, s ő annyira utálja őket, hogy nem is megy hozzájuk vásárolni.”²⁸

Németh Lajos védekezésével szemben, miszerint a növendékek talán rosszul emlékeznek az általa elmondottakra, Mohl József vádlott a bíróság előtt is megismételte: „arra bízott, hogy az államosított iskolába egy-két évig ne járjunk, addigra a rendszer megváltozik s újra egyházi iskolába járhatunk.”²⁹

A két pedagógussal szemben nyilatkozott a tanúként meghallgatott Szalay Árpád is. Szentének tulajdonította a felszólítást: „az iskolák államosítása esetében egy-két évig ne járjunk iskolába, mert ez idő alatt az erkölcs nagyon háttérbe fog szorulni, pár év múlva pedig úgyszólván újra egyházi iskolába járhatunk. dr. Biborka Ferenc tanár múlt év őszén a zsidóságra tett megjegyzést, mely szerint az egész világ a zsidóságnak áll, nekik megvan mindenük, ő utálja őket s nem is jár hozzájuk vásárolni.”³⁰

Végül: Korencsi Ferenc tanú – egyebek között – közölte:

„1946. évben egy barátom bevitt a Kommunista Pártba, ettől kezdve bizonyosan elővigyázattal bántak velem, kijelentéseket nem tettem előttem. [...] Dr. Biborka tanár egy alkalommal a zsidóságra tett megjegyzést, hogy minden vagyon azoknál van, náluk van a hatalom, pénzért mindent meg tudnak venni, ezért haragszik rájuk.

További kérdésre a tanú: Az iskolában el volt fordítva a szellem, de nem tudtunk ellene semmit sem tenni. Én magam idén nyáron átképző táborba készültem, de az iskolában nem mertünk a szellem ellen semmit tenni. *Szenteit tudomásom szerint nem szerették a diákok, Németh Lajos sokkal rokonszenvesebb tanár volt, míg Biborka Ferencet kimondottan szerette mindenki, mert csak a diákságnak élt.*”³¹

A tárgyalás Magyar László nyugalmazott főigazgató meghallgatásával folytatódott, aki megismételte véleményét. A fiatalok vádlottak apái és gyámja védték gyermekeiket: engedelmes, szorgos, dolgozó fiúk, akik ott-hon sohasem tettek demokráciaellenes megjegyzéseket.

27. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

28. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

29. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

30. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

31. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

A tárgyalás végén a népügyész fenntartotta vádjait: az „I. II. és III. r. terheltekkel szemben súlyos büntetést kér,³² míg a többi terhelttel szemben oly büntetést kér, hogy azoknak legyen módjuk még a demokrácia építésében részt venni.”³³

A védők az I–III. rendű vádlottak számára enyhe ítéletet kértek, a IV–X. rendűek számára „oly ítéletet [...], mely lehetővé teszi a terhelteknek, hogy hibájukat jóvá tehesék.”³⁴

Tanácskozást követően a bíróság ítéletet hirdetett, melyet a IV–X. rendű vádlott diákokra vonatkozóan mind a népügyész, mind a védő elfogadott, így az jogerőre emelkedett.

Az I–III. rendű vádlottak ítélete ellen mind a súlyosbítást kívánó népügyész,³⁵ mind az enyhítést és új tárgyalást kívánó védő semmisségi panaszt és fellebbezést jelentett be, amit a népbíróság tudomásul vett.

Propaganda és megfélemlítési céllal született ítélet

A „[...] vádlottak bűnösök egy-egy rendbeli az 1946. évi VII. tc. 2.§-ának b. pontjába ütköző és a Btk. 92.§-ának alkalmazása folytán a Btk. 20.§-a szerint minősülő izgatás vétségében. A Népbíróság Külön Tanácsa ezért:

Szentei Ferenc I. r. vádlottat (29 éves) 4 évi és 6 hónapi,

Németh Lajos II. r. vádlottat (31 éves) 5 évi börtönre

mellékbüntetésként pedig nevezett vádlottakat 10-10 évi hivatalvesztésre és politikai jogaik gyakorlatának ugyanilyen tartalmú felfüggesztésére, ezenfelül Esztergom megyei város területéről 10-10 évi kitiltásra, valamint teljes vagyonek Kobzásra;

dr. Biborka (Sebastián) Ferenc III. r. (43 éves) vádlottat az említett törvény 10.§-ának 3. és 5. bekezdése alapján a Nbr. 2. § 3. bekezdésének alkalmazásával a Btk. 96. és 99. §-ainak felhívásaival össz büntetésül 2 év és 3 hónapi börtönre, mint főbüntetésre, továbbá 10 évi hivatalvesztésre és politikai jogai ugyanilyen tartamú felfüggesztésére, ezenfelül vagyona 1/4 részének elkobzására, mint mellékbüntetésre;

az említett törvény 10.§-ának 3. és 5. bekezdése alapján a Btk. 92.§-ának alkalmazásával a

fiatalkorú Machovits János IV. r. (17 éves) és Kovács Tibor V. r. (20 éves) 2-2 hónapi,

fiatalkorú Szatai György VI. r. (17 éves) 3 hónapi,

fiatalkorú Schreiner Mihály VII. r. (15 éves) 1 hónapi,

Nagy Gyula Béla VIII. r. (18 éves) 3 hónapi,

Csaba László IX. r. (18 éves) 2 hónapi,

Mohl József X. r. (20 éves) 3 hónapi

fogházra, mint főbüntetésre, továbbá IV-X. r. vádlottakat fejenként 3 évi hivatalvesztésre és politikai jogaik gyakorlatának ugyanilyen tartalmú felfüggesztésére, ezenfelül vagyonuk 1/20-ad részének elkobzására, mint mellékbüntetésre ítéli.

32. „Rendkívül súlyosbító körülménynek kell minősítenem azt, hogy az első két terhelt pap – folytatta az ügyész. Mi a papot az ol-tár előtt, összekulcsolt kézzel képzeljük el, nem pedig korbáccsal a gyermekek között. Éppen ez a bűnper bizonyítja a legjobban, hogy minő szükség volt az iskolák államosítására. Ezt a három megtévedt tanárt szigorúan meg kell sújtania a bíróságnak és minél hosszabb időre meg kell tőlük vonni annak lehetőségét, hogy újra katedrára kerüljenek. Jellemző rájuk, hogy amikor egyes tanítványaik húzódoztak a demokráciaellenes tanoktól azt mondták nekik: »Mi az, ti is bűdös parasztok vagytok?« A diákokat meg kell menteni a demokrácia számára, éppen ezért nem ellenzem, hogy a Népbíróság enyhítő körülmények betudásával lehetőséget nyújtson számukra arra, hogy még derék tagjává legyenek a demokráciának» (Börtönbüntetésre 1948; Kiemelés tőlem – D. P.) – idézte a Szabad Szó tudósítása.

33. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

34. BFL VII. 5. e. B 20620/49. 97–119.

35. Nü. 5143-3. szám vádindítvány (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 159.)

A fogházbüntetés végrehajtását azonban a Bn. 1. §-a, a T. E. 124. § alapján IV-X. r. vádlottakkal szemben 3 évi próbaidőre felfüggeszti.

A szabadságvesztés büntetésből I-X. r. vádlottak előzetes letartóztatásával a Btk. 94. §-a alapján fejenként 3 napot kitöltöttnek vesz.

A szabadságvesztés büntetést megkezdésének napjától, a hivatalvesztést és a politikai jogok gyakorlásának felfüggesztését I-III. r. vádlottakkal szemben a szabadságvesztés büntetés, vagy a szabadságvesztés büntetés elévülésének befejezésétől (Btk. 57. § 2. bek.) IV-X. r. vádlottakkal szemben pedig az ítélet jogerőre emelkedésétől kell számítani.”³⁶

Az ítélet *indokolását* „a tényállás” rögzítésével kezdték az I. pontban. Az I–III. rendű vádlottak intézeti beosztását, feladatát ismertették, majd a tanítóképzőről nyilatkoztak:

„A tanítóképző intézet és az ahhoz tartozó internátus az esztergomi érseki palota közelében van. Az intézetben működő tanerők egyrésze világi, másik része egyházi (pap) tanárokból állt, és az iskola igazgatója katolikus pap. Az intézet és az internátus az egyházi hatóságnak is alá volt rendelve.

Úgy a tanítóképző intézetben, mint az internátusban a felszabadulás óta a nevelők ajkáról nem hangzott el egyetlen elismerő szó a demokrácia eredményéről, sőt a demokratikus intézmények állandó becsmérlése volt napirenden.³⁷ Így az intézet igazgatója (nem vádlott) egy alkalommal a növendékek előtt azt a megjegyzést tette, hogy: »jön a kolhozrendszer s majd csajkával a hátukon mehetnek ennivalóért«. A május elsejei ünnepséggel kapcsolatban pedig azt a kijelentést tette: »minek zaklatnak bennünket a kommunisták, mikor nekik van ünnepük«.

A tanári kar nagyobb része ugyanilyen szellemű megnyilatkozásokat tett, aminek eredményeként hasonló szellem hatotta át az intézetet, s a növendékek nagyrészét.

A demokratikus sajtó nem juthatott be az internátus falai közé, csupán az Új Ember és a Szív Újság olvasása volt megengedve a növendékeknek.³⁸ Ezzel szemben nagyszámú fasiszta könyv, folyóirat és napilap volt az intézetben [...]”³⁹

Ezt követően „a vádlottak cselekvéseire” tértek át. Először a vádlottanként újra felsorolták a rendőrségi jelentésben és a vádiratban velük szemben felhozott állításokat, majd hozzátették:

„II. Vádlottak a megállapított tényállással lényegében megegyező beismerő vallomást tettek.

Csupán dr. Biborka Ferenc III. r. vádlott tagadta, hogy a demokráciáról akként nyilatkozott volna, miszerint erről neki beszélnie kell, akkor is, ha más nézeten van. Vallomása szerint ez a kijelentés abban a formában hangzott el, hogy a demokráciáról akkor is beszélnie kell, ha ez a növendékeknek nem tetszik.

Ez az előadása III. r. vádlottnak Machovits János IV. r. és Schreiner Mihály VII. r. vádlottnak a tárgyalás során tett határozott vallomásával megcáfolást nyert, ezért a Külön Tanács a tényállást ebben a vonatkozásban is a fentiek szerint állapította meg. Egyébként a III. r. vádlott a IV. r. vádlottal történt szembesítése során már maga sem tartotta fenn határozott formában korábbi vallomását, hanem akként nyilatkozott, hogy megjegyzésére már nem tud pontosan visszaemlékezni.

III. A megállapított tényállásból kitűnő tanári kijelentések gondolkozásra készítették a Külön Tanácsot első sorban abban az irányban, hogy *mi lehetett az oka annak, miszerint a népidemokráciában Magyarországon egy ró-*

36. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 124–137. Kiemelések végig tőlem – D. P.).

37. Az intézetnek a nyomozás idejére már kefelenyomatban elkészült és a nyomozati iratokhoz mellékelt évkönyvében alapvető nevelési célként szerepelt az ifjúság „igazi demokratikus lelkületének fejlesztése” (Petrovich, 1948, pp. 16–17).

38. Valótlan állítás (lásd ehhez tanulmányunk első részének 62. lábjegyzetét, valamint: Petrovich, 1948, pp. 17–18).

39. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 128. Kiemelések végig tőlem – D. P.).

mai katolikus tanítóképző intézetben egyetlen jó szó sem esett a demokráciáról, hanem ellenkezőleg, annak tervszerű, tendenciózus ócsárlását kellett a növendékeknek úgyszólván naponként hallaniuk.

A Külön Tanács mérlegelve az eléje tárult összes körülményeket arra a megállapításra jutott, hogy az intézet tanárai, s így különösen I., II. és III. r. vádlottak magyarországi felsőbb katolikus egyházi szervek sugallatára vettek működésükben olyan irányt, amely állami iskolában elképzelhetetlen lett volna.

Lehetséges, hogy a tényállásból kitűnő demokráciaellenes szellem kialakítására nem kaptak a tanárok kifejezett utasítást, de a felsőbb egyházi szervek magatartásából merítették nyilvánvaló ösztönzést irányvonaluk kialakításakor. Kérdésre a tanár vádlottak előadták, hogyha arra kellett volna gondolniuk, hogy tanítási, nevelési irányuk nem felel meg a felügyelő egyházi szervek intenciójának, nem követték volna a tényállásból következő irányzatot.

Tehát akár spontán, akár a felsőbb egyházi szerv utasítására cselekedtek az I., II. és III. r. vádlottak, *súlyos beszámítás alá esik cselekvésük, mert semmi tárgyi alapjuk nem volt arra, hogy a demokráciát, annak intézményeit ócsárolják.*

Az I., II. és III. r. vádlottak sohasem tapasztalhatták, hogy a magyar demokrácia a vallás hittételeit támadta volna, vagy az egyházak megsemmisítésére tört volna. Ezzel szemben az egyházaknak nyújtott jelentékeny anyagi támogatás, a templomok újjáépítéséhez nyújtott segítség mind arra mutatnak, hogy a népidemokrácia az egyházak fennállását és működését közérdekűnek tartja. Amennyiben a népidemokrácia részéről támadásról lehet beszélni, az sohasem a vallás és az egyházak ellen irányult, hanem csupán egyes egyházi személyek ellen, akik működésükben és megnyilatkozásaikban politikai megfontolásból nyíltan, vagy burkoltan szembe helyezkedtek a demokratikus államrenddel és annak intézményeivel. Az alsópapság nagy része, s a felsópapság köréből is többen hirdették a demokrácia és az egyházak közötti megegyezés szükségességét. Senki sem állíthatja, hogy ezek a papok ne lennének hűséges lelkű fiai egyházuknak, nyilvánvaló tehát, hogy *egyes vezető egyházi személyek szembefordulása a demokráciával nem hitelvi okokból, hanem más, nyilván politikai állásfoglalásból ered.* Azt, hogy a jelenlegi államrendszer és a katolikus egyház közötti megegyezésnek nem lehetnek az egyház hittételeiben rejlő akadályai, világosan bizonyítja az a körülmény, hogy más országokban megtörtént a megegyezés a katolikus egyház és a magyar népidemokráciával azonos irányvonalat követő államok között.

Az I., II. és III. r. vádlottaknak, mint egyetemet, illetve főiskolát végzett, tehát az átlagosnál magasabb műveltségű és széles látókörű egyéneknek, világosan kellett látniuk ebben a kérdésben, különösen *az I. és II. r. vádlottaknak, akik, mint az egyik állami iskola hitoktatói meggyőződhetnek arról, hogy a jelenlegi államrendszer nem gördít semmiféle akadályt a szabad vallásoktatás elé. Szembefordulásuk tehát a népidemokráciával nem a vallást féltő pap, illetve hithű pedagógus megnyilatkozása volt, hanem a demokráciának – a vallás kérdésével össze nem függő – megnyilvánulásaival szemben érzett ellenszenv folyamánya.*

IV. A tényállásból kitűnő kijelentések I. és II. r. vádlottakkal kapcsolatban kétségtelenül megvalósítják az 1946. évi VII. tc. 2. § b. pontjába ütköző izgatás büntettének tényálladási elemeit.

Az említett vádlottak lényegében azzal védekeztek, hogy a vád tárgyává tett kijelentéseket nem tudatosan, azaz izgatási szándékkal tették, hanem a növendékekkel folytatott beszélgetés során felmerült kérdésekhez fűzött megjegyzés formájában.

A Külön Tanács ezt a védekezést nem fogadja el, mert az *állandó bírói gyakorlat szerint az izgatásnak nem alkotó eleme az izgatásra irányuló különös szándék. Elég annak tudata, hogy a használt kifejezések a hallgatóban gyűlölet érzésének felkeltésére alkalmasak.* Ennek a tudatnak a megléte pedig I. és II. r. vádlottaknak már csak az átlagon felülemelkedő műveltségükre tekintettel is, külön bizonyítást nem igényel.

Kétségtelen az is, hogy az említett vádlottak által használt kifejezések alkalmasak voltak a demokratikus államrend, illetve annak egyik alapintézménye, a honvédség elleni gyűlölet felkeltésére, mert az olyan beállított államrend, amely rövidesen meg fog dőlni, amelynek hadserege nem elég erős, hogy a rendszert megvédje, amelyben demokráciaellenes hangulat uralkodik, amely eltűri, hogy szegény embereket hontalanná és vagyontalanná tegyenek, amelynek honvédsége szellemileg elmaradott suhancokból áll, ahol a kereszténységet üldözik és a vallást el akarják törölni, melynek iskoláiban az ifjúság lelkét megfertőzik, ahol a templomokat is államosítják, s amelynek illetékes szervei által tervezett sportünnepély az Istennek nem tetsző – mindenki előtt gyűlöletes lehet, de különös gyűlölet támadhat az ilyen beállított államrend ellen azokban, akik előtt a tényállásban leírt kijelentések történtek. Ezek mind tanítóképzőintézeti növendékek [akik] lelki alkatuknál s fiatal koruknál fogva különösen fókonyak voltak a nevelőiktől eredő minden behatással szemben és így a demokratikus államrend állandó ócsárlása I. és II. r. vádlottak részéről, akiknek tekintélyét még papi mivoltuk is növelte, fokozottabb mértékben volt alkalmas arra, hogy bennük a demokratikus államrenddel szemben ellenérzést, sőt gyűlöletet váltson ki.

Az izgatás fogalmilag veszélyeztető bűncselekmény, amely létrejött, mihelyt a gyűlöletkeltésből származható veszély felismerhető s a cselekmény fogalmán kívül esik az, hogy a gyűlölet létrejött-e a címzettben, még kevésbé, hogy annak eredményeként az valamely cselekedetre ragadtatta magát.

Az adott esetben azonban kétségtelenül megállapítható, hogy I. és II. r. vádlottak kijelentései nem csupán a gyűlöletkeltés veszélyét idézték elő, hanem cselekményekben megnyilvánuló eredményre vezettek akkor, amikor IV-X. r. vádlottak e kijelentések hatása alatt az intézet előtt felvonuló honvéd alakulatot különböző becsmérlő szavakkal illették. Nem állítható ugyan, hogy e magatartásukat kizárólag I. és II. r. vádlottak által tett kijelentések váltották ki, de nyilvánvaló, hogy cselekvésük egyik indítóoka nevelőik részéről a demokratikus államrenddel szemben szított gyűlölet volt.

A II. r. vádlott kijelentései közül a Külön Tanács a növendékekhez intézett ama felhívását emelik ki, mint különlegesen súlyos beszámítás alá esőt, amely szerint az iskolák államosítása esetén egy-két évig ne járjanak iskolába, ne hagyják lelküket megfertőzni, mert egy-két év múlva úgyszólván vége lesz ennek a rendszernek, és akkor úgyszólván járhatnak megint egyházi iskolába. Hogy II. r. vádlott részéről e kijelentés mennyire rosszhiszemű volt, azt mi sem mutatja jobban, mint az, hogy kérdésre a tárgyaláson kijelentette, miszerint maga sem hitte el azt, hogy egy-két éven belül a helyzet megváltozik.

Az a megjegyzése pedig II. r. vádlottnak, hogy az Isten nem akarja az értelmiségi és munkás ifjúság összefogását, ezért mosta el az eső a közösen tervezett sportünnepélyt, egyenesen elvetemültségre mutat.

Legenyhébb elbírálás alá III. r. vádlott cselekvősege esik, viszont kétségtelen, hogy a két alkalommal tett kijelentései maradéktalanul megvalósítják az 1946. évi VII. tc. 2. § b. illetve d. pontjában meghatározott izgatás büntettének kritériumait, mert a mai viszonyok között, amikor még a demokratikus államrend helyességének tudata teljes mértékben nem hatotta át az ország népének minden rétegét, amíg az antiszemitizmus maradványai teljesen kiirtva nincsenek, a III. r. vádlott kijelentései gyűlölet felkeltésére alkalmasak.

V. a kifejtettekre tekintettel az I., II. és III. r. vádlottak bűnösségét a rendelkező részben foglaltak értelmében meg kellett állapítani. I. és II. r. vádlottak cselekményeit a Külön Tanács egy-egy rendbeli folyamatosan elkövetett izgatás büntettének minősítette, mert az általuk tett kijelentések egységes akaratelhatározás folyamánként jelentkeznek, egymásba kapcsolódnak és egyetlen összeredményt létesítenek, márpedig az állandó bírói gyakorlat szerint ezen együttes feltételek fennforgása esetén folytatólagos bűncselekmény állapítandó meg.

VI. A büntetés kiszabásánál I., II. és III. r. vádlottakkal kapcsolatban enyhítő körülményként vette figyelembe a Külön Tanács azt, hogy felettes egyházi hatóságuk intenciójának megfelelően jártak el, III. r. vádlottnál ezen-

felül enyhítő körülményként mérlegelte kétgyermekes családi állapotát, valamint az általa tett kijelentéseknek viszonylag csekélyebb súlyát.

Viszont *rendkívüli súlyosbító körülményként vette figyelembe a Külön Tanács a három vádlottnál azt, hogy fiatal tanítóképzőintézeti növendékek lelkébe oltották a demokrácia iránti gyűlöletet, akik ilyen nevelés hatása alatt hasonló szellemben mételyezték volna meg a gondjaikra bízott iskolás gyermekeket, s tették ezt a magyar bíborosérsek felügyelete alá tartozó intézetben, tehát katolikus iskolában, ahol a gyűlölet szelleme helyett a keresztényi szeretet elvét kellett volna hirdetniük.* I. r. vádlottnál ezenkívül súlyosbító körülményként mérlegelte a felügyeletére bízott növendékekkel szemben tanúsított, tettegességben nyilvánuló durva bánásmódját. A súlyosbító és enyhítő körülmények gondos mérlegelése után a Külön Tanács úgy találta, hogy a rendelkező részben megállapított büntetés áll I., II. és III r. vádlottak bűnösségével arányban.

VII. IV-X. r. vádlottak bűnösségét a rendelkező részben foglaltak szerint ugyancsak meg kellett állapítani, mert kétségtelen, hogy a tényállásban részletezett kijelentéseikkel a demokratikus államrend egyik intézménye, a honvédség ellen gyűlöletre izgattak.”⁴⁰

Ezt követően azt fejtegették, hogy fiatalkorúak esetében jogilag miként alkalmazható a fogházbüntetés felfüggesztése, majd így folytatták:

„IV-X. r. vádlottakkal szemben a Külön Tanács súlyosbító körülményt nem észlelt. Viszont *rendkívüli nyomatókú enyhítő körülményként vette figyelembe azt, hogy mint fiatal tanítóképzőintézeti növendékek a nevelők részéről következetes állandósággal megnyilvánuló demokráciaellenes szellem hatása alatt álltak, amely alól magukat menthetően kivonni nem tudták. De a Külön Tanács a tárgyalás során megnyilvánuló őszinte megbánásukat, azt a készségüket, hogy a demokratikus államrenddel szemben elkövetett hibájukat a majdan nevelésük alá kerülő növendékek demokratikus szellemben való nevelésével jóvá tenni igyekeznek,* olyan különös méltánylást érdemlő oknak tekintette, melynek alapján a velük szemben kiszabott szabadságvesztés felfüggesztését tartotta méltányosnak, figyelemmel arra is, hogy ettől nevezett vádlottak magaviseletére, egyéniségüknek, életviszonyaiknak és az eset összes többi körülményeinek figyelembevételével kedvező hatást várt.”⁴¹

Végül a védelemnek az egyszerűsített azonnali tárgyalással szemben az elnapolásra, és rendes eljárásra vonatkozó javaslatának elutasítását magyarázták:

„A Külön Tanács az elnapolásnak nem adott helyt, mert álláspontja szerint a tárgyalás nyombani megtartásának semmi akadálya nem volt. A népügyész a vádlottaknak a közelmúltban tett különböző kijelentéseit tette vád tárgyává. Ezeknek a kijelentéseknek meg, vagy meg nem tétele a vádlottak, illetve az előállított tanúk vallomásával nyomban tisztázható volt, tehát a vád tárgyává tett cselekmények térbeli megítélése nyilván egyszerű volt, ugyanígy nyilvánvaló volt a tényállásból, hogy az ügy jogi elbírálása nem igényel hosszabb előkészületet.”⁴²

Eddig a rendkívül sok politikai és értékrendi elemet, rendszert magyarázó, legitimáló előfeltevést tartalmazó, s a vádlottak mellett láthatóan az érseki képző egész tevékenységét, szellemiségét értékelő, elmarasztaló ítélet. A szövegből nyilvánvaló annak sejtetése, hogy a vádban idézett megnyilatkozások végső soron a fenntartó Mindszenty hercegprímás tevékenységének, egyházpolitikájának következményei. Az elmarasztalt tanárok ezen deklarált vagy hallgatólagos egyházi irányvonal képviselőiként, követőiként cselekedtek, s rontották növendékeiknek – az ítéletben alaptalanul idealizált „demokráciához” – való viszonyát. A mai olvasó számára

40. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 131-136. Kiemelések végig tőlem – D. P.).

41. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 136-137. Kiemelések végig tőlem – D. P.).

42. A Budapesti Népbíróság Külön Tanácsának Nb. IX. 2906/1948. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 137.)

nyilvánvaló: az I–III. rendű vádlottak az egyház–állam viszony, a vallásszabadság és a hitoktatás várható lehetőségei szempontjából reálisabban látták, félték a következő évek magyarországi fejleményeit, mint a róluk fölényesen és kioktatóan ítélezők.

A szöveg végén a népbírók nem jelezhettek, hogy valójában miért ragaszkodtak annyira a tárgyalás azonnali megtartásához. Márpedig az időzítésből nyilvánvaló: néhány nappal az államosítási törvény elfogadását követően, az iskolák stb. állami kezelésbe vétele folyamatának kezdetén érvert akartak szolgáltatni annak bizonyításához, hogy az államosítás szükséges és elengedhetetlen. Ezen – a tárgyalás során a népügyész által említett – következtetés széleskörű hirdetése az országos sajtókampány feladata volt.

Példák az országos sajtókampány cikkeiből

E kampány 1948. június 19–20-án indult a Belügyminisztérium (a továbbiakban: BM) aznapi közleményéről szóló beszámolókkal, melyekből rendre kimaradt, hogy aznap az ügyészségre vitt 9 diákot is letartóztatásba helyezték.⁴³ E híradások közhangulatot manipulálni szándékozó, prejudikáló címei magukért beszélnek:

- „Őrizetbe vettek három tanárt, mert a demokrácia ellen lázították tanítványaikat” (Szabad Szó).
- „Az esztergomi tanítóképzőben: a tanárok a demokrácia ellen uszítottak. Kábeldróttaal verték a diákokat. Hitler és Göring képet rejtegettek” (Népszava)
- „Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjai becsmérelték a honvédséget. Őrizetbe vettek három uszító tanárt.” (Szabad Nép)
- „Hitler és Göring képe az esztergomi érseki tanítóképzőben.” (Dunántúli Napló)
- „A honvédséget és a köztársaságot gyalázták az esztergomi fasiszták. Az esztergomi tanítóképző lázító tanárai a népügyészség elé kerültek.” (Tiszántúli Néplap)
- „Hitler fényképe, Amerika Hangja és fasiszta előadás az esztergomi érseki tanítóképzőben, ahol nem tudják kicsoda Ady és József Attila” (Szabadság)
- „Az amerikai rádió híradásait tanították az esztergomi tanítóképzőben” (Kis Újság) stb.

Ezt követően a tárgyalásról szóló tudósítások híradások következtek, melyek hangneme és szemlélete – mint a korábban idézett részletek is tanúsítják – távol állt a tárgyyszerű, tisztességes informálás követelményétől. A tényekre, a pontosságra kevésbé ügyeltek, inkább a bírósági ítéletet követő méltatlan hangulatkeltést szolgálták és az államosítást igazolták. Nézzünk három példát ezek közül:

„Három paptanár [?] ül a vádlottak padján. Papok, akiknek a szeretetet kellett volna hirdetniük, tanárok, akik az új tanítónemzedéket nevelik. És ott ülnek mellettük tüntető, gyalázkodó tanítványaik: méltók mestereikhez. Szeretet? Szentei Ferenc korbáccsal verte a rábízott növendékeket. Tanítás? Amerika Hangjának rágalmait terjesztették, és olyan emberek, akik néhány hét múlva tanítók lennének, nem ismerik a magyar szellemi élet nagyjait.

Ennek a tárgyalásnak a vallomásai bizonyítanak. *Nemcsak azt bizonyítják, hogy bűnös kezek nevelik félre az ifjúságot, hanem azt is, hogy ideje volt változtatni, ideje volt államosítani iskoláinkat. Az iskola legyen végre valóban iskola. A tanár emberséget, műveltséget tanítson, a diák ne ellenforradalomra és lázadásra készüljön, hanem béke, dolgos életre. Valóban a népet szolgálja végre az iskola és ne nevelhessenek benne senkit saját szülei, saját népe ellen!*” – kezdte tudósítását a Szabad Szó (Börtönbüntetésre, 1948).⁴⁴

A Szabad Nép június 23-án *Kétféle iskola, kétféle ifjúság* címmel megjelent – a tényeket illetően igencsak pontatlan – *cikke adta meg az egész koncepció eljárás forgatókönyvének kulcsát, „tanulását”:*

43. ÁBTL V–52724. 15.

44. Kiemelés, kérdőjel tőlem – D. P.

„A középkor szellem kísértett a népbíróság tárgyalásán [...] Mint a vádlottak vallomásaiból egyöntetűen kiderül, az intézetben [?] botbüntetés és a testi fenyegetés minden fajtája járta. A fiókokban Hitler, Göring, Imrédy, a magyar nép hőhérainak arcképét őrizték. A könyvtár polcait [...] fasiszta szennyiratok sorozatai borították, de a modern magyar, külföldi irodalom klasszikaiból még mutatóba sem akadt egy-egy példány. A diákok nem ismerték Ady Endrét, József Attilát, és Kossuthot „gőzfejű” lázadóként intézték el a tanárok. A történelem hivatalos tanítása általában 1944-gyel zárult. A legújabb események ismertetésére Szentey prefektus az Amerika Hangja [...] magyarellenes rágalmozó rádióadás tömeges hallgatását szervezte meg. [?] Németh Lajos hittanár tartotta a kötelező órát a demokráciáról, de annak elején és végén minden alkalommal hangsúlyozta, hogy amit az órán kötelességszerűen elmondott, azzal nem ért egyet. [?]

Ilyen szellemben nevelték a diákokat, a magyar ifjúság jövőbeli pedagógusait az Érseki „tanítóképzőben”. Az intézet diákjai nagyjából a dolgozó nép gyermekei voltak, akiket szüleik a vallásos nevelés reményében küldtek el a papi iskolába. *Az Érseki Tanítóképző Intézetben azonban nem is tanítókat neveltek, hanem janicsárokat.* A félrevezetett, elbutított diákok csak gúnyolni, szidalmazni hallották a demokráciát, amely földet, emberibb megélhetést biztosított szüleiknek. *Így történhetett meg az, hogy amikor demokráciánk egyre izmosodó önvédelmi szervének, új honvédségünknek egy százada a köztársasági indulót dalolva vonult el az intézet előtt, a megváltott diákok szitkokat, trágárságokat, gyalázkodást szórtak feléje.*

A félrevezetett diákok a felelősségre vonáskor rádöbbenek bűnükre. Az egyik vádlott, kinek szülei a felszabaduláskor négy hold földet kaptak a demokráciától, megtörve vallotta: »Nagyon megbántam, amit tettem, most látom, hogy mennyire félrevezettek.« A felelősség elsősorban a világégésre spekuláló, háborúra uszító reakciós tanárookra hárul, akiknek a világtól elzárt Érseki Tanítóképzőben sikerült annyira félrevezetni diákjaikat, hogy azok a magyar béke és rend védelmezői ellen tüntettek. Szentey prefektus és társai elvették méltó büntetésüket lélekrontó, nemzetellenes munkájukért, de az esztergomi tüntetésből okulhat az egész magyar ifjúság.

Az esztergomi provokáció egyik fejezete volt annak a felelőtlen kampánynak, amelyet a klerikális reakció az iskolák államosításával kapcsolatban indított a demokrácia ellen. A provokáció visszafelé sült el, mert a vádlottak padjára került megtévesztett szerencsétlen diákok vallomásaiból kiderült, hogyan fordul saját népe ellen az az ifjúság, amely szellemi és testi terrornak kiszolgáltatva, elnyomatásban nő fel. Az Esztergomi Érseki Tanítóképző falai között a Horthy-katonaság, a gyűlölet, ostobaság, néparulás szelleme uralkodott. [?] Néhány esztendővel ezelőtt még az egész magyar ifjúság ennek a nevelőrendszernek vált áldozatává az iskolákban és a hadseregben. Azóta nagyot fordult a világ. A vádlottak padján ülő diákok ifjúságunk kis töredékének képviselői [...] A magyar ifjúság nagytöbbsége már megtalálta a helyes utat. Ennek a felszabadult ifjúságnak voltak képviselői azok a honvédek, aki vidám énekszóval vonultak végig az esztergomi utcákon. A néphadsereg, az egész magyar nép, különösen az ifjúság új, nagy iskolája neveli őket öntudatos, büszke, szabad magyar emberekké, a legjobb hagyományok szellemében.⁴⁵ [...] A béke szeretetére, az építőmunkára, és ha kell, a béke fegyveres megvédésére neveli őket a demokrácia.” (Kétféle iskola, kétféle ifjúság, 1948) – írták a MKP Értelmiségi Osztálya május 5-i tervezetében meghatározott irányvonallal⁴⁶ összhangban.

45. „Mi tudjuk, hogy félrevezetés áldozatai vagytok! – mondja az egyik honvéd –, nem lecsukatni akarunk benneteket. Csak azt akarjuk, hogy megismerjétek az igazságot! A megsértett lövészsorozat parancsnoka ezt mondja: Ti kiszabadultok, mert ártatlanok vagytok. Meghívunk benneteket esztergomi táborunkba. Ismerkedjétek meg velünk, ismerjétek meg, hogyan élünk, hogyan művelődünk mi, a nép katonái, azok, akiket ti »csürhének« bélyegeztetek. A fiúk örülnek, és bár még ítélet előtt állnak, mintha felszabadultabbnak éreznék magukat. Bocsnatot kérnek, hosszan rázzák a honvéd kezeket” („Lehullott a hályog a szemünkről”, 1948) – olvasható a *Március Tizenötödike* tudósításában.

46. PIL 274.f. 24/12. (Megjegyzés: ma már az MNL OL-ban van az anyag; Kiemelések, kérdőjelek tőlem – D. P.)

A Népszava június 23-i, a tárgyalásról szóló tudósítását követően Alexits György VKM államtitkár véleményét közölte *Rövidesen nyoma sem lesz a diákságban az egyházi reakció hatásának* címmel: „[...] az ifjúsági szervezetek az általános iskolában az Úttörők, középiskolákban a Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége akadálytalanul elősegíthetik a demokratikus haladást. [...] a legfontosabb meggyőző erő a népidemokrácia igazságának nagy ereje.” (Rövidesen nyoma sem lesz, 1948).

A kommunista Szabad Esztergom című lap június 27-én „Fasiszta szellemben nevelték a diákokat az esztergomi tanítóképzőben. Súlyos büntetést kaptak a demokrácia ellen uszító tanárok” címmel tudósított, szigorúan a BM közleménye alapján, bár helyismeretük folytán bizonyára ismerték a helyi tanítóképző valós tevékenységét (Fasiszta szellemben nevelték, 1948).

Az esztergomi érsekség és a tanítóképző igazgatójának tájékoztatói kísérletei

Az akaratlanul az állambiztonsági szervek és a sajtó barátságtalan figyelmének központjába került, immár államosított esztergomi tanítóképző semmiféle hivatalos tájékoztatást nem kapott lefogott tanáraik és diákjaik sorsáról.

Az 1948. június 26-i tanári értekezleten Petrovich Ede igazgató⁴⁷ közölte a tantestülettel: „az elmúlt hetekben őrizetbe vette az államvédelmi hatóság dr. Biborka Ferenc és Németh Lajos tanárokat, valamint kilenc tanulót antidemokratikus magatartásukért. *Le kell szögeznünk, hogy a tanulók tőlünk ilyen irányítást nem kaptak, és a demokratikus honvédség megsértését magunk is a legélesebben elítéljük.*” (Gábris, 1996. p. 82).⁴⁸

Mindszenty József 1948. július 8-án érdeklődött Petrovich igazgatónál: „Kérem Igazgató Úr pontos jelentését arra vonatkozóan, a Tanítóképző elöljárói és növendékei mennyi időre lettek elítélve és jelenleg hol vannak fogságban.”⁴⁹

Petrovich Ede igazgató július 11-én meglepően tájékozatlanul, pontatlanul válaszolt a primásnak: „a Tanítóképző-intézet elöljáróinak és növendékeinek elítéltetéséről hivatalos értesítést nem kaptam, hisz az ítélet tudomásom szerint még nem jogerős. A napilapokból nyert értesülesem szerint Dr. Biborka Ferenc 2 évre [?], Szei Ferenc 3 évre [?] és Németh Lajos 5 évre lett elítélve. A növendékek közül 6 kapott 1-2 havi büntetést [?], de a bíróság ezt is felfüggesztette, a növendékeket szabadlábra helyezte. Az elöljárók jelenleg Budapesten, a Gyűjtőfogházban [...] vannak fogságban. Legutóbb, f. hó 9-én Németh Lajos nővérével beszéltem., aki ugyanazon a napon találkozhatott a bátyjával. Tőle tudom, hogy mindhárman együtt vannak, hetente egyszer írhatnak, hat hetenként látogatót fogadhatnak, egészségesek.”⁵⁰

A hercegprímás július 8-án Witz Béla budapesti helynöktől is érdeklődött arról, hogy milyen állapotban van Németh Lajos a Gyűjtőfogházban?⁵¹ Witz Béla július 16-án jelentette a börtönlelkészről nyert információját: „jól vannak. A lelkész ellátja őket olvasmánnyal. Még nincsenek ugyan beosztva munkára, de nem a legszigorúbb beosztásban vannak.”⁵²

47. Petrovich Ede igazgató akkor már kérdést intézett a pécsi püspökséghez: elleneznék-e visszahelyezését a városba? Amire a VKM-felé azt válaszolták, hogy nincs kifogásuk Petrovich visszatérése ellen. (A Pécsi Egyházmegyei Levéltárból Damásdi Zoltán levéltáros 2024. április 9-i szíves közlése.)

48. Kiemelés tőlem – D. P.

49. PL Mindszenty egyházkormányzati iratok 4371/1948. kézzel írt fogalmazvány.

50. PL Mindszenty egyházkormányzati iratok 4899/1948. (Kérdőjelek tőlem – D. P.)

51. PL Mindszenty egyházkormányzati iratok 4371/1948. kézzel írt fogalmazvány)

52. PL Mindszenty egyházkormányzati iratok 4899/1948.

Siposs Sándor kirendelt védő semmisségi panasza a Népbírószágok Országos Tanácsához – annak ítélete

1948. július 22-én nyújtotta be Siposs Sándor – Németh Lajos és Biborka Ferenc kirendelt védője – az elsőfokú eljárás és ítélet alapos és átfogó bírálatát tartalmazó semmisségi panaszát a Népbírószágok Országos Tanácsához (a továbbiakban: NOT). Érvelését az egyszerűsített eljárás bírálatával és a rendes, alapos eljárás szükségességének magyarázatával kezdte:

„egyszerűsített eljárás abban az esetben alkalmazható, amelynek jogi és ténybeli megítélése egyszerű. A védelem szerint [...] lényegileg arról volt szó, hogy a szóban lévő tanítóképző intézet tanítási és nevelési szelleme milyen volt, megfelelt-e a demokrácia igényeinek, illetve mennyiben ütközött a demokrácia alapelveibe. [...] [N]ézetem szerint [...] egy középfokú iskolának szellemét 14 tanár közül 3 vádlott tanárnak és az ott tanulók elenyésző kis hányadát képező, ugyancsak vádlott gyermekeknek vallomásai alapján megállapítani és akár erkölcsi, akár büntetőjogi értékelés alá vonni nem lehet. [...] [A]hhoz, hogy az iskola szelleme felett erkölcsi szempontból akár elismerő, akár marasztaló értékelés legyen kimondható, valamennyi tanárának, a növendékek, mégpedig elsősorban a nem vádlott tanulók kihallgatása, s főként az illetékes egyházi és tanügyi hatósági személyek meghallgatása elengedhetetlen. [...] [A] magyarországi középfokú tanintézetek felett, ha azok nem államiak, a kormányhatósági felügyeletet a tankerületi főigazgatóság útján a vallás és közoktatásügyi miniszter gyakorolja. A hatályos jogszabályok a felügyeleti jog gyakorlására széleskörű lehetőséget biztosítanak. A miniszter és a tankerületi főigazgató, valamint kiküldöttjei az iskolák tanulmányi és nevelési eredményeit állandóan ellenőrizhetik, a tanulmányi felügyelők ugyane célból a mondott tanintézeteket rendszeresen látogatják, észleleteiket a tanári karral megtárgyalják, azokat jegyzőkönyvbe veszik és mind erről a tankerületi főigazgatót, valamint a minisztert állandóan tájékoztatják.

Abban az esetben tehát, ha az iskola szelleme valóban annyira antidemokratikus lett volna, hogy az, ha büntetőjogilag nem is, de erkölcsi szempontból értékelhetően a vádlott tanulók eléggé el nem ítéhető magatartásáért felelőssé lett volna tehető, erről a szellemről a tanügyigazgatásnak a felszabadulás óta eltelt időben a felügyeleti jog gyakorlása közben tudomással kellett bírnia és kifogásait az iskolát fenntartó egyházi főhatósággal közölnie kellett volna. [...]

Ilyen megfontolások alapján [...] tisztelettel kérem, hogy [...] a nagytekintetű Országos Tanács a Népbírószág Külön Tanácsát utasítsa új eljárásra, amelyet a Külön Tanács a bünvádi perrendtartás rendes szabályainak alkalmazásával folytasson le. Ennek keretében [...] kérem az iskola valamennyi tanárát, növendékeinek jelentékeny részét, az illetékes tankerületi főigazgatót, az eljáró tanulmányi felügyelőt, a vallás és közoktatási minisztert, a minisztérium tanítóképzői ügyosztályának vezetőjét, és vezető illetékes előadóját meghallgatni méltóztassék.

Ugyancsak [...] méltóztassék beszerezni a mondott tanítóképző intézetnek a hivatkozott állami szervek részéről történt meglátogatásakor felvett jegyzőkönyveket, s mindazokat az okmányokat, valamint iratokat, amelyek tanügyi hatóságoknak az iskola életével, munkájával kapcsolatos tapasztalatait, valamint észrevételeit tartalmazzák. [...]

A tárgyalási jegyzőkönyvből kétségtelenül megállapítható, hogy a vádlottak az ítéletben terhükre megállapítottak vett, bűncselekmény tényálladékat kimerítő nyilatkozatokat nem, illetve nem abban a formában tették meg, amely miatt a tisztelt Külön Tanács bűnösségüket megállapította. [...] [N]éhány, ugyancsak vádlott tanulóknak a vallomása a II. és III. r. vádlott vallomásával szemben semmiesetre sem elegendő, hogy a vádlottak bűnössége tagadásukkal szemben megállapíttassék, különösen akkor, amikor a vádlott tanulók minden érdeke ahhoz fűződik, hogy a kamaszkori, enyhén szólva eltévelyedésükért a felelősséget lehetőleg nevelőikre hárítsák át. [...] A védelem tehát a ren-

des eljárás keretében a tanárok és tanulók kihallgatását arra nézve is indítványozza, hogy a II. és III. r. vádlott bűnösség megállapítására szolgáló nyilatkozatokat abban a formában tették-e meg, amint azt az ítélet tényként megállapította, s amely megállapítás a vádlottárs tanulók vallomásán nyugszik, vagy pedig abban a formában, amint azt a főtárgyaláson vallották. [...]

A II. r. vádlott bűnösségét megállapító kijelentések tekintetében a védelem a főtárgyalás adatai alapján a következőket adja elő.

Németh Lajos az ítélet 4. oldala b. pontja 1. bekezdésében foglalt kijelentést ... tartalmilag akként tette meg, hogy azt mondta: »az egyházat és kereszténységet a történelem folyamán igen sokszor üldözték.« Németh Lajos nem a 2. világháború végén bekövetkezett tatárdúlásról, sem pedig arról nem nyilatkozott, hogy a vallást el akarják törölni. A hivatkozott rész 2. bekezdésében említett nyilatkozatot abban a formában tette meg, hogy kijelentette: »ha az iskolákat államosítják egy-két év múlva újból egyházi iskolába járhattok«. Arról, hogy ennek a rendszernek, vagyis a demokráciának vége lesz említést nem tett, amint az egyébként a főtárgyaláson tett nyilatkozatából, nevezetesen a demokrácia erejére vonatkozó kijelentéséből félre nem érthetően megállapítható. Egyébként is aligha mondhatta, illetve tanácsolhatta volna az iskolakerülést azoknak a növendékeknek, akik tanulmányaik végéhez közeledtek, hogy az államosítás után ne járjanak iskolába. [...] Németh Lajos azt mondta, hogy *egy-két év múlva esetleg újra egyházi iskolába járhattok, ami a védelem álláspontja szerint csakis akként értelmezhető, hogy az egyház idővel középfokú iskola fenntartásához jogot nyer*, mint ahogy a napisajtó a protestáns egyházakkal folytatott tárgyalások ismertett közléseiből megállapítható, hogy az egyházak középfokú iskoláikat továbbra is fenntarthatják, valamint megállapítható az is, hogy középfokú iskolák fenntartásának a lehetősége a katolikus egyház esetében sincs a mai napig kizárva.

A 3. bekezdésben említett nyilatkozat akként hangzott el, hogy a vádlott valóban elmondta az eddigi államosítások menetét, szólt a kolhozrendszeréről is, nem mondta azonban azt, hogy államosítják a templomokat, hanem a további államosítások tekintetében más egyházi intézetekre, így a hittudományi főiskolákra, valamint az ezzel kapcsolatos szemináriumra gondolt.

Ami az utolsó bekezdésben említett és valósága esetében a leg súlyosabb elbírálás alá eső nyilatkozatot illeti, Németh Lajos vádlott azt a nyilatkozatot a főtárgyalási vallomása szerint egyáltalán nem tette meg. Németh Lajos a minden év június első vasárnapján rendezendő Jézus Szíve körmenet kapcsán tette azt a kijelentést, hogy a közismerten rossz időjárás közben, pontosan a körmenet megtartása idején két órára Esztergomban az idő kitisztult és a körmenetet, amelyen, mint minden évben ezúttal is 10.000-15.000 ember vett részt, megtartották. Ugyanebben az időben tervezték Budapesten az ifjúsági sportünnepélyek rendezését. Ezeket azonban az állandóan szakadó eső miatt egy héttel el kellett halasztani. Németh Lajos ezzel kapcsolatban az elhalasztás miatt, mint vérbeli sportember sajnálkozásának adott kifejezést és a Gondviselésnek eme emberi elme által meg nem értett elhatározását kifürkészhetetlennek és különösnek találta. Németh Lajos azt semmiképp sem mondta, hogy az Isten sem akarja, hogy a munkásság és a diákság között egyetértés legyen. [...]

A katolikus alsópapság népi, elsősorban paraszti származású. A helybeli katolikus iskolában tanulmányait befejezve, valamelyik közeli város szerzetesi intézetébe kerül, majd rendszerint a V. osztálytól kezdve szemináriumi bentlakó, az érettségi után pedig a püspöki székhely hittudományi főiskoláján folytatja tanulmányait. A pap nevelése tehát népiskolai tanulmányaitól kezdve főiskolai tanulmányainak befejezéséig katolikus. Életében tehát úgyszólván kizárólag a katolikus világnézettel telítődik, az élet megnyilvánulását ebből a világnézetből ítéli meg, és ebből a világnézetből foglal állást minden társadalmi és politikai kérdéssel szemben. A védelem saját személyében is annak a meggyőződésnek híve, hogy a katolikus világnézet és a szocializmus, mint világnézet nem ütközik és mindkettő harmonikus egységben vezetheti a társadalmi osztályokat magasabb rendű élet

felé. Minden világnézet meggyőződéses hívei között azonban túlzások jelentkezhettek és jelentkeznek is, amelyek a más világnézetűekkel vagy egyéb világnézetekkel szembeni türelmetlenségben nyilvánulhatnak meg. Különösen áll ez akkor, ha valaki az élet minden egyes, még a legapróbb részletkérdéseit is hosszantartó egyirányú nevelésénél fogva, egyetlen ideológia, a katolikus ideológia oldaláról tekinti és értékeli. Ez azután sokszor torz elképzelésekhez és kisiklásokhoz vezethet.

Ha tehát Németh Lajos bűnös nyilatkozataiban, akkor ez a bűnössége a most kifejtett nevelésének a saját személyében kialakított és téves felfogásából származik, nem rosszhiszeműségből fakad, de legkevésbé sem elveteműltégből, annál kevésbé, mivel a munkásság és diákság tekintetében terhére rótt kitételhez még csak hasonlót sem mondott. Németh Lajos a maga népi származásában bizonyára minden erejével beilleszkedni kíván a demokráciába és ezúttal hivatkozom a főtárgyalás végén tett nyilatkozatára, amelyben belátja tévedését s nyilván e tanulsággal jobb útra térve folytatná élethivatását. Tisztelettel kérem, hogy bűnössége fokának megállapításánál ezt különösen mérlegelni és sorsa feletti ítélkezéskor mindezeket tekintetbe venni szíveskedjék.

Dr. Biborka Ferenc III. r vádlott az ítélet c. pontjában foglalt rész szerint 1948. március havában a tanítóképzőintézet I. osztályában a mindennapi kérdések c. órán demokráciával kapcsolatosan tett kijelentést. A főtárgyaláson elhangzott vallomása szerint a tanév elején a mindennapi kérdések c. órán kezdetben a diákok által választott tárgykörrel volt szó. Az illetékes tanügyi hatóság rendelkezése értelmében a mindennapi órák szabad kezelése megszűnt és az előírásnak megfelelően a tanárnak a demokráciáról kellett a tanulók előtt beszélnie. *Dr. Biborka Ferenc vádlott a rendelkezés kézhezvétele után a főtárgyalás adatai szerint a tanulóknak ezt mondta: »most már vége a lötyögésnek, a főigazgatóság rendelkezésére nekem a demokráciáról kell beszélnem.« Dr. Biborka Ferenc sem azt nem mondta, hogy akár tetszik neki, akár nem, hanem azt, hogy a demokráciáról beszél akkor is, ha a fiúknak a szabadon választott témáról történő beszélgetés megszűnése nem is van kedvükre.* [sic! – D. P.] A főtárgyalási anyag szerint – Biborka vallomása – arról szó sem esett, hogy a mai demokráciáról azt mondta volna, hogy ez nem demokrácia.

A c. pont 2. bekezdésében említett nyilatkozat elhangzása a IV. osztályban történt, ebben a tekintetben tehát az ítéleti indokolás megállapítása iratellenes. A tanulók vetették fel azt, hogy a zsidóknak a gazdasági helyzetük az átlagosnál jobb, s nekik van a legtöbb pénzük. Beismerem, hogy vádlottnak a gyerekek eme állítására, az antiszemitizmus csíráját rejtő állításra a legerélyesebb felvilágosításokkal kellett volna szolgálnia. A vádlott erre azt mondta, igen, az övék (zsidóké) igen sok üzlet és ők igen sok mindent meg tudnak venni. *Azt azonban, hogy egyáltalán nem bírja a zsidókat, utálja őket és ezért nem jár hozzájuk vásárolni, egyáltalán nem mondta, annál kevésbé, mivel maga és felesége is jelentékeny részben éppen zsidó üzletekben vásárolnak.*

A védelem álláspontja szerint dr. Biborka vádlottnak első kijelentése vagy nem meríti ki egy bűncselekmény tényálladási elemeit sem, vagy pedig legfeljebb az 1946. évi VII. tc. 4.§ 1 pontjába ütköző vétségnek tekinthető.⁵³ A második kijelentése ugyane törvény 2.§ d. pontjába ütköző bűncselekmény tényálladási elemeit valóban kimeríteni látszik.

Biborka esetében azonban tekintetbe kell venni, hogy ez egyetlen kijelentésén felül a demokráciával szemben terhére semminemű más magatartás nem mutatkozik. A felszabadulás után azonnal, mint igazolóbizottsági tag beállt a demokrácia építőmunkásai közé. Közreműködésének köszönhető, hogy az esztergomi kereskedelmi iskola hamar megkezdhette működését. Demokratikus meggyőződésének azzal is kifejezést adott, hogy a Nemzeti Parasztpárt soraiba lépett. Egyéb módon is kifejezésre juttatta építő és a demokráciát becsülő érzelmeit, így

53. A hivatkozott törvényhely: „4. § (1) Vétséget követ el, aki két vagy több személy jelenlétében olyan valótlan tényről vagy valótlan állítást tesz, amely alkalmas arra, hogy az 1. § (1) bekezdésében meghatározott államrend vagy köztársaság iránt megvetést keltsen vagy nemzetközi megbecsülését csorbítsa.”

1948 januárjától letartóztatásáig előadója volt egy pedagógusok számára rendezett és az annyira fontos szövetkezeti gondolatot népszerűsítő tanfolyamnak. *Családja és két gyermeke van, egyedül és kizárólag munkájának és hivatásának élt, tanítványai szeretettel csüngtek rajta, így tehát mindenképpen megérdemli, hogy ez az egyetlen kisiklása a nyomatékos enyhítő körülmények alkalmazásával méltányosan akként bíráltsák el, hogy mihamarabb visszatérhessen hivatásához és családjához. [...]*

A védelem [...] nem tartja meggyőzőnek a bizonyítási anyagot arra nézve, hogy növendék vádlottak bűncselekményeiket az iskola szellemében érvényesülő nevelés és tanítás hatására követték volna el. [...] Mindenesetre szükségesnek tartotta, hogy ebben az esetben a tanulók e bűncselekménynek indokait legalább gyanítani tudhassa.

A tanítóképzőintézeti internátus Esztergomban egy kisebb dombon fekszik. Akkor amikor a Kossuth akadémia fiatal hallgatói az internátus előtt elhaladtak, éppen a legnagyobb szögű emelkedőn mentek felfelé, így soraik, a dolog természeténél fogva nem lehettek olyan tökéletesen egyenesek, mint ez a síkterületen való menetelésnél fennáll. A kamaszkorban lévő diákok, akiknél a fegyelmezés érdekében kivonulások esetén a legtökéletesebb rendet követelték meg, magukét a diák szokott nagyravágyásával az akadémiai hallgatók menetelésével hasonlították össze és abban a meggyőződésben, hogy az ő menetelésük tökéletesebb, kiabáltak az ítéleti tényállásban foglalt nyilatkozatokat a hallgatók felé. Ez volt a bűncselekménynek közvetlen oka, illetve alkalmá. Ehhez hozzátehetjük azt, hogy a kamaszkorú fiúnövendékek előtt semmi sem szent, minden kritika alá esik és a férfiúi gondolkodásuk nagy indulatával, mindent, ami azelőtt előttük becsülendő volt, bíráltnak és ez a bírálat a leggyakrabban ilyen nyilatkozatokban is jelentkezik, mint amit az ítélet megállapít. Nem csupán a honvédséggel, de tanáraikkal, más felettes személyeikkel és hatóságaikkal, a szüleikkel, a vallással, és sok más olyan intézménnyel szemben nyilatkozik meg a kamasz olyan hangon, aminek korlátokba szorítása, lenyesegetése a nevelőnek feladata. *A magam részéről a tanuló vádlottak eme magatartását ilyen kamaszkori megnyilatkozásnak tekintem, mert meggyőződésem szerint egy részletes bizonyítási eljárás folyamán kiderülne, hogy hasonló nyilatkozatokat nemcsak a Kossuth Akadémia fiatal hallgatóival szemben, hanem vallásukkal, tanáraikkal szemben és minden más olyan személlyel vagy intézménnyel szemben tettek, akiknek tisztelet és megbecsülése elsőrendű kötelességük.*

Nagytekintetű Országos Tanács! Tisztelettel kérem, hogy [...] a II. és III. r. vádlottakat az általam hivatkozott törvényszakaszok alapján részben felmenteni, részben pedig csupán legenyhébb büntetéssel sújtani méltóztassék.”⁵⁴

Siposs Sándor beadványa nyilvánvalóvá teszi: Korencsi Ferenc visszaemlékezése a kirendelt védőügyvédek viselkedésére vonatkozóan semmiképp sem állja meg a helyét. Egyben rávilágít arra a különös helyzetre, melyben 1948 nyarán volt az ország. Az akkori jogrend még lehetővé tette, hogy a politikailag motivált perben egy – 1945 előtt a VKM-ben miniszteri titkárként szolgált – ügyvéd alapvető, érdemi ellenvetéseket tegyen egy olyan az ÁVO által előkészített perrel és ítélettel kapcsolatban, mely lényegében az őrizetben intenzív pszichikai-fizikai nyomásnak kitétt gyanúsítottaktól kikényszerített vallomásokon alapult. Semleges tanúk vagy tárgyi bizonyítékok nélkül.

Egy olyan – nyilvánosan természetesen kimondatlan – megállapodás alapján, melynek nyomán előbb a diákok magukra vállaltak olyan politikai jellegű beszólásokat is, melyekről a címzett katonáknak előzőleg nem volt tudomása. A katonák első feljegyzésében ugyanis nyoma sem volt „kommunistázásnak”, „orosz/szovjet bérenczésnek”, „a köztársaság fenébe küldésének”, „nyilas hadsereg” emlegetésének. Az ÁVO vizsgálata során az el-

54. 1948. július 22-én iktatták a IX. Nb. 2906/948. sz. alatt dr. Siposs Sándor ügyvéd semmisségi panasza indoklását. (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 165–172. Kiemelések végig tőlem – D. P.

fogott diákok előbb ezekre kezdtek „emlékezni”, majd a tanáikkal kapcsolatos „emlékeik gazdagodtak” a vizsgálatot folytatók elvárásainak megfelelően, az általuk forszírozott koncepció alátámasztására – a gyors szabadulás reményében.

Siposs Sándor a per ezen alapvonását kérdőjelezte meg, tisztességes eljárást kérve az új perben. Szélesebb körű vizsgálatot, semleges tanúkat, korábban keletkezett vizsgálati anyagokban testet öltő tárgyi bizonyítékokat igényelt. Egyebekben pedig – védőügyvédi feladatának megfelelően – a védeneci számára legkedvezőbb megítélést biztosító elbeszélést forszíroszta az enyhébb ítélet érdekében. Ha sikert ér el, kiderülhetett volna, hogy a „a király meztelen”: az esztergomi érseki tanítóképzőről és annak tanáiról, diákjairól propagandacélból kialakított kép elnagyolt és hamis. Az akkori, az idő előrehaladtával csak romló politikai helyzetben erre esély sem volt. Ügyvédi hivatástudatból mégis megtette. Reménytelen kísérletet⁵⁵ tett védenecinek szabadlára helyeztetésére is a NOT tárgyalásig, amit 1949. április 20-án elutasítottak.⁵⁶

A NOT tárgyalására 1949. május 30-án került sor, Jankó Péter tanácselnök,⁵⁷ Horányi Nándor előadó, Lázár Miklós, Fadgyas András, Biczó Sándor szavazó bírák, Polonyi Jenő népfőügyész helyettes, Altorjai Sándor I. rendű vádlott védője, Siposs Sándor II–III. rendű vádlottak védője részvételével.

A korábbi ítélet rendelkező részét annyiban módosították, hogy a Szeitei Ferenc és Németh Lajos teljes vagyonekhozására vonatkozó határozatot vagyonuk felének elkobzására csökkentették. Dr. Biborka Ferenc börtönbüntetését 1 év 9 hónapra mérsékeltek. Mindhárom vádlott esetében börtönbüntetésükből 11 hónapot kitöltöttnek vettek. Egyébként a semmisségi panaszt elutasították.

„Az Országos Tanács ítélezésének⁵⁸ alapjául az elsőbírói ítéletben hiányosság, homályosság, irat ellenesség és helytelen ténybeli következtetés nélkül megállapított tényállás szolgált. E tényállás alapján úgy az I–III. r. vádlottak bűnösségének megállapítása, mint a cselekményeik minősítése törvényszerű. Alaptalan tehát a bűnösség megállapítása miatt bejelentett perorvoslat.

Az Országos Tanács is magáévá teszi az elsőfokú bíróság ítéletében a bűnösség megállapítására és a minősítésre vonatkozóan hivatkozott indokokat. Ezeket kiegészíti azzal, hogy álláspontja szerint, amelyet már más ügyekben ismételtelen elfoglalt, önmagában a jelenlegi demokratikus államrenddel szemben egy ezzel ellentétes rendszer bekövetkezésének jószolgotása a fennálló demokratikus államrend ellen való gyűlöletre izgatásra alkalmas. Ilyen ellentétes rendszerben való reménykedés szükségképpen kapcsolatos a fennálló rendszer elleni gyűlölettel.

Tehát akkor, amikor I. és II. r. vádlottak a jelenlegi demokratikus államrendről egy ellentétes, reakciós államrendre áttérést jószolgotnak, izgatást valósítottak meg, mert az ez irányú reménykedést és a demokratikus államrend elleni ezzel kapcsolatos gyűlölettel erősítették. Dr. Biborka Ferencnek ez a kijelentése: »a demokráciáról nekem muszáj beszélni, mert ez kötelező és még akkor is beszélnem kell róla, ha én más nézetem vagyok«, kétségtelenül a fennálló demokratikus államrend elleni állásfoglalásként, megnyilatkozásként, az ezzel szemben érzett gyűlölet kinyilvánításaként jelentkezik. A gyűlöletnek ez a nyilvánítása pedig érzelmi élet törvényszerűségénél fogva alkalmas nevelésére másokban is, különösen a vádlott tanítására bízott fiatalokban hasonló gyűlölet felkeltésére.

55. 1948. november 11-én még azt írta Mindszenty Józsefnek: „Védenecim szabadlára helyezése a népbíróságok és a NOT állandó gyakorlata alapján időközben aligha lehet sikeres. Ezért ezt nem is szorgalmazom.” 1949. március 26-án mégis megtette. (Siposs Sándor védőügyvéd jelentése a Főegyházmegyei Hatóságnak. PL Mindszenty egyházkormányzati iratokban 5089/1948.; BFL VII. 5. e. B 20620/49. 164.)

56. A NOT I. 2212/1948. számú végzésével a szabadlára helyezést elutasítja (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 141., 145.)

57. Jankó Péter (1907–1955) akkor már túl volt az Endre László, Szálasi Ferenc, a Magyar Közösség elleni perekén, majd 1949 szeptemberében első fokon ő vezette a Rajk-per tárgyalását is.

58. A NOT I. 2212/1948./10. sz. ítéletéből (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 138–140.)

A büntetés kiszabásánál lényegileg magáévá tette az Országos Tanács az elsőbírói ítéletben felhívott bűnösségi körülményeket. A vádlottak cselekményeinek tárgyi súlyát azonban rendkívül fokozottnak látja annál a további oknál fogva is, mely szerint a vádlottak állásfoglalása a nevelésük és gondozásuk alatt álló fiatalokra a tanító és a tanítvány közötti viszony természetéből következethetően különösen mély hatással lehetett, mint ezt jelen ügyben már jogerősen elítélt IV-X. r. vádlottak példája mutatja. A cselekmények tárgyi súlyát tehát az eredményességnek ez a fokozott veszélye is növeli. Az I. és II. r. vádlottakkal szemben további jelentős súlyosbító körülmény a tanári nevelői tevékenységüket mondhatni egészben behálózó nagykiterjedésű folytatólagosság.

Viszont a III. r. vádlottal szemben a hivatkozottakon felül enyhítő körülményként értékelte az Országos Tanács, hogy az ő izgatató kijelentései tartalmilag viszonylagosan csökkentebb tárgyi súlyt mutatnak az izgatásra való alkalmasságnak tartalmukban alsó határán mozognak. Továbbá jelentős enyhítő körülmény javára, hogy cselekményét nemcsak a közvetlenül jelen nem lévő magasabb egyházi hatóságok motiválták, hanem a közvetlenül mellette működő papi tanerők állandó közvetlen ellenőrzése és befolyása is. Ekként a III. r. vádlott főbüntetését ... a rendelkező rész szerint mérsékelte. Ezzel szemben az I. és II. r. vádlottak büntetését bűnösségi körülményekkel arányosnak találta, csupán az I. és II. r. vádlottakkal szemben mellékbüntetésként megállapított vagyonelkobzás mértékét szállította le az alanyi bűnösségükkel és a tárgyi súllyal arányban.”⁵⁹

Ezt az ítéletet csak 1949. október 10-én hirdették ki, a perorvoslati kísérlet elutasításakor, az ítélet jogerőssé válásakor.⁶⁰

Néhány kiegészítés és zárógondolat

Az ügyben érintett 9 diák akkor már egy tanévvel előre haladt tanulmányaiban. Ugyanis – a bíróság 3 évre szóló hivatásuktól való eltiltása ellenére – a helyi ÁVÓ parancsnokának és a felsőbb oktatásirányítási szerveknek jóváhagyásával 1948 szeptemberében visszavették őket az immár államosított intézetbe, ahol az akkori igazgatói jelentés szerint „az államosítás tényét már mindenki elfogadta”, ám „a júniusban történtek olyan légkört, feszültséget teremtettek az ifjúság körében, melynek következményei továbbra is érezhetőek voltak” (Gábris, 1996, p. 84.).

Börtönbüntetésekre ítélt tanáraik élete, pályája komolyabb sérülést szenvedett. Leginkább – a nagy valószínűséggel alaptalanul, mondanivalóját torzító neki tulajdonított félmondatok alapján elítélt – nevelői hivatásának élő, magát demokratának tartó dr. Biborka Ferenc élete alakult szomorúan. A tárgyaláson tanúsított őszinte vívódását, védekezését a bíróság és a korabeli sajtó egyaránt álszent színjátéknak minősítette, s keményen elítélte. Pedig drámai helyzetbe került: ő, aki minden energiáját, figyelmét a növendékeknek szentelte, akit deklaráltnan tanítványai bálványoztak, most azzal szembesült, hogy azok ellene tanúskodnak. Amikor az csúszott ki a száján, hogy „nagyon meg vagyok bántva”, bizonyára erre utalhatott. Börtönbüntetésére 1950 májusában telt ki váci fegyházban, ám szabadon bocsátás helyett őt Recskre internálták.

Ott 1952. augusztus 19-én „gyanúsítottként” hallgatták ki. A fogságaiba belefáradt, a családjához mihamarabb visszatérni szándékozó tanár úr, a közeli szabadulása reményében hajlandó volt korábbi tevékenységét a kihallgatói által megkívánt terminológiával jellemezni: „klerikális reakciós demokráciaellenes meggyőződésnek megfelelően agitációt fejtettem ki az iskolák államosítása ellen”.⁶¹ Kihallgatói jelentették:

59. Nb. XIII. 2906./1948. 12. sz alatt (BFL VII. 5. e. B 20620/49. 138–143.)

60. Uo.

61. Gyanúsítottai jegyzőkönyv dr. Biborka (Szebasztian) Ferenc kihallgatásáról 1952. augusztus 19. (ÁBTL V–52724. 39–41.)

„Kihallgatása folyamán őszinte volt, feltárta cselekményeit és kapcsolatait. Esztergomban él családjával 1940 óta, az ottani katolikus érseki tanítóképzőben tanított. Esztergomi kanonokkal és vezető papokkal, ezenkívül hasonszórú papi és egyéb reakciós pedagógusokkal és helyi kereskedőkkel áll kapcsolatban. A fentiek alapján megfelelőnek tartjuk Biborka Ferenc internáltat hatóságunk hálózatában ügynökként való felhasználásra, javasoljuk tatabányai osztálynak beszerzésre”.⁶²

Biborka tanár úr erre nem vállalkozott, ezért Recskről csak 1953. szeptember 17-én szabadulhatott. Az Országos Rendőrkapitányság határozata akkorra már kitiltotta őt Esztergomból és a dorogi járásból, s kényszerlakhelyül Tatabányát jelölte ki a számára. Ott a Cement- és Mészműveknél dolgozott betanított munkásként. Családjától továbbra is távol, munkásszállón lakott.

1956 augusztusában kérvényezte a BM-nél, hogy engedjék őt családjához költözni Makóra. A BM értekezlete a kérvényt így véleményezte: „Bár ellenséges cselekménye bizonyítva van, de tekintettel az eltelt időre, valamint arra, hogy Makóra költözésével államunkra semmi hátrány nem származik, javasoljuk átírni az Országos Rendőrkapitányság IX. osztályának, hogy dr. Biborka Ferenc helyhez kötöttségét szüntesse meg.”⁶³ Így a tanár úr a családjához költözhetett. 1957. februárjától a makói József Attila Gimnázium és Szakközépiskola állományába került, előbb nevelőként, majd középiskolai tanárként.⁶⁴ Munkaviszonya nyugdíjazásával 1968. február 23-án szűnt meg. Betegsége folytán néhány hónap múlva, 1968. június 18-án hunyt el.⁶⁵

Szentei Ferenc 1952 végén szabadult, káplán lett Budapesten a Béke Királynéja templomban, és különböző szolgálati helyeken folytatta lelkészi pályáját 1983-ban bekövetkezett nyugállományba vonulásáig. 1986. július 16-án hunyt el (Beke, 2008, p. 706).⁶⁶

Németh Lajos 1952. december 24-én szabadult a váci börtönből. 1953-tól káplán volt a budapesti Szent Imre kápolnában, ahol 1957-től vezető lelkész lett. 1962-ben főegyházmegyei tanácsosi címmel tüntették ki. 1983-ban nyugdíjba vonult. 1988. február 17-én hunyt el (Beke, 2008, p. 530).⁶⁷

Így a hosszabb börtönbüntetésre ítélt lelkész kollégái jóval korábban visszatérhettek eredeti hivatásukhoz, mint Biborka tanár úr.

Életükben ügyüket senki sem vizsgálta felül. Konceptiós perben született ítéletük csak az 1945 és 1962 közötti törvénysértő elítélések semmissé nyilvánításáról szóló 1990. évi XXVI. tc. 1.§ 1. bekezdésében írt rendelkezés alapján lett törölve.⁶⁸

Végül néhány észrevétel a történetet 1994-ben felelevenítő Korencsi Ferenc tanulmányunk elején idézett visszaemlékezéseihez. Az esztergomi és budapesti kihallgatások körülményeiről, az Andrássy út 60-ban vele történekről plasztikus képet festett. Erről más forrás nem áll rendelkezésünkre. Ugyanakkor a memoároknál szinte elkerülhetetlen, hogy évtizedek múltán bizonyos részletekre pontatlanul emlékezik a szerző, s az is, hogy az illető a maga és egyes társai szerepét kedvezőbb színben igyekszik feltűntetni (Pataki, 2000).

Az sem meglepő, hogy a visszaemlékező a memoár időpontjában a témával kapcsolatos domináns nyelvezettel, fordulatokkal ír a hajdan történekről. Jelen esetben ilyennek tekinthető az, hogy – igaz következetlenül

62. 1952. augusztus 19. Recsk, Javaslat dr. Biborka (Szebasztian) Ferenc beszerzésére (ÁBTL V-52724. 38.)

63. 1956. augusztus 7. 10-1642-/1956. sz. Belügyminisztériumi jegyzőkönyv Biborka kérvényéről, hogy Makóra költözhessen (ÁBTL V-52724. 47-48.)

64. Biborka Ferenc munkakönyve alapján.

65. Biborka Judit 2002. január 16-i levele alapján.

66. ÁBTL V-52724. 43-44., 54.

67. ÁBTL V-52724. 42.

68. 1990. évi XXVI. törvény az 1945 és 1963 közötti törvénysértő elítélések semmissé nyilvánításáról; BFL VII. 5. e. B 20620/49. 209-210.

– sokkal súlyosabb vádakról referált, mint amik az ügy során elhangzottak, és az is, hogy a tényekkel ellentétben úgy vélte: a tárgyaláson senki sem vallotta magát bűnösnek, holott az utolsó szó jogán valamennyi vádlott többé-kevésbé annak mondta magát, és „megbánást tanúsított”. A kilencvenes évek hangulatának való megfelelés szándéka vezethette a szerzőt, amikor a kirendelt védők tevékenységéről – a későbbi koncepciók perekre jellemzően, ám – esetükben tévesen nyilatkozott. Azzal, hogy Korencsi Ferenc magát a bírósági procedúra során tanú helyett elítélt vádlottként mutatta be, abban a történetek átírására irányuló törekvése jelentkezett. Ahogy abban is, hogy elbeszélésében elhallgatta a történetek tragikusan drámai központi elemét: az elfogott diákoknak kihallgatóik azt ajánlották, hogy vélelmezett, vagy valós tetteikért felelősségüket hárítsák nevelésükre, tanáraikra, és az Érseki Tanítóképző szellemiségére, cserébe hamar szabadulhatnak.

A három tanár elleni vádak ugyanis kizárólag a diákok kényszerűen kicsikart terhelő tanúvallomásaira támaszkodtak, amelyekre hivatkozva őket e kirakatperben súlyos börtönbüntetésekre ítélték, míg a tárgyalás végén az ellenük tanúskodó vádlott és tanú diákokat egyaránt szabadon engedték. A koncepciók perben játszott kényszerű szerepükért őket terhelő késői lelkiismeretfurdalásuk csak tovább nehezíthette, bonyolíthatta az 1948-ban a Mindszenty hercegprímás elleni és az iskolák rapid államosítása érdekében folytatott harc keretében elszenvedett súlyos megpróbáltatásaikat. Korencsi Ferenc visszaemlékezései e lelki és fizikai dráma sajátos megnyilvánulásai voltak.⁶⁹ Az egykori diákok részéről így jóvátételi gesztus lehetett, hogy 1994-ben az emléktáblán név szerint megörökítették a – ki tudja, mennyire valós – vallomásaik alapján elítélt, bebörtönzött, és a tanári pályáról hosszú időre eltávolított nevelőik emlékét. Ma már kétségtelen: az ügyben szerepelt tanárok, diákok valamennyien egy eszközökben nem válogató politikai kampány áldozatai voltak.

69. Erről a vívódásról tanúskodik Korencsi Ferenc 2002. június 28-i hozzám írt levelének részlete: „Nehezen született meg a döntésem, végül úgy határoztam, hogy visszaemlékezésemet elküldöm Önnek. Nagyon remélem, hogy ebből sem a Tanár úrnak, sem Utódaimnak kára nem származik, hanem az események tisztánlátását segítem elő.”

Irodalom

1. A drótkorbácsos „hittanárt” és két társát súlyos börtönbüntetésre ítélte a népbíróság. (1948). *Zala*, 53(143), 1.
2. A honvédséget és a köztársaságot gyalázták az esztergomi fasiszták. (1948). *Tiszántúli Néplap*, 5(138), 1.
3. A Szegedi Katolikus Tanítóképző Intézet összes diákjainak határozata. (1948). *Március Tizenötödike*, 2(17), 4.
4. Asztalos plébánost és Királyfalvit halálra ítélte a statáriális bíróság. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(133) 1.; 5.
5. Az amerikai rádió (1948) híradásait tanították az esztergomi tanítóképzőben. *Kis Újság*, 2(140), 3.
6. Az egyházi iskolák államosításáért folyó harc máris eldőlt. (1948). *Szabad Nép*, 4(122), 3–4.
7. Az Esztergomi Érseki Tanítóképző diákjai becsmérelték a honvédséget. (1948). *Szabad Nép* 4(139), 5.
8. Az esztergomi érseki tanítóképző három tanárát őrizetbe vették. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(139), 1.
9. Az esztergomi ítélet. (1948). *Független Újság*, 2(142), 2.
10. Az esztergomi tanítóképzőben: a tanárok a demokrácia ellen uszítottak. (1948). *Népszava*, 76(130), 6.
11. Az Érseki Tanítóképzőhöz. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(17), 2.
12. Az iskolák államosítását követelik az esztergomi pedagógusok a szakszervezeti szemináriumon, szakszervezeti csoportjuk nevében. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(21), 1.
13. Az iskolák államosításával a hitoktatás nem fog sérelmet szenvedni a történelmi hagyományokkal rendelkező iskolák önállósága is megmarad. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(24), 1.
14. Az országgyűlés megszavazta a felekezeti iskolák államosítását. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(137), 1.
15. Az uszító tanárok súlyos büntetést kaptak. (1948). *Kanadai Magyar Munkás*, 20(1), 11.
16. Beismerő vallomás után súlyos börtönbüntetésre ítélték a fasiszta esztergomi tanárokat. (1948). *Dunántúli Napló*, 5(141), 1.
17. Börtönbüntetésre ítélték a demokráciát és a honvédséget gyalázó esztergomi paptanárokat. (1948). *Szabad Szó*, 50(142), 1–2.
18. Börtönbüntetést kaptak az esztergomi paptanárok. (1948). *Kis Újság*, 2(143), 3.
19. Bűnös vagyok! (1948). *Világosság*, 4(142), 1.
20. Csütörtökön ül össze a püspöki konferencia, hogy döntsön a szerzetesi iskolák tanerőinek magatartása felől. (1948). *Zala*, 53(143), 1.
21. Drótkorbáccsal verték, a demokrácia gyűlöletére, a »régí úrirend« visszavárására tanították a diákokat az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Szabad Nép*, 6(142), 3.
22. Elfogadta a minisztertanács a felekezeti iskolák államosításáról szóló törvényjavaslatot. (1948). *Szabad Nép*, 6(133), 1–5.
23. Elhangzott az ítélet. (1948). *Dolgozók Lapja*, 3(26), 1.

24. Esztergom megyei város képviselő testületének állásfoglalása az iskolák államosításáról. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(24), 1.
25. Esztergom Nemzeti Bizottsága mélyen elítéli Mindszenty pásztorlevelét és követeli az iskolák államosítását. (1948). *Dolgozók Lapja*, 3(22), 3.
26. Fasiszta szellemben nevelték a diákokat az esztergomi tanítóképzőben. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(26), 1.
27. Gábris, J. (1996). *Az esztergomi nevelőképzés krónikája*. Esztergomi Tanító- és Óvóképző Főiskola Öregdiákjainak Egyesülete – Balassa Bálint Alapítvány a Tanítóképzésért
28. Hatalmas tiltakozó tüntetést rendezett a diákság Esztergomban, követelve Mindszenty eltávolítását. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(51), 2.
29. Hitler fényképe, Amerika Hangja, és fasiszta előadás az esztergomi érseki tanítóképzőben, ahol nem tudják kicsoda Ady és József Attila. (1948). *Szabadság*, 4(140), 5.
30. Hitler és Göring képe az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Dunántúli Napló*, 5(138), 2.
31. Isten szolgálja korbácsot használt nevelőeszköznek az esztergomi érseki tanítóképzőben. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(26), 2.
32. Ítélet az esztergomi perben. (1948). *Magyar Nap*, 2(144), 4.
33. Ítélet az esztergomi reakciós tüntetők bűnperében. (1948). *Kossuth Népe*, 4(142), 1.
34. Ítélet az esztergomi tüntetők pörében. (1948). *Világ*, 1948(918), 3.
35. Izgatás miatt őrizetbe vették az esztergomi érseki tanítóképző három tanárát. (1948). *Miskolci Hírlap*, 4(139), 2.
36. Kétféle iskola, kétféle ifjúság. (1948). *Szabad Nép*, 6(142), 3.
37. Korbáccsal verte a diákokat? (1948). *Világ*, 1948(917), 5.
38. Korencsi, F. (1994a). 1948: Miért rohamozta meg az ÁVO a tanítóképzőt. *Esztergom és Vidéke*, 1994(19), 6.
39. Korencsi, F. (1994b). 1948: Miért rohamozta meg az ÁVO a tanítóképzőt. *Esztergom és Vidéke*, 1994(20), 6.
40. Lakatos, P. (1999). Esztergomi diákok kiszolgáltatottsága. In P. Lakatos (Ed.), *„Bűnünk” és bajunk Trianon*. Felsőmagyarország Kiadó.
41. „Lehullott a hályog a szemünkről”. (1948). *Március Tizenötödike*, 2(19), 5.
42. Ma tárgyalják az esztergomi szeminárium népellenes bűnügyét. (1948). *Magyar Nap*, 2(143), 4.
43. Mindszenty nevelői. (1948). *Gyöngyösi Néplap*, 5(30), 1.
44. Nem tesz jó szolgálatot az egyházaknak és a demokráciának sem, aki ellentétet szít az egyház és a demokrácia között. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(29), 1.
45. Őrizetbe vettek három tanárt, mert a demokrácia ellen lázították tanítványaikat. (1948). *Szabad Szó*, 50(139), 2.
46. Őrizetbevételek az esztergomi katolikus tanítóképzőben. (1948). *Független Újság*, 2(139), 2.

47. Pál, L. (2017). *Tanárok, tanítók az esztergomi tanítóképző intézetben 1842–1948: Életrajzi adatok, bibliográfia*. K. n.
48. Pataki, F. (2000). Életünk a történelemben. In F. Pataki (Ed.), *Rendszerváltók és bűnbakok. Társadalomlélektani metszetek* (pp. 177–187). Osiris Kiadó.
49. Petrovich, E. (Ed.). (1948). *Az Esztergomi Érseki Róm. Kat. Líceum és Tanítóképzőintézet évkönyve az 1947–48. iskolaévről*. Az igazgatóság kiadása, Buzárovits Nyomda.
50. Rákosi Mátyás beszéde az egyesülési kongresszuson. (1948). *Szabad Nép*, 6(134), 1.
51. Rákosi Mátyás az egyesülési kongresszus zárónapján. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(135), 4.
52. Rendben folyik a felekezeti iskolák átvétele. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(27), 2.
53. Rendelet a nem állami iskolák átvételéről. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(136), 1.
54. Rendkívüli közgyűlésen foglalt állást a felekezeti iskolák államosítása mellett a vármegyei törvényhatósági bizottság. (1948). *Szabad Esztergom*, 4(25), 2.
55. Révai, J. (1948). Pócspetri. *Szabad Nép*, 6(128), 1.
56. Rövidesen nyoma sem lesz a diákságban az egyházi reakció hatásának. (1948). *Népszava*, 76(142), 3.
57. Súlyos börtönbüntetésre ítélték az esztergomi lázítókat. (1948). *Tiszántúli Néplap*, 5(141), 1.
58. Súlyos büntetést kaptak az esztergomi uszító paptanárok. (1948). *Népszava*, 76(142), 2.
59. Súlyos ítéletek az esztergomi ügyben. (1948). *Magyar Nemzet*, 4(142), 1.
60. Súlyos ítéletek az esztergomi ügyben. (1948). *Fehérvári Kis Újság*, 3(143), 3.
61. Tervezetek tárgyalások a VKM-ben a diákönkormányzati szervek létesítéséről és az ifjúság pártpolitizálásáról. (1979). In I. Dancs (Ed.), *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról 1945–1948* (pp. 485–503). Kossuth Könyvkiadó.

Thee Trials and Tribulations of the Students and Teachers of the Esztergom Archbishop's Teacher Training College in Connection with the Struggles around the Nationalisation of 1948 II. Teachers' Arrest, Indictment, Conviction, Press Campaign and Nullity Complaint

In June 1948, as part of the struggle with Cardinal Archbishop Mindszenty and the Catholic Church over the nationalisation of schools, the case of the students and teachers of the Esztergom Archbishop Teachers' College became the focus of national attention of the state security services and political propaganda. On 12 June, a company of military academics marched in front of the school building in an intimidating manner. Some students criticised their march with adolescent fervour through the open window and made disparaging remarks about soldiers and the army in the tense atmosphere surrounding nationalisation. They filed a complaint, and on 14 June, the police and military entered the school, searched the premises and detained the students suspected of being involved in the remarks. During their interrogation, they were forced to take responsibility for things they had not said and to blame the Archbishop's training school and their teachers' actual or perceived anti-democratic statements to release them quickly. The second part of the documentary narrative is based on the archives of the contemporary press and contemporary recollections of 17 June 1948 (the interrogation of the three teachers arrested on 17 June 1948, the accusations against the students and teachers, the court proceedings and the propaganda press campaign). It presents the defence lawyer's complaint for annulment of the conspiratorial proceedings. The study concludes with a brief review of the fate of the clergymen sentenced to 4-5 years in prison and the secular teacher sentenced to 1 year 9 months and then interned for years in Recsk, and a reflection on the value of contemporary memoirs as sources, commemorating the drama of the teachers and nine students persecuted for propaganda purposes.

Keywords: *nationalisation of schools in 1948, Esztergom Archbishop's Teachers' Training College, conceptual lawsuit*

Iskolai ünnepélyek, a névadó szerepe az iskola belső világában

Németh Andrásné Farkas Gabriella* és Czabaji Horváth Attila**

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.4

A tanulmány az iskolai szertartásokat Erzsébet magyar királyné kultuszán keresztül vizsgálja neveléstörténeti megközelítésben. A szakirodalom hangsúlyozza, hogy az emberi csoportok emlékezeti gyakorlatok révén valósítják meg hagyományait, és a közös emlékezet idővel történelemmé alakul át. Az emlékezés olyan kulturális tevékenység, amely az identitás erősítésében és megőrzésében egyaránt szerepet játszik. A kutatás elsődleges forrásai a királynő halálát követő két évtizedben megjelent iskolai értesítők és tanári szaklapok. A szaksajtó már a dualizmus időszakában is kétféle iskolai ünnepséget különböztetett meg: az egyik a hazaszeretetre, a másik a könnyed játékra összpontosított. Az elemzés a névadó ünnepségek, megemlékezések és hagyományok kultuszára koncentrál.

Kulcsszavak: iskolai ünnepség, hagyomány, emlékezet, Erzsébet királyné kultusza, neveléstörténet

Bevezetés

Célunk Erzsébet királyné kultuszán keresztül, történeti szemlélettel vizsgálni az iskolai ünnepélyek, a névadó személyének jelentőségét. Az iskolai hagyományrendszer hatását az ünnep fogalmán keresztül ragadjuk meg. Az emlékezéssel, az ünneppel foglalkozó szakirodalom szempontjait, fogalmait a nevelés és az iskola világához kapcsolódóan vizsgáljuk.

Mivel Erzsébet emlékének megőrzésében jelentős szerepük volt a nevét viselő oktatási intézményeknek, bemutatjuk, hogy milyen funkciók húzódtak meg a névadások mögött, milyen következtetések vonhatók le a névadások időbeni elhelyezkedéséből. Föltárjuk a névadó jelképekben, intézményi emlékhelyekben, hagyományokban megragadható hatását az iskola szűkebb és tágabb környezetére. A téma neveléstörténeti megközelítése adaléku szolgálhat a mai iskolák hagyományainak újragondolásához, névadójukon és ünnepeiken keresztül sajátos arculatuk erősítéséhez. Témánk szempontjából az iskolai ünnepélyek két típusáról érdemes részletesebben szólnunk: a névadóhoz kapcsolódó hagyományokról és a nemzeti ünnepekről. Az iskolai hagyományok egy jelentős része az iskola névadójához köthető. Ekkor az egész iskolában közös programok zajlanak, amelyeknek egy része ünnepélyes keretek között zajlik, míg másik része szabadidős program, de a névadó személye része a szimbólumrendszernek éppúgy, mint az iskola éthoszána (Némethné, 2014). Választ keresünk arra is, hogyan illeszkedik Erzsébet királyné emlékezete a vizsgált időszak iskolai ünnepei, köztük a hazafias ünnepek közé. A kutatás új megközelítést ad a ma is reneszánszát élő Erzsébet-kultuszhoz azzal, hogy neveléstörténeti megközelítésből tárgyalja a kapcsolódó iskolai hagyományokat. A kutatás jellemzően a királyné halálát követő két évtizedre (1898–1914) fókuszál, de az intézményi névadások és az iskolai ünnepélyek vizsgálata visszanyúlik a XIX. század második feléig. A kutatás során a szakirodalom áttekintése mellett az Arcanum

* Mesterpedagógus, doktori hallgató, PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola farkasgabriella21@gmail.com

** Egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet horvath.h.attila@ppk.elte.hu

Adatbázisban, a Hungaricana Közgyűjteményi Portálon és az egyik szerző magángyűjteményében található irodalmakra, dokumentumokra támaszkodtunk. Széles körben vizsgáltunk iskolai értesítőket, különös részletességgel a királyné halálának évéhez kapcsolódó tanévben (1898-1899) több mint kétszáz iskola gyászünnepségeiről szóló tartalmat tekintettünk át. További adatokhoz jutottunk a korabeli pedagógiai folyóiratokból (Kisdednevelés, Néptanítók Lapja, Nemzeti Nénevelés) mind az iskolai ünnepélyek, mind az iskolai Erzsébet-ünnepélyek témájához kapcsolódóan.

Emlékezet, hagyomány, ünnep

Halbwachs (1925) megközelítése az emberi emlékezetet mintegy kiszervezi az emberi csoportokba, amelyek a hagyományaikat megemlékezéseken keresztül valósítják meg. Az egyén a csoportok metszete, az emlékei csak annak révén tulajdonai, hogy különböző társas csoportok kollektív emlékezetéhez tartoznak, mivel a múltnak ezek a csoportok a megőrzői. Ily módon a kollektív emlékezet keretei közrefogják és egymáshoz társítják legbensőségesebb emlékeinket. A kollektív emlékezet az egyén memóriája mellett támaszkodhat az információátvitel intézményeire és szimbolikus rendszereire is (Pataki, 2010). Az egyéni emlékezet tartalmai közvetlenül hozzáférhetők például az oral history vagy a személyes dokumentumok (önéletrajz, napló, levelezés) révén.

A hagyományban testet öltő kollektív emlékezet vagy emlékezetközösség idővel átalakul történelemmé, a történelem által hordozott emlékezeté. Az emlékezés dinamikus folyamatként teszi egyúttal a múltat a jelen részévé. Assmann szerint „az emlékezet nem csak a múltat rekonstruálja, hanem a jelen és a jövő tapasztalását is szervezi” (Assmann, 1999, p. 42). Ez az emlékezet kulturális tevékenységgé válik, közvetíti az intézményesített kánont; identitás erősítő és -őrző szerepe van (Keszei, 2011; Takács, 2020). Így az emlékezet és az identifikáció szorosan és szétválaszthatatlanul összekapcsolódik.

Kapitány és Kapitány (2012) az emlékezéssel kapcsolja össze az ünnepet. Az ünnepek emlékezőtechnikaként való megközelítésének elemeit – Assmann (1999) nyomán – a mai ünnepek jelrendszerében is azonosítják. Az ünnep tudatosításának, „szívbe vésésének” eszközei között ott van az ünnepnap eltérő szokásrendje, maga a rákészülés, az egyfajta emelkedett hangulat elérése. Az ünnep nevel, eszményeket, jelképeket, tudást ad át, azzal a céllal, hogy mindezt elültesse az emlékezetben. Az emlékezetbe vésés egyik leghatékonyabb eszköze az ünnep vizuális elkülönítése a hétköznaptól.

Az ünneplésre választott helyszín fontos szerepet kaphat az emlékkörzésben, egy anyagi természetű hely vagy egy funkcionális jelenség emlékezőhellyé válik, ha a képzet szimbolikus jelentéssel ruházza fel, valamilyen rituálé¹ kapcsolódik hozzá (Nora, 1999). A zászlók, a virágdekorációk, a fények, az iskolaépület és az osztályterem díszítése az ünnepi rituálé részei. A továbbörökítést segíti az ünnepekhez kapcsolódó emlékezőkörzésben a verbális kiemelés. Ezt támogatják az emlékbeszédek, szónoklatok, beszélgetések, és kiemelkedő szerepe van a költészetnek, ami nyelvileg is ünneplő ruhába öltözteti a verbális emlékeztetést. A közös érzések kialakításában további jelentős szerepet játszik a zene (Kapitány & Kapitány, 2012). Az éneklés különösen hatásos lehet, a hangosan együtt éneklők egyidejűleg alkotói és befogadói a dalnak, ami a közösséggel való azonosulás élményét eredményezi (Kovács, 2012).

A kollektív emlékezet és a nemzet, nemzettudat közötti összefüggés kapcsán Gyáni megjegyzi, hogy a nemzet annyi, mint „emlékek gazdag örökségének a közös birtoklása” (Gyáni, 2012, p. 367). Másként szólva: „Megosztani a múlt dicsőségét és keserveit, [...] annak tudatával rendelkezni, hogy egykor közösen szenvedtünk, örültünk, re-

1. Az Erzsébet-kultuszhoz kapcsolódó rituálék – Gennep (2007), Turner (1969, 2002), Wulf (2004, 2007) munkái alapján történet – elemzése egy másik tanulmány tárgya.

ménykedtünk” (Renan, 1994, p. 1187, idézi Gyáni, 2012, p. 367). Ez a közös örökség gondoskodást igényel, az újabb generációk számára való átadás kulturális feladatával, „tudatosan szervezett, hagyományokra épülő, el- és megismert (történelmi, vallási, művészeti) múltra visszatekintő ünnepek”-en keresztül (Utry, 2012, p. 84). Az ünneplés mint történelmi emlékezés az eseményhez a személyes viszony kiépítését is segíti (Szabó, 2006).

Szabó (2006) szerint az ünnep sikerességében szerepe van többek között a dramaturgiának, a verbális és vizuális üzeneteknek, az esztétikai élménynek és az ünneplő közönségnek szánt szerepnek. Ahhoz, hogy a megünneplés ünneppé váljon szükséges, hogy érvényesüljön szocializációs funkciója, valamint egyértelmű legyen az ünnep tartalma és az ünneplés társadalmi háttere (Szabó, 2006).

A hagyományok vizsgálatában fontos szerepük van a láthatatlan jeleknek is, amelyek feltevésekben, hitekben, hiedelmekben, érzésekben és attitűdökben érhetők tetten, és kifejeződnek a személyek közötti érzelmi viszonyokban, a közösségek normáiban. Megmutatkoznak a rendezvények, a közös ünneplés hangulatán, vagy akár az ünnepi ruhához, a jelképek használatához való viszonyban. Az iskolára vonatkoztatva elmondható, hogy az iskola belső világára hatást gyakorló hagyományok között az iskolai ünnepélyek segítik az iskolai közösségek kialakítását, az iskolához fűződő kapcsolatok elmélyítését, az iskolai élet színesítését. A gyermekek az ünneplés révén az együtt ünneplő közösség részévé válhatnak. Így ezek az ünnepek egyfajta beavatási szertartások, a közösséghez kapcsolás eszközei lesznek (Szabó, 2006). Az iskolának ezek az eseményei a közösséggé kovácslódás érzésén túl a külvilág felé bemutatkozási, kapcsolatépítési lehetőségeket is hordoznak.

Iskolai ünnepélyek a dualizmus idején

Az ünnepek az intézményes iskoláztatás kezdete óta jelen voltak az iskolák életében. Mészáros (1995) szerint az iskolai ünnepek hitelességét, katartikus erejét a profán természeti világ, a vallások és a történelem értékeinek egységben szemlélése adta meg. Témánk kapcsán vizsgált időszakban, a dualizmus idején is folyamatos téma a pedagógiai szaksajtóban az, hogy milyen legyen egy iskolai ünnepély, mikor, milyen témával, tartalommal és hogyan szerveződjön. Killyéni (1891) az iskolai ünnepély alatt olyan összejövetelet értett, ahol a tanulók a napi foglalatosságból kilépve, a tanítói, illetve tanári testülettel együtt, a szülők és általában közönség részvétele mellett ünnepeltek. Kétféle ünnepről írt: az egyik célja az ifjúság nemesebb érzelmei, a kegyelet, a hazafiasság ápolása, a másik arra volt hivatva, hogy a tanulással már telített gyermek rövid időre kiszabaduljon, társas együttlétben, kirándulással, fesztelen játékkal töltse az időt. Ez a meglátás, az iskolai ünnepek tematikus projektnapokként való megszervezése, játékosággal megszólította az ifjúságot, ma is érvényes lehet. Az iskolai ünnepélyek további céljának látták a szülőkkel való összhang kialakítását, nevelésre vonatkozó szabályok ismertetését (Péterfy, 1880).

Az ünnepélyek között szerepelt a tanév kezdetének és végének, a záróvizsgálat napjának „ünnepélyes módon való megülése”. A mindenkor rövid imával, vallásos énekkel kezdődő ünnepélyen a tanulók alkalmi előadásai hangzottak el, erre a feladatra lehetőség szerint önkéntesen jelentkeztek. Majd a tanító vagy az igazgató mondott beszédet, nem tévesztve szem elől, hogy kiknek, miről és miért beszél, illetve hogy beszédével a „kedélyre kell hatnia”. Ezekre az ünnepélyekre meghívták az iskolai hatóságokat és a szülőket is (Verédy, 1886). A tanév közepére, karácsonyra is javasoltak ünnepet, utalva arra, hogy a szegény sorsú tanítványok megsegítésére több helyen rendeztek ekkor ünnepélyt (Péterfy, 1880). Elterjedt volt továbbá a májusban a szabadban, legtöbbször a közeli erdőben megrendezett egész napos multság. Ezen majálisok pozitívumát a családi, könnyed légkörében látták (Környei, 1868). Az együtt töltött idő közvetlen kapcsolatot alakíthatott ki a szülőkkel és a tantestülettel (Kőrösi & Szabó, 1912).

Az iskolai ünnepek másik csoportja volt az, amellyel az ifjúságot „alkalmas módon a polgári és hazafiúi ére-nyekre” kívánták buzdítani (Killyéni, 1891b). A monarchikus érzelmek erősítésére a hazafias ünnepélyre tett javaslatok között megtaláljuk a király születésnapjának megünneplését, de az országgyűlési idény megnyitásának napját is (Mayer, 1875). Az 1870-es évek közepén a koronázás napját (június 8.) a középiskolák már megünne-velték (Kőrösi & Szabó, 1912), majd ez a királyhűség és a nemzeti haladás korszakának ünnepeként az elemi is-kolákban is elterjedt, előbb a „tanítók buzgóságából”, majd a közoktatási rendelet² szerint is.

A hazafias iskolai ünnepek kérdése többször előkerült egy-egy történelmi személy évfordulója kapcsán is. Egyik például az 1883-ban a Temesvármegyei tanfelügyelőség által szervezett Arany-ünnepély, amely után ja-vasolták más „kitűnő férfiak életrajza és cselekedeteinek” megismertetését a tanulókkal, hasonló iskolai ünne-pek keretében (Iskolai ünnepélyekről, 1883). A másik példa 1891-ből való, amikor is minden iskolában elren-velték³ a Széchenyi István születésének 100. évfordulójáról való megemlékezést. Az ünnepély fő céljaként megjelent a lelkesítés, a nemes példa követésére való biztatás, és az értelem mellett az érzelmekre való hatás. A megemlékezésekről szóló tudósításokat összevetették és követendő példának olyan forgatókönyvet javasol-tak, melyben az ifjúság éneke és szavatai, az igazgató megnyitó beszéde mellett a történelemtanár beszéde szerepelt (Killyéni, 1891b).

Az egyetemi ifjúság ünnepeinek példájára az iskolai élet ünnepei közé bekerült március 15-e (Kőrösi & Szabó, 1912), az 1880-as évektől a középiskolák önképzőköröi spontán módon kezdik ünnepelni a márciusi ifjak, a forra-dalom és szabadságharc emlékét (Mészáros, 1995). Ezzel párhuzamosan már 1880-ban találunk olyan gyakorlati tanítást bemutató cikket (Sebestyén, 1880), mely az 1848-i áprilisi törvények évfordulóján tartandó nemzeti isko-lai ünnep megtartásához ad útmutatást; felhívva a figyelmet arra, hogy a koronázási emléknap mellett minden népiskola ünnepelje meg azt. Az 1898-ban kiadott rendelet iskolai ünneppé tette március 15-ét, és előírta április 11-e megünneplését is azzal az egyértelmű céllal, hogy elhomályosítsák a magyar szabadságharc emlékét, de a legtöbb iskolában ezzel két márciusi 1848-as szabadságünnep szervezését idézték elő (Mészáros, 1995).

Az 1896-os ezredéves évforduló iskolákban való megünneplésének fontosságára és feladataira is felhívták a tanítók figyelmét, kiemelve, hogy az iskola a nemzeti kultúra bölcsője, és meg kell ragadni minden alkalmat a hazafias nevelésre. Javasolták az egész iskolával való közös ünneplést hazafias énekekkel, szavatokkal és a ta-nító alkalmi beszédével. Már itt felmerült a visszatérő, évenkénti millenniumról szóló iskolai ünnep gondolata is (Nagy, 1894), mely aztán az 1897-ben kiadott körrendelet értelmében a koronázási ünnephez kapcsolta azt.

A hála és a kegyelet érzéseinek ápolására még két ünnep került az iskolai oktatás tervezetébe a XIX. század utolsó évtizedében: Erzsébet királyné emlékűnnepé és az október 6-i gyásznapi. Az Elemi népoktatás enciklopé-diája szerint „úgy áll egymás mellett e két ünnepélyünk, mint hazafias lelkesedésünk két fő ünnepe, március idusa és a koronázás emlékűnnepé: történelmi vonatkozásaikban ellentmondanak egymás jogosultságának; hazafias lelkesedésünk és kegyeletérzésünk szempontjából azonban kiegészítik egymást” (Kőrösi & Szabó, 1912, p. 61).

2. Rendeletek tára (1897). Nr. 339. Budapest, 865–869.

3. Budapesti Közlöny, 25(211), 2.

Erzsébet királyné kultusza az iskolákban

Erzsébet-ünnepélyek

Az iskolai hazafias ünnepélyek sorában külön figyelmet igényel és neveléstörténeti szempontból is gazdag kutatási témát ad Erzsébet királyné emlékezete. A királyné magyarországi kultuszát leginkább az motiválta, hogy Ferenc József korai politikájának következményeként az uralkodó személye sokáig volt vitatott a magyar köztudatban, és ebből a problematikus helyzetből adódóan Erzsébet alakja került előtérbe (Vér, 2006b). „A modern nemzettudat kialakulása nyomán jelent meg az az igény, hogy a hatalom letéteményese azonosulni tudjon a nemzettel” (Landgraf, 2001, p. 109). Ezt a szerepet tudta Erzsébet királyné betölteni. A kultuszának lényege Ferenc József elfogadtatása, az uralkodó és nemzete közötti konszenzus elősegítése. A meggyőzéshez használt köz-helyek, az erkölcsi értékekre való hivatkozás mellett, a nemzeti érzések és a magyarságtudat erősítése kapott ebben szerepet (Vér, 2006a, p. 11). Ezt a törekvést tudták az iskolák is Erzsébet emlékének ápolásával erősíteni.

Az Erzsébet királyné névnapjához kapcsolódó ünneplés már életében is hagyományra vált. 1867-től a királyné névnapjáról az országgyűlés mindkét háza üdvözlő felirattal emlékezett meg (Vér, 2006a). Ezt erősítette, hogy Erzsébet királyné szívesen tartózkodott névnapján Gödöllőn, ahol a helyiek révén november 19-e igazi népünnepé alakult. Ezen alkalmakkor a gödöllőiek fáklyás felvonulással, szerenáddal és kivilágítással fejezték ki hódolatukat az királyné felé (Ripka, 1901). Az oktatási intézményekben is találunk példákat Erzsébet névnapja alkalmából rendezett ünnepélyre a királyné halálát megelőző időkből (Ünnepély az óvónőképezdében, 1896). A koronázási emlékünnepélyek és a millenniumi iskolai emlékünnepélyek műsorában is feltűnik a királyné személye, hozzá kapcsolódó vers, megemlékezés (Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága, 1892).

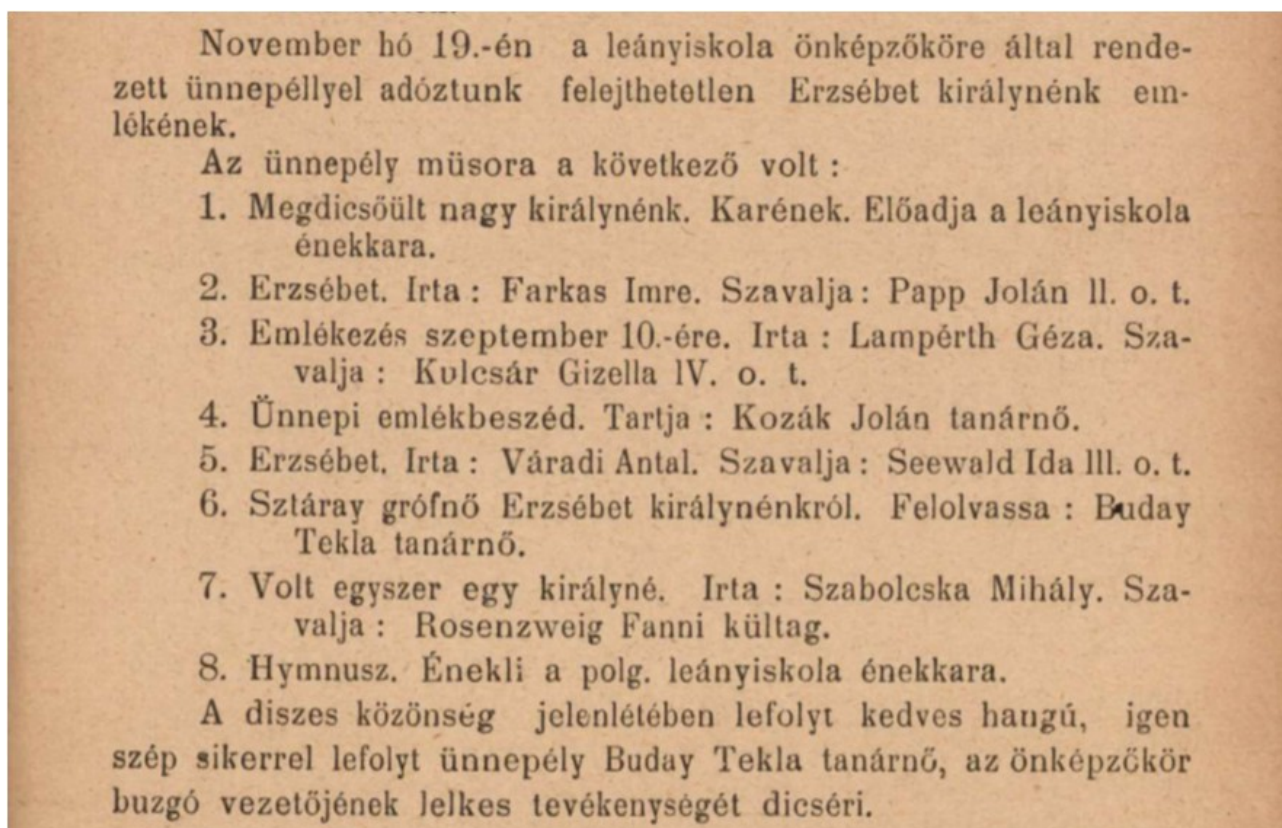
Erzsébet királyné tragikus halálakor az országos gyászhoz az iskolák is kapcsolódtak. A bécsi temetés utáni napokban felekezeti gyászsztentiszteleteket és gyászünnepélyeket tartottak, melyek forgatókönyveiben megtaláljuk a történelmi személyekről való eddigi megemlékezések elemeit: szavakat, karéneket, emlékbeszédet. A műsort az egész iskola jelenlétében az intézmény egy nagyobb termében, ahol volt a tornacsarnokban vagy a díszteremben tartották, melyet az eseményre berendeztek, az iskolára gyászlobogókat helyeztek fel. Találunk példát a szakrális díszítésre is, ahol a tanulók Erzsébet oltárszerűen felállított, gyertyákkal megvilágított képe körül foglaltak helyet (Évi tudósító, 1899). A diákok öltözetében is megjelent a gyász: fekete ruhát, gyászfátyolt vagy fekete karszalagot, gyászejelvényt viseltek, de volt olyan iskola, ahol kokárdát tűztek fel. Az iskolák saját hatáskörben további intézkedéseket tettek: a gyászkarszalagot 30 napig viselték, gyászkeretes levélpapírt használtak az egész tanévben, részvétfeliratot küldtek a királynak, Erzsébet-alapítványt létesítettek tehetséges vagy hátrányos helyzetű tanulók számára.

A királyné emlékének törvénybe iktatása⁴ jelezte kultuszának intézményesülését. Ehhez kapcsolódott a vallás és közoktatási miniszter körrendelete⁵ szerint előírt iskolai megemlékezés: „Neveljük Erzsébet Királyné emlékében a tanuló ifjúságot. Nem szabad az Ő dicső emlékezetének meghalványulnia a jövő nemzedékek lelkében sem. Évről-évre szenteljük az Ő dicső és áldott emlékezetének az Ő védszentje: Erzsébetnek napját, november tizenkilencedikét”. A hazafias ünnepek közé így kerültek az Erzsébet-emlékünnepélyek, amelyek forgatókönyve követte a gyászünnep menetét: felekezetek szerinti gyászsztentisztelet után kötelező elemként a Himnusz elénekését és emlékbeszéd tartását írta elő, de az ünnepélyek állandó elemeiként jelentek meg a királynéről szóló szavatok, a hangszeres zene és a karének is (1. kép). A műsorok összeállításához emlékfüzetek, vezérkönyvek, dalos-

4. Magyar Törvénytar (1899). Franklin, Budapest, 136.

5. Rendeleték tára (1898). Nr. 229. Budapest, 967–970.

könyvek, színdarabok jelentek meg, kerültek az iskolai könyvtárakba. Az iskolai ünnepeket segítő verseskötetekben külön részben helyet kaptak az Erzsébetről szóló „szavalható” versek. A királyné halála utáni két évtizedben megjelent három emlékkönyvben és hét szavalókönyvben 49 szerzőtől 70 verset találtunk. A téma kutatásának további forrásai között kiemelkedő szerepük van az iskolai értesítőknek. Kötelező tartalmaiknak köszönhetően gazdagon informálnak az iskolai Erzsébet-ünnep forgatókönyveiről, emlékbeszédeket közölnek. A korabeli pedagógiai szakfolyóiratokat vizsgálva megtaláljuk a képzők Erzsébet-megemlékezései mellett a kultuszápolást segítő forgatókönyveket, foglalkozásterveket, könyvajánlókat (Némethné, 2023).



1. kép: Erzsébet királyné emlékünnepeinek forgatókönyve egy leányiskola értesítőjéből (Homoky, 1910)

Az ünnepély tartalma mellett javaslatokat kaptak az iskolák a dekorációt illetően is: a torna- vagy díszteremben a királyné feketébe vont képe vagy szobra előtt történjen a megemlékezés (Ludvig, 1906).

Az Erzsébet-emlékhelyek szerepe az iskolai kultuszápolásban

Vér (2013) szerint a királyné emlékének megőrzésében jelentős szerepet kaptak a szimbolikus térfoglalási eljárások során, az emlékének szentelt fák, facsoportok. Az emlékfák ültetésére több példát is találunk a XIX. század második felében. Az uralkodócsaládhoz kapcsolódóan, a királyi pár ezüstlakodalmakor 1879-ben történtek faültetések (A Felséges Királyi-Pár ezüst menyegzőjének emlékére ültetett fák, 1879), de ültettek ún. nászfákat Rudolf trónörökös menyegzője emlékére is (Kaán, 1909). A 1896-ban, a millennium évében az országos felhívásban⁶ meghirdetett emlékfaültetéshez külön rendeletben⁷ előírt módon csatlakoztak a tanintézmények is. Az iskolai

6. Rendeleték tára (1896). Nr. 87. Budapest, 875.

7. Néptanítók lapja, 29(16), 15–16.

millenniumi ünnepekhez kapcsolódóan, az „ifjúsági ezredéves ünnepség szívreható voltának emelésére” kívánták felhasználni a nemzeti színű szalaggal feldíszített ásóval, a gyermekekkel közösen elültetett, virágokkal körbehintett facsemetéket (A millenniumi emlékfák ültetése tárgyában, 1896). Így a királyné halála után, amikor Darányi Ignác földművelődésügyi miniszter újra emlékfák ültetésére hívta fel az ország lakosságát, már ismert volt az emlékállítás ezen formájának jelentése. Erzsébet egyéniségéhez jól kapcsolható volt az elképzelés, miszerint „aki a természet szépségeinek oly csodálója volt: annak emlékét fák millióinak kell hirdetnie” (Erzsébet királyné emlékfái, 1899, pp. 5–7). Az iskolák itt is kivették részüket az Erzsébet-kultusz ilyen módon való fenntartásából, a ligetek és parkok kialakításából. Több mint háromszáz településen a facsoportokat iskolák udvarára, kertjébe vagy az iskola előtti térre ültették, vagy maga az iskola hajtotta végre a fásítást (Erzsébet királyné emlékfái, 1899). A kultusz fenntartását segítette az is, hogy az emlékfák gondozására, pótlására is vállalkoztak az iskolák, és a ligetek helyszínül szolgáltak az iskolai Erzsébet-emlékünnepeknek. Az 1906 után új emléknappként megjelenő „Fák napja” és az Erzsébet-emlékfák ünnepben való összekapcsolására érkezett javaslat egy tanfelügyelő részéről, miszerint az esetleg kipusztult emlékfák pótlására, és azon iskolákhoz, ahol még nincs emléke a királynénak, új fákat ültessenek, illetve a meglévő fákat koszorúzzák meg. Ezzel „a fák ápolását összefüggésbe hozván az Erzsébet-kultusszal, a gyermekek hajlandóságát, sőt előszeretét a fák és cserjék megbecsülése iránt maradandóvá” kívánták tenni (Fák napja, 1907).

Az emlékligeteket táblával megjelölték, de szerte az országban emlékműveket is emeltek a királyné tiszteletére, ezek a szobrok a „szabályozott emlékezet támaszaként, annak hordozó szimbólumaként jelenhettek meg” (Vér, 2013, p. 296). Az iskolások részt vettek a szoboravatási ünnepeken, több helyen az ünnepi műsor szereplői voltak. Például a királyné halála után alig nyolc hónappal elsőként felállított nyirádi szobor avatásakor (1899. május 22-én) az ünneplő menetet 12 fehér ruhába öltözött koszorús leány vezette, az ünnepi szentmisén és az ünnepeken pedig a pápai tanítóképző száztagú kórusa énekelt (Némethné, 2002).

A részvétel mellett a pedagógusok az Erzsébet-emlékhelyek létrehozásában is jeleskedtek. Például az Udvarhelymegyei Tanítóegyesület kezdeményezésére a homoródalmási barlang egyik termét Erzsébet Szakasznak nevezték el, és emléktáblával (2. kép) jelölték meg. Az emléktábla terveit Hargitai Nándor, székelyudvarhelyi állami kő- és agyagipari szakiskola igazgatója készítette el (Királynék emléke, 1899). Az ünnepi beszédben megindokolták a helyszínválasztást: „Itt van az ő emléktáblája méltó helyen, aki annyira kedvelte a természetet, aki [...] annyiszor vonult az fáit, hegyei, patakjai közé: lehet-e annak nevét méltóbb helyen megörökíteni, mint itt... ez örökös sötét magányban?” (Szász, 1899, pp. 3–4). Külön szóltak az iskola szerepéről a királyné kultuszának erősítésében, miszerint a pedagógusoknak a külső jelállítás mellett sokkal „melegebb anyag áll a rendelkezésükre”: a tanítványok szíve, „ez lesz igazán az az Erzsébet emlék, melyen az idő sem fog diadalmaskodni, míg egy magyar kebel dobog” (Szász, 1899, p. 5).



2. kép: Emléktábla a homoródalmási barlangban (Szász, 1899)

Erzsébet királyné fővédnök és névadó szerepben

Jókai Mór Erzsébet magyarországi kultuszának egyik meghatározó alakja volt. Kortársként királyné-ábrázolását a rajongó eszményítés jellemezte (Vér, 2015), de ezen kereteken belül széles palettájú Erzsébet-képet jelenített meg. Az Országos Nemzeti Szövetség 1899-ben tartott Erzsébet-napi ünnepségén elhangzott beszédében fontos szerepet tulajdonít a királyné emlékének megőrzésében a nevét viselő intézményeknek, „melyek az ő áldott védnöksége alatt a szenvedő emberiség s az előre törekvő nemzeti művelődés javára keletkeztek” (Jókai, 1899, idézi Vér, 2006b, p. 160). Ezekben az intézményekben még erőteljesebben kapcsolódott az iskola életéhez, belső világához a névadó, Erzsébet királyné kultuszának ápolása.

Az első névadások még a királyné életében történtek, amikor a királyi pár életének eseményei (egybekelés, gyermekszületés, ezüstlakodalom), a politikai események (kiegyezés, koronázás), illetve a királyné névnapja szolgáltatott alkalmat a névválasztásra. Ezek az intézmények többnyire bölcsődék, óvodák és árvaházak voltak (Némethné, 2023). A királyné mint fővédnök vagy névadó pénzzel támogatta az intézmények alapítását, fenntartását.

Az első pesti bölcsőde nem viselte ugyan a királyné nevét, de 1865-től Erzsébet vállalta a fővédnökséget. Az 1877-ben új épületbe költöző, az akkor 25 éves jubileumát ünneplő bölcsődét a királyné 200 forinttal támogatta. A pénzadományok mellett Erzsébet még ebben az évben díszes aranykeretbe foglalt festett arcképét ajándékozta az egyletnek (A pesti első bölcsőde-egylet, 1877). A támogatások, ajándékok mellett kiemelkedő eseménynek számított, és a jótévő királyné szerepét erősítette, a személyes látogatás a védnökség alatt álló intézményben. Erre többször is sor került a bölcsőde életében, melynek kultuszerősítő hatását a napilapokban megjelenő beszámolók is növelték. Az 1893-as megtekintéskor ehhez egy kislány köszöntőjét emelték ki a lapok: „Magas pártfogónők! Alázattal kérjük, fogadja e szerény ibolya-bokrétát tőlünk, szegény gyermekektől” (A királyné a kisdedek

között, 1893). A budapesti Erzsébet Árvaház gyermekeit is gyakran meglepte a felséges asszony Kugler udvari cukrász édességeivel. Az uzsonna közben a gyermekeknek elmondták, kinek köszönhetik a kegyes adományt (Hírek, 1879). Ezek a tudósítások is erősítették az árvákat gyámolító, jóságos királyné képet.

Az 1855-ben megnyitott nagyváradi Erzsébet Császárné Bölcsőde Intézet létrehozásánál a névadóhoz háromféle kapcsolódás is megjelenik: az alapítás indítványát a császári esküvőhöz kötötték, Erzsébetet kérték fel a bölcsőde védnökéül és névadójául, illetve a megnyitót Erzsébet-naphoz igazították (Kisdedóvók és bölcsődék, 1867). 1857-ben a császári pár magyarországi körútja alkalmával Nagyváradra is ellátogatott, ahol Erzsébet személyesen tekintette meg a pártfogásába vett intézményt. Akkor az egyesület elnöke köszöntőjében utalt az alapítás kapcsán az esküvőre, illetve a névadóra is (A Nagyváradi Erzsébet-Császárné-Bölcsőde-Intézet harmadévi jelentése, 1858).

A máramarosszigeti óvodaegylet és intézete szintén a királyné nevét viselte, minek „kieszközlésére a császár és fejedelmi pár egybekelési ünnepélye szolgáltatott indokot”, így 1855-ben megnyílt az Erzsébet Kisdedóvó (Bökényi, 1894, p. 59). Itt a névadóhoz kapcsolódó események között találtuk a Mária Valéria (Erzsébet leánya) esküvője alkalmából 1890-ben rendezett ünnepélyt, melyen a királynét éltető versek is elhangzottak (Levelezés, 1890). A másik pedig az óvoda fennállásának 40. évfordulóján tartott megemlékezés, amely még Erzsébet életében (1894-ben) hozzá mint névadóhoz szólt, és az óvoda gyermekek nemcsak részt vettek, de szerepeltek is a műsorban (A máramarosszigeti „Erzsébet kisdedóvó” 40 éves fennállásának emlékűnnepélye, 1894, p. 450).

A névadás kezdeményezésének egy további formáját találtuk Kőszegen, ahol a felekezet nélküli óvoda alapításához a város mecénása Schey Fülöp (1798–1881) tízezer forintot, egy házat és kertet adományozott. Cserébe kérte, hogy az intézetet Erzsébet királyné iránti tiszteletét kifejezendő *Elisabethinum*nak nevezzék, és ismerjék el őt főalapítónak (Auguszt, 1918).

A következő Erzsébet-intézmények a királyné halálát követő időszakra tehetők, amikor a felerősödött kultusz, az Erzsébet emléke iránti tisztelet kifejezése, vagyis emlékező funkció húzódik meg a névadások mögött (Vér, 2013).

A Trefort Ágoston által 1873-ban alapított állami polgári iskolai tanítónőképző intézet a genfi tragédia után egy héttel, 1898. szeptember 16-án kérelmezte, hogy a királyné emlékére felvehesse az Erzsébet Nőiskola nevet (Lázárné, 1899). A beleegyező királyi leiratot megköszönve az iskola gondnoka beszédében Erzsébet emlékét mint az eszményi nőiesség mintaképet állította a tanulók elé, és kiemelte, hogy „a név nem csak címében és pecsétjében fogja emelni az intézetet, de annak belső, erkölcsi értékét is növeli” (Lázárné, 1899 p. 14). Az Erzsébet Nőiskola iskolai hagyományaiban kitüntetett szerepet kapott a kötelezően előírt Erzsébet-emlékűnnep, melyek részletes forgatókönyvei, alkalmi beszédei az iskola tantestülete által szerkesztett Nemzeti Nőnevelés című lapban is közlésre kerültek. A november 19-i ünnepély mellett szeptemberben évről-évre megemlékeztek a királyné haláláról. Ez utóbbi megemlékezést az 1908 után a királyné emlékének szentelt Örökimádás-templomban (Budapest, Üllői út) tartották (Berta, 1914). 1899 februárjában Wlassics Gyula közoktatásügyi miniszter részvételével külön Erzsébet-ünnepélyt is rendezett a tanítónőképző intézet. A változatos zenei darabok után előadták Tordai Grail Erzsébetnek, az intézet növendékének *Erzsébet és Hungária* című drámai költeményét, melyet Gáll Anna intézeti zenetanárnő zenésített meg (Lázárné, 1899). A költemény még abban az évben nyomtatásban is megjelent (Tordai Grail, 1899), más iskolák „Erzsébet ünnepeinek kedves alkalmi darabjává” vált (Erzsébet Nőiskola, 1899, p. 80), ezzel a Nőiskola más intézményekben is hozzájárult a kultuszápoláshoz. Egy Erzsébetre, a névadóra emlékező vers helyet kapott a Nőiskola fennállásának 40. évfordulóján tartott ünnepi műsorában is (Berta, 1914). Az Erzsébet Nőiskolába Stróbl Alajos ajándékként érkezett a királyné márvány mellszobra (Radák, 1933), illetve az intézet elkészíttette Erzsébet olajfestésű arcképét, melyet Hollós Károly intézeti rajztanár festett (Lázárné, 1901). A

királyné születésének századik évfordulóján (1937) a névadót megidézve írták: „Erzsébet Nőiskola, erre a nagymúltú intézményre helyezett koronát egy koronás nőalaknak mindig jelenlévő emlékezete, a legnépszerűbb magyar királyné, Erzsébet neve, [...] Ennek az elbűvölő, legendás királynénak művészi képreprodukcióival, róla való eredeti festményekkel, szobrával találkozunk az igazgatói irodában, díszteremben és más helyeken, sőt, még egyik betegszobában is. [...] Ott lebeg mindig a leányok előtt Erzsébet királyné alakjában és nevében a példa, a megvalósult eszmény” (Mesterházy, 1938, p. 16).

A királyné nevét viselő iskolák sorában fontos kultuszápoló szerepe volt az 1914-ben alapított pozsonyi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemnek, ahol a névválasztás indoklásában megjelent mítoszának három eleme: Erzsébet királyné magyarok iránt érzett rokonszerve, a kiegyezésben játszott szerepe, illetve az Árpád-házi Szent Erzsébet tiszteletével való összefonódás. Az utóbbit a helyszín, Pozsony is erősítette mint a szent egyik lehetséges születési helye, kultuszának központi helyszíne, de az egyetem az 1923-i Pécsre költözése után (3. kép) egészen 1945-ig megtartotta nevét (Polyák, 2014) és a hozzá kapcsolódó hagyományokat és jelképeket.



3. kép: A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem díszterme Pécsen a névadó szobrával. Forrás: Képeslap magángyűjteményből

A névadó jelen volt a nevét viselő intézmények jelképeiben, az iskolák címerében, zászlaján vagy akár az épület alakjában. Erre a szimbolikus térhasználatra jó példa a makói Erzsébet Árvaház épülete és a Budaörsön felépített Erzsébet-otthon: mindkettő E betűt formáz. Az utóbbi további különlegessége, hogy a homlokzatára egy Erzsébet királynénak tulajdonított mondatot írtak (4. kép): „Neveld a gyermeket munkára, megél és jó marad!” (A Nagypénteki Református Társaság hetedik évkönyve, 1903, p. 22). További forrás nem erősíti meg, hogy ezek tényleg a királyné szavai voltak, de az árvaház jelmondatává váltak, és a névadót még szorosabban kapcsolták az

intézményhez, ahogy az avató ünnepélyen a király képviseletében Széll Kálmán miniszterelnök beszédében is összekapcsolta az árvaház céljait a névadó személyével: „a hány szív és lélek megmarad erkölcsösnek és vallásosnak és ahány hazafiassá nevelődik, és az marad, megannyi emléket állítanak önök a mi dicső királynénknak, a legszebbeket, a legmaradandóbbakat, a legértékesebbeket” (Az „Erzsébet-ház” felavatása, 1900).



4. kép: Erzsébet-otthon Budaörsön (A Nagypénteki Református Társaság hetedik évkönyve, 1902)

Az Erzsébet névvel megjelölt nevelési intézményekhez legtöbbször jótékony alapítványok is kapcsolódtak. A jótékonyági cél több helyen kapcsolódott az emlékünnepélyekhez, ahol kiosztásra kerültek adományok, segélyek, illetve az ünnepi alkalom bevételét fordították jótékony célra (Némethné, 2023).

Összegzés

A rendeletileg előírt emlékünnep előtt, már életében is ünnepelték Erzsébetet az iskolákban, de a halála után kultuszának fennmaradásához, a személye iránti tisztelet megerősítéséhez jelentősen hozzájárultak a kötelezően előírt iskolai megemlékezések, beleilleszkedve a kor hazafias ünnepei közé.

Az Erzsébet-emlékünnepélyek vizsgálatakor sorra megfigyelhetőek az ünnepek emlékeztetésként való megközelítésének egyes elemei: a vizuális elkülönítés a hétköznapoktól (helyszín, dekoráció, öltözet) vagy a verbális kiemelés (szónoklatok, versek, dalok). A kollektív emlékezet és a nemzettudat erősítése tetten érhető az Erzsébet-ünnepek forgatókönyveiben, a gyermekeknek szóló szónoklatokban éppúgy, mint magában a kö-

zős előkészítésében és az ünnep lebonyolításában. A pedagógusok mint a megemlékezések szervezői, szónokai szervesen hozzájárultnak az Erzsébet-ünnep emlékezet-átadó szerepének erősítéséhez. Így vált a királynéra való emlékezés kulturális tevékenységgé, és közvetítette az intézményesített kánont, szolgálva az identitás-erősítést, a későbbi generációk felé közvetítve a már történelemmé alakult kollektív emlékezetet. Az Erzsébet-emlékhelyek kialakítására és azok emlékhelyként betöltött szerepére is számos példát találunk a korszakban.

Az Erzsébet királynéhoz kapcsolódó iskolai hagyományok legnagyobb befolyással a róla elnevezett intézmények életére voltak. Névadóként még gazdagabbak, összetettebbek az emlékezetörzés szimbólumai, ezekben az iskolákban érzékelhető a legerősebben az Erzsébet-ünnep nevelő és emlékezetörző, továbbadó funkciója.

Irodalom

1. Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet, (Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban)*. Atlantisz.
2. Auguszt, J. (1918). Óvodánk jubileuma. *Kőszeg és Vidéke*, 38(13), 1–2.
3. Berta, I. (Ed.) (1914). *A budapesti m. k. állami Erzsébet Nőiskola értesítője az 1913–14. iskolai évről.*⁸
4. Bökényi, D. (1894). *Máramaros vármegye tanügyének múltja és jelene. A máramarosi általános tanítóegyesület által pályadíjjal koszoruzott dolgozat. Különlenyomat a »Máramarosi Lapok« 1893. és 1894. évfolyamából. (8-r. XV és 191 l.) Máramarosi részvénytársaság-könyvnyomdája.*
5. Gennep, van A. (2007). *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan.
6. Gyáni, G. (2012). Nemzet, kollektív emlékezet és public history. *Történelmi Szemle*, 54(3), 357–375.
7. Halbwachs, M. (1925), ford. Sujtó, L. (2018). *Az emlékezet társadalmi keretei*, Atlantisz.
8. Homoky, I. (Ed.) (1910). *Abonyi magy. kir. állami polgári fiú- és leányiskola értesítője az 1909/10. iskolai évről*. Szerdahelyi János Könyvnyomdája.
9. Kaán, K. (1909). *A természeti emlékek fenntartása*. Pallas.
10. Kapitány, Á. & Kapitány, G. (2012). Az ünnep mint emlékezés és az emlékezés mint ünnep. *Jel-Kép*, 1–4. <https://doi.org/10.20520/Jel-Kep.2012.1-4.6>
11. Keszei, A. (2011). Az emlékezet rétegei. *Korall*, 41, 5–34.
12. Killyéni, E. (1891a). Az iskolai ünnepélyekről I. *Néptanítók Lapja*, 24(94), 892–893.
13. Killyéni, E. (1891b). Az iskolai ünnepélyekről II. *Néptanítók Lapja*, 24(95), 899.
14. Kovács, É. (2012). Az emlékezet szociológiai elméletéhez. *Socio.hu – Társadalomtudományi Szemle*, 2(1), 23–35.
15. Környei, J. (1868). Műveltségi állapotaink s a tanítási rendszer. *Néptanítók Lapja*, 1(32), 497–498.
16. Körösi, H. & Szabó, L. (Ed.) (1912). *Az elemi népoktatás enciklopédiája I–III*. Franklin Társulat.
17. Landgraf, I. (2001). Erzsébet, a magyarok királynéja: második Szent Erzsébet. In Barna, G. (Ed.). *A szenttisztelet történeti rétegei és formái Magyarországon és Közép-Európában: a magyar szentek tisztelete* (8), (pp. 109–127).

8. Az iskolai értesítők kiadója maga az iskola, ezt a továbbiakban az irodalomjegyzékben külön nem jelöljük.

18. Lázárné, K. J. (Ed.) (1899). *Értesítő. A budapesti magy. kir. áll. „Erzsébet–Nőiskola” polgári iskolai tanítónőképző és a vele kapcsolatos felsőbb leányiskolai nevelőintézetének állapotáról az 1898/99–iki iskolaévben.*
19. Lázárné, K. J. (Ed.) (1901). *Értesítő. A budapesti állami „Erzsébet Nőiskola” polgári iskolai tanítónőképző-intézete és felsőbb leányiskolai nevelő-intézetéről, valamint a vele kapcsolatos elemi tanítónőképző-intézeti tanárnői tanfolyamról az 1899/900 és az 1900/901–ik iskolaévekről.*
20. Ludvigh, B. (Ed.) (1906). *Magyarok csillaga: vezérkönyv a miniszterileg elrendelt összes iskolai ünnepélyek rendezéséhez.*
21. Magyarországi Tanítók Országos Bizottsága (Ed.) (1892). *A koronázás örömnépe: a magyar nép és az ifjúság számára.* Singer–Wolfner.
22. Mayer, M. (1875). Az alkotmánytan tanításáról. *Néptanítók Lapja*, 8(2), 17–20.
23. Mesterházy, J. (1938). Mit nézzünk meg, rádióelőadás az Erzsébet Nőiskoláról. In Radák, O. (Ed.) *A budapesti m. Kir. Állami Erzsébet Nőiskola Leánygimnázium értesítője az 1937–38. iskolai évről* (pp. 13–16).
24. Mészáros, I. (1995). Ünnepek, ifjúság, iskola – egykor. *Új Pedagógiai Szemle*, 45(12), 9–22.
25. Nagy, I. (1894). A millennium és az iskola. *Néptanítók Lapja*, 27(28), 251–252.
26. Némethné, F. G. (2002). *Magyarország első Erzsébet szobra Nyírádon.* „Erzsébet királyné” Általános Iskola.
27. Némethné, F. G. (2014). Az intézmény hagyományai mint az iskolai légkör fontos minőségmutatói. In Koós, I. & Molnár, B. (Eds.), *A tanítóképzés múltja, jelene III.* (pp. 225–246). Nyugat-magyarországi Egyetem.
28. Némethné, F. G. (2023). Erzsébet királyné magyarországi kultusza neveléstörténeti megközelítésben. In Sipos, J. & Boldizsár, B. (Eds.), *A tanulás–tanítás régi és újabb gyakorlati és történeti vonatkozásai.* Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottsága Neveléstudományi Szakbizottság (pp. 128–142).
29. Nora, P. (1999). Emlékezet és történelem között: a helyek problematikája. *Aetas*, 14(3), 142–157.
30. Pataki, F. (2010). Kollektív emlékezet és emlékezetpolitika. *Magyar Tudomány*, 7, 778–798.
31. Péterfy, S. (1880). Iskolai ünnepélyek és leánynevelési értekezletek. *Nemzeti Nőnevelés*, 1(2), 112–121.
32. Polyák, P. (2014). Az Erzsébet Tudományegyetem névváltozatai. *Per Aspera ad Astra*, 1(1), 115–137.
33. Radák, O. (1933). *A budapesti m. kir. állami Erzsébet Nőiskola leányliceum értesítője az 1932–33. iskolai évről az intézet 60 éves fennállása alkalmából Zirzen Janka emlékének szentelve.* Iskola Igazgatósága.
34. Ripka, F. (1901). *Erzsébet királyné Gödöllőn 1867–1897. Emlékkönyv a gödöllői Erzsébet szobor leleplezési ünnepére.* Pesti Nyomda.
35. Sebestyén, Gy. (1880). Gyakorlati tanítás az 1848–diki törvények szentesítésének évfordulóján tartandó nemzeti iskolai ünnep megülvése alkalmával a népiskola felső- és ismétlő osztályaiban. *Nemzeti Nőnevelés*, 1(4), 352–365.
36. Szabó, I. (2006). Nemzeti ünnepek az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(7–8), 96–115.
37. Szász, F. (1899). *Udvarhely–megyei Tanítóegylet 25 éves története.* Székelyudvarhely, Betegh Pál könyvnyomdája.

38. Takács, Zs. M. (2020). *A pedagógia zsonglórei. Két baranyai tanító életútja a 20. század folyamán.* Institutio Könyvkiadó.
39. Tordai Grail, E. (1899). *Erzsébet és Hungária, drámai költemény.* Singer – Wolfner.
40. Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure.* Aldine de Gruyter.
https://www.academia.edu/11040678/Victor_Turner_The_Ritual_Process_Structure_and_Antisstructure
41. Turner, V. (2002). *A rituális folyamat.* Osiris Kiadó.
42. Utry, A. (2012). Szín szókinccstár – Ünnepek, ünnepély, fesztivál, karnevál, sokadalom. *Szín, 17(2)*, 84–85.
43. Verédy, K. (Ed.) (1886). *Paedagogiai encyclopaedia különös tekintettel a népoktatás állapotára.* Atheneum.
44. Vér, E. V. (2006a). Erzsébet kultusz I.: Erzsébet királyné magyarországi kultusza emlékezethelyei tükrében 1898–1914 között. *Budapesti Negyed, 14(2–3)*.
45. Vér, E. V. (2006b). Erzsébet: mítosz és valóság a magyarok királynéképében. In Gergely, J., Horváth, I. & Strausz, P. (Eds.), *A múlt feltárása – előítéletek nélkül* (pp. 121–138). ELTE Történelemtudományi Doktori Iskola.
46. Vér, E. V. (2013). *Erzsébet királyné magyarországi kultusza 1914-ig: emlékezethelyei tükrében.* Disszertáció. ELTE BTK Történelemtudományi Doktori Iskola.
47. Vér, E. V. (2015). "... egy áldott emlékezetű királyné...": Adalékok Jókai Mór mitikus Erzsébet-képének alakulásához. *Aetas, 30(1)*, 59–86.
48. Wulf, C. (Ed.) (2004). *Bildung im Ritual: Schule, Familie, Jugend, Medien.* GWV Fachverlage.
49. Wulf, C., Althans, B., Blaschke, G., Ferrin, N., Göhlich, M., Jörissen, B., Mattig, R., Nentwig-Gesemann, I., Schinkel, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle, Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.* VS Verlag.

Szerző nélküli művek

1. A Felséges Királyi–Pár ezüst menyegzőjének emlékére ültetett fák. (1879). *Erdészeti Lapok, 18(12)*, 885–903.
2. A királyné a kisdedek között (1893). *Kisdednevelés, 22(17)*, 522–525.
3. A máramarosszigeti „Erzsébet kisdedovó” 40 éves fennállásának emlékünnepélye (1894). *Kisdednevelés, 23(15)*, 450–455.
4. A millenniumi emlékfák ültetése tárgyában (1896). *Néptanítók Lapja, 29(16)*, 15–16.
5. *A Nagypénteki Református Társaság hetedik évkönyve 1902* (1903). Nagypénteki Református Társaság.
6. *A Nagyvárdi Erzsébet–Császárné–Bölcsőde–Intézet harmadévi jelentése* (1858). 1857. évi Január 1. napjától, December utolsó napjáig.
7. A pesti első bölcsőde-egylet (1877). *Katholikus Hetilap, 33(24)*, 203.
8. Az „Erzsébet-ház” felavatása (1900). *Nemzeti Nénevelés, 21(8)*, 356–357.
9. *Budapesti Közlöny, 25(211)*.
10. *Erzsébet királyné emlékfái* (1899). A földmívelésügyi m. kir. minister kiadványai 18.

11. Erzsébet királyné nevenapján. (1908). *Nemzeti Nénevelés*, 29(9–10), 438.
12. Erzsébet Nőiskola. (1899). *Nemzeti Nénevelés*, 20(2), 80.
13. *Évi tudósító a miasszonyunkról nevezett iskolánénék vezetése alatt álló bajai római kath. Leányiskola növendékeinek viseletéről és előhaladásairól. 1898–99. Tanévben.* (1899).
14. Fák napja (1907). *Néptanítók Lapja*, 40(47), 14.
15. Hírek (1879). *Ellenőr*, 11(232), 3.
16. Iskolai ünnepélyek (1883). *Néptanítók Lapja*, 16(20), 309–310.
17. Királynénk emléke (1899). *Néptanítók Lapja*, 32(38), 11.
18. *Kisdédóvók és bölcsődék. Nagyvárad Katholikus Főgymnasiumában tanuló ifjúságnak 1866/67. tanév második félévében* (1867).
19. Levelezés (1890). *Kisdédnevelés*, 19(9–10), 213–216.
20. *Magyar Törvénytár* (1899). Franklin.
21. *Rendeletek tára* (1896). Nr. 87.
22. *Rendeletek tára* (1897). Nr. 339.
23. *Rendeletek tára* (1898). Nr. 229.
24. Ünnepély az óvónőképzésben (1896). *Hód-Mező-Vásárhely*, 26(96), 2–3.

School Ceremonies, the Role of the Eponym in the Inner World of the School

The study examines school ceremonies through the cult of Queen Elizabeth I of Hungary from the perspective of the history of education. The literature emphasises that human groups realise their traditions using memory practices and that such senses of shared memory are transformed into history over time. Remembrance is a cultural activity that plays a role in both strengthening and preserving identity. The primary sources of this research are school bulletins, and teachers' specialist magazines published two decades after the Queen's death. Even during the period of dualism, the professional press distinguished between two types of school celebrations: one focused on patriotism, the other one on light-hearted play. The analysis concentrates on the cult of the celebrations, memorials and traditions of the eponym.

Keywords: *school ceremony, tradition, memory, cult of Queen Elisabeth I, history of education*

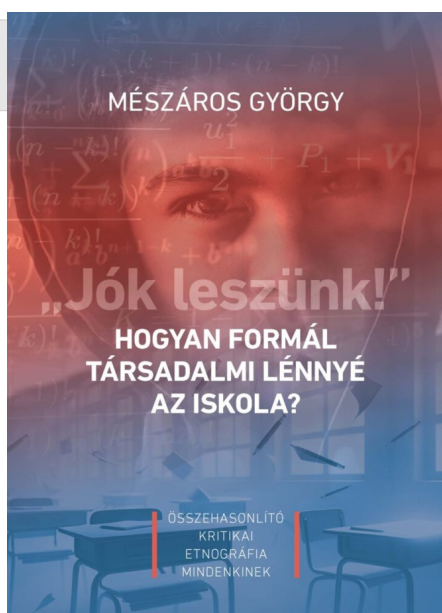
Szemle

Aktuális olvasnivaló

Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és átültetésről

Tóth Tamás Május*

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.5



Mészáros György (2024): „Jók leszünk!”. *Hogyan formál társadalmi lényé az iskola?* Budapest, ELTE – Eötvös Kiadó.

Mészáros György legújabb műve az utóbbi évek egyik legizgalmasabb pedagógiai tankönyve, amelynek gerincét egy „fancy-iskolát” és egy „gettóiskolát” összehasonlító több éves kritikai etnográfia tanulságai adják.

Első kör. Gyökerezésről, radikalizációról

Ez a kötet egy nevelésradikalizáló tankönyv

Nevelésradikalizáló, abban az értelemben, hogy igyekszik visszagyökeresíteni (lásd *radix*) a nevelés kérdéseit a pedagógia bölcsőjének tekinthető filozófiai gondolkodásba, azon belül pedig marxista filozófiai antropológiába. Szerzőnk az osztálytársadalom iskolapedagógiai hétköz-

napjai rögválóságának látószögén keresztül hozza vissza (erről később) a marxista filozófia és a kritikai társadalomelmélet fogalmi apparátusait és gondolkodási stratégiáit a neveléstudományi diskurzusba.

Az iskolai élet- és jelenségvilágokat strukturáló emberkép társadalmi és termelésbéli meghatározottságának leleplezéséhez olyan demisztifikációs arzenált állít az antikapitalista, rendszerőrlő hadviselés (a gramscianus állóláború, *la guerra di posizione*) frontjaira, mint az osztály, a kapitalizmus, a vilárendszer-elmélet, a gyarmatosítás, a tudásszerkezet, az ideológia, a habitus és a többi; de a központi elem egyértelműen az antropológiai perspektíva, mondhatni az emberkép (és a szubjektum ontológiájának) pedagógiája.

A könyv egyértelműen arra vállalkozik, hogy ezen fogalmak segítségével (és persze mindazzal, ami ezekből a nevelés számára következik) rekultiválja a nevelés meglehetősen kimerült tájait. Sikerral járhat-e ez az önmagában nemes és forradalmi stratégia? Erre keresem itt a választ, mindjárt.

Ez a kötet egy valóságnépszerűsítő tankönyv

Nemcsak arról van szó, hogy a posztmodern (a folyékonyvá vált modernitás) széttöredezettségével szemben képes felmutatni a társadalmi lét termelésbe ágyazott rögválóságát, és e rögválóság folyamatos létrejövésének az osztályharc, és az azt elfedni igyekvő ideológiai mechanizmusok általi strukturálódását és újratermelődését. Hanem arról is, hogy bemutatja: e totalitás jelentősége, a pedagógiai reflexió számára épp az iskola mint lélegző szövet mikrokapilláris, mindennapi jelenségeinek elemzésén, demisztifikálásán, denaturalizálásán keresztül világolható fel mindannyiunk számára.

* PhD, a Magyar Pedagógiai Társaság Kalokagathia (korábban Makarenkó) Szakosztályának vezetőségi tagja, tamasmajus@gmail.com

A könyv e tekintetben kutatásnépszerűsítő mű is: egyrészt rendkívül szimpatikussá teszi a hazai neveléstudományi diskurzusban kevésbé ismert és exponált érték- és ideológiaorientált, erős társadalomfilozófiai megalapozottságú, önreflektív és társadalmi transzformációra irányuló, a kutatás iterativitására érzékeny kutatói pozíciót és attitűdöt; másrészt ellene tart annak a kutatáspolitikai hegemoniának a neveléstudományon belül, amely a nagymintás, a pedagógusok, iskolák és oktatási rendszerek teljesítményét, minőségét, kompetenciáit mérő vizsgálatokkal tette egyenértékűvé az oktatáskutatást a hazai közvélekedés számára.

A könyv kiváló példája annak, hogy az etnográfiai alámerülés kritikai perspektívájában mutatkozik meg igazán, mily alattomosan isszák-hányják bele magukat a társadalmi-termelési meghatározottságok (és a hozzájuk kapcsolódó küzdelmek, antagonizmusok) az iskola életvilágaiba. A szerző az iskolai nevelés kihívásaként tárja elének a fönnálló nehézkedéseit, és kritikai reflexióra invitál ezek kapcsán.

Mihez kezdhet az iskola a formális és informális gazdasági struktúrák (oly eltérő és mégis oly együvé tartozó) szorításainak szocializációs (és szubjektívációs) viszonyaiban cseperedő fiatalokkal? Milyen „felkeléseket” kínálhat a nevelés a jóra való, dolgos munkavállalóról szőtt középosztálybeli álmokból, és az alávetett osztályt (mint a munka tartalékhadserégét) kísértő, a saját túlélésével kapcsolatos lidércnyomásokból?

Ez a kötet egy rendszerrepezítő tankönyv

Nem titok, hogy itt egy elkötelezett, antikapitalista rendszerkritikával van dolgunk, amely a társadalom radikális transzformációjának horizontján tartja végig a tekintetét. De nem csak erről van szó. A mű rendszerrepezítő a tekintetben is, hogy behatol a polgári neveléstudomány diszkurzív mezőjébe és visszaköveteli az alapfogalmakat a radikális pedagógiák számára.

A neoliberalizmus korszakában a polgári (burszuj) neveléstudomány (és oktatáspolitikája) ugyanis ugyanúgy a radikális neveléskritikák fogalmi apparátusainak és gondolkodási stratégiáinak kooptálásával és eltorzításával kívánta magát átmenekíteni (önmagát baloldalinak bemutatva) a kapitalista oktatás immanens válságain, ahogy maga a neoliberalizmus is a radikális szocialista mozgalmak törekvéseinek és jelszavainak kisajátításával és kiforgatásával igyekezett saját magát átcslezni, megújítani (ld. Bockman, 2012) a rendszer immanens válságainak felhalmozása közben.

Ugyanezt a stratégiát figyelhetjük meg a polgári neveléstudomány és oktatáspolitikai kapcsán is. És ebből a szempontból fontos, hogy a szerző tudatosan nem „szocioökonómiai státuszról”, vagy „halmozottan hátrányos helyzetről” beszél, hanem osztályról (ami egy viszony, dolog, s harc); nem „mobilitásról”, „esélyegyenlőségről”, „integrációról” beszél, hanem emancipációról, egyenlőségről és transzformációról; nem állampolgári nevelésről beszél, hanem a társadalmi lényé (szubjektummá) válásról; és így tovább.

* * *

Ez az egyébként üdvözlendő és sikeresnek mondható elméleti és fogalmi reappropriáció azonban mintha megtorpanna a nevelés tájaira vonatkozó rekultivációs feladat előtt. Pontosabban: a marxista filozófiai antropológiába és kritikai társadalomelméletbe visszagyökereztetett neveléssel kapcsolatos kérdéskör virágba szökik ugyan, még fel is magzik, de mintha a kutatói munka e radikális magvai a semmibe, jobban mondva, a pedagógiai gondolatvilág épp terméketlen talajába hullanának vissza. Azt a gondolatot szeretném kibontani ebben a recenzióban, hogy talán a pedagógiai gondolatvilág jócskán kimerült tájainak hiányos rekultivációja miatt marad az olvasó is bizonyos értelemben parlagon a könyv végére.

Ebből az „agripedagógiai” szemszögből szeretném felvetni Mészáros György könyvével kapcsolatos egynéhány kritikámat, amelyek célja nem a könyv elmarasztalása, nem negatív értékelés, vagy elítélés, hanem mondjuk a kanti hagyomány nyomán a cincálgatás, a próbára tevés gesztusa. Szeretném, ha az olvasó látná, hogy mennyire fontosnak tartom ezt a könyvet, ami abból is tudható, hogy a kritikai elmélet hagyományában sokszor épp ez a szétcincálás az elismerés egyik módja.

Második kör. Rekultivációról, trágázásról

Én azt gondolom, és mintha a könyv is ebből a belátásból indulna ki, hogy kritikai pedagógia az ideológiakritikai praxis nevelési viszonyra és formavilággá szervesítése volna. Ehhez persze meg kell mondanunk nem kevesebbet, mint hogy mit értünk ideológiakritikán, illetve nevelési viszonyon. Ezek viszont, bár központi fogalmak a könyvben, a legkevésbé árnyaltak és kidolgozottak is egyben, ellentétben a könyv konceptuális apparátusának rendkívül szofisztikált kihámozásával.

Először is az ideológiaelméleti foltmozaik bizonytalanságáról

A könyv egyszerre vonultatja fel – Jorge Larraín (1983) megkülönböztetésével élve – az ideológia pozitív (értsd világnézetre, eszmerendszerre vonatkozó) és negatív (azaz a torzítás, a misztifikáció effektusára fókuszáló) koncepcióit, és mintha ezen elméletek valamiféle foltmozaikja mellett köteleződne el. A szerző sajátos értelmezése, miszerint az ideológia a szubjektumot konstituáló hatalom az osztályviszonyok által modulált kulturális formája volna, véleményem szerint nem marxista, de még csak nem is marxista, sokkal inkább mondjuk poszt-marxista gondolat, amelynek ideológiaelméleti kezdeteként sokan épp a könyvben hivatkozott Louis Althusser dolgozatot (1971) tartják. És ennek kapcsán nagyon hiányolom, hogy nem jelenik meg a vonatkozó kortárs, magyar nyelvű, kritikai irodalom például (lásd például Kiss, 2011, 2018).

A szerző ideológiakritikai álláspontja mindenesetre az etnográfiai elemzésnél válik világossá, ahol leginkább az ideológiaelmélet pozitív koncepciójának mentén történő építkezésről van szó: mindenkinek van egy „ideológiája”, a szerzőnek is, azt kell tudnunk mérlegelni, hogy melyik torzítja el a valóságérzékelésünket, és melyik visz minket közelebb a valóság mélystruktúráinak feltárásához. Ennek az ideológiaelméleti pozíciónak a leleplezés, így tehát a tudás, végső soron pedig az igazság áll a középpontjában.

Mármost ez önmagában nem egy elvetendő társadalmpedagógiai stratégia, csak kérdéses, hogy önmagában tekinthető-e ideológiakritikainak. Legalábbis az utóbbi fél évszázad ideológiaelméleti irodalma (Debord-tól Žižekig, vissza és tovább) épp arra hívják fel a figyelmünket, hogy a – szerintem egyébként helyesen – poszt-modernnek nevezett kapitalizmus korában épp a nagy leleplezés, a mélyrétegekig hatoló tudás, a véget nem érő (ön)reflektív reflexivitás válnak az ideológiai ködképzés alapformáivá. Hogy a leleplezés hogyan válhat ideológiai misztifikációvá, arra később (mindjárt) hozok egy példát a könyvből.

Másodszor, a nevelésfilozófiai rejtőzködés konstitutív szerepéről

A mű a szerző saját meghatározása szerint erősen társadalmtudományi és politikai-gazdaságtani indíttatású, mégsem szociológiai, vagy kulturális antropológiai, hanem alapvetően a neveléstudomány, a nevelésfilozófia tárgykörébe tartozó munka. A neveléstudományt egy egységes társadalmtudomány részeként képzelem el, és ezen átfogó, történeti társadalmtudomány nézőpontjából teszi fel a társadalmi lényé nevelés problémájának kritikai, politikai-gazdaságtani kérdéseit.

És miközben szimpatikus a könyv azon megállapítása, hogy nincs olyan társadalmi viszony és folyamat, amely ne lenne egyszerre gazdasági, politikai, kulturális, történeti és térbeli is, mégis, mindebből nem következhet a diszciplináris keretek felszámolásának igénye (a transz-diszciplinaritás is e keretek miatt lehetséges egyáltalán módszertanilag és fogalmilag is); ezért az egységes, történeti társadalomtudomány integratív fakultása még nem ad felmentést a neveléstudományi pozíció sajátos viszonyulásának meghatározása alól.

Márpedig van ennek a kérdésnek egy olyan tudománytörténeti vonatkozása is, miszerint a neveléstudomány (és általában a pedagógia) diszciplináris keretezése épp az itt felsorolt társadalomtudományok áldozatául esik, és önmeghatározást csak nyomokban tartalmazó kopár „területté” silányul. (Érdekes, hogy ezt a jelenséget a pszichológia kapcsán érinti a szerző, a szociológia esetében viszont nem merül fel ilyen szempont.) Mármost, én nem tudom, hogy ez a tudományhegemóniai meghatározottság mennyiben játszott szerepet benne, de Mészáros György könyvében meglehetősen háttérbe szorul a neveléstudomány diszciplináris „területe”, a szerző abbéli intenciói ellenére is, hogy neveléstudományi vállalkozásként gondolja el művét.

A mű intellektuális stratégiái ugyanis alapvetően szociológiai, társadalomelméleti, antropológiai ihletettségűek, viszont a kifejezetten neveléstudományi, nevelésfilozófiai, pedagógiai keretezést és újraalapozást (rekultivációs talajmunkát) nem végzi el a szerző. (Nem is nagyon hivatkozik a fellelhető irodalmakra – csak, hogy egy példát mondjak, a könyvnek már a címe kapcsán is belekíváncskodik Karikó Sándor (2006) nevelésfilozófiája.) A szerző már a legelején leszögezi azt, ami számomra egy paradoxonnak tűnik, hogy az teszi neveléstudományivá, nevelésfilozófiai munkáját, hogy a szakmai, pedagógiai dimenzió végig ott lapul *háttértudásként* az elemzéseiben. És ugyanez a beágyazatlanság igaz a könyv történeti és neveléstörténeti szűkszavúságára is, ami azért is érdekes, mert a kritikai megkérdőjelezés stratégiájának épp a (dialektikus) történeti vizsgálódás volna az alapja.

A neveléstörténeti szöttes azért hiányzik itt annyira, hogy csak egy példát mondjak, mert így egy kicsit olyan ez a könyv, mintha a semmiből lépett volna elénk – az amúgy méltánylandó – nevelésradikalizálási intencióival. Pedig nem kell messzire utaznunk az időben, hogy megtaláljuk Mészáros György könyvének egy lehetséges előképét. A Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó által 1980-ban kiadott „A polgári nevelés radikális alternatívái” (1980) című könyv, és annak is a Mihály Ottó által írt „Válság és radikális kiútkeresés” című dolgozata kísértetiesen rímeli Mészáros György munkájának főbb motívumaira. Megjelenik benne a nevelés társadalmi meghatározottságának kérdése az ideológia, a hatalom, az osztály mentén; tárgyalja a termelő-fogyasztó világ értékeivel és szokásrendjével való azonosulás módjait; bemutatja az iskola mint totális intézmény elkülönítési eljárásait; és felhívja a figyelmünket arra is, hogy az iskola nemcsak a társadalmi viszonyok újtermelője, hanem új típusú egyenlőtlenségek termelője is.

Mészáros György könyvében a mélyebb neveléstudományi, neveléstörténeti megalapozottság hiánya egyrészt kisebb faktuális tévedésekhez vezet: ahhoz például, hogy szelekció és a szegregáció kategóriái összekeverednek; ahhoz a történeti szempontból téves megállapításhoz, hogy a demokratikus oktatás a felsőbb osztályok privilégiuma; vagy például ahhoz a szerintem vitatandó feltételezéshez, hogy a gettóiskolákban rosszabb állapotban lenne az oktatás minősége. Másrészt pedig a nevelélmélet, nevelésfilozófia háttérbe szorulásának köszönhető az is, hogy maga a nevelés, a nevelési viszony, a pedagógia fogalmi köre nem igazán kerül kifejtésre. Mindössze annyit tudunk meg, hogy a szerző a nevelést mint az alakítás, a társadalmi lényé válás folyamatát gondolja el. És itt nem az a gond, hogy a fejlesztésről, alakításról nem derül ki, hogy pontosan micsoda volna, hanem az, hogy ez a fogalmi táj nem termékenyül (nem trágyásodik, s nem rekultiváltatik) a könyv végére – annak reflexiók és gondolati potenciálja alapján elvárható módon – egy radikálisabb nevelélméleti, nevelésfilozófiai orientációvá. (És az, hogy „önreflektíven reflektáljunk” még nem jelent pedagógiai orientációt, véleményem szerint.)

Harmadik kör. Visszatalálásról a gyökerekhez, rotálásról

Miután tehát a könyv nem végzi el az általa felszántott pedagógiai táj rekultivációját, így nemcsak, hogy nem igazán tudja termékeny talajba hinteni a kritikai társadalomelméletbe visszagyökereztetett neveléstudomány felmagzásának eredményeit, hanem egy valamicskét feldúlt pedagógiai tájat is hagy maga után. A könyv azon határozott kijelentése bár üdvözlendő, hogy nem az a célja, hogy „recepteket” adjon, hanem inkább, hogy vitatkozzunk – mégis, mintha ez csöppet elfedné azt a helyzetet, hogy a felszántott, terméketlen tájon végigtekintve kissé választalan marad a szerző, és visszakényszerülni látszik gyökereihez, kutatói szocializációjának akadémiai-neveléstudományi kontextusához, ami mégiscsak egy polgári, progresszív tudományapparátus kontextusa.

A könyv szinte minden olyan gesztusában, amellyel a pedagógiai gondolat és praxis felé tesz közvetlen ajánlatot, a progresszív, polgári neveléstudomány lózungjaihoz ássa vissza magát. Javasolja például az iskolai keretek közös kialakítását, a kölcsönös tisztelet megalapozását, az együtt dolgozás konstruktív institúcióját, s egy olyan pedagógiai kultúrát, amely figyelembe veszi és integrálja a gyerekek különféle habitusát és tudásszerkezetét, az ő világukra kritikusan reflektál, és engedi a többféle nézőpont megnyilvánulását az árnyaltabb értelem felvilágítása érdekében. Végző soron tehát úgy tűnhet, hogy egy olyan konstruktivistának nevezhető pedagógiát kínál fel a szövegnyomokban, amelyet épp azzal az éteri maszatozással lehetne vádolni, amire a könyv kritikája irányul például a humanista ideológia kapcsán.

Hogy egy példával illusztráljam, és ez azt hiszem szimptomatikus a könyv pedagógiáját tekintve is (erről is mindjárt): szóval, a könyvben szereplő gettóiskola által szervezett '56-os emlékséta kapcsán a szerző nem a munkástanácsok tartalmi beépítését hiányolja és kéri számon a pedagóguson, hanem azt, hogy a pedagógus a gyerekek perspektíváit nem tudja reflektált módon beépíteni az emléksétába. (Talán érzékelhető ebben a példában a konstruktivista és az osztályharcos pedagógia közötti különbség, jóllehet, az osztályharcos tartalom és a gyerekek kérdéseit figyelembe vevő pedagógia mozzanatainak összefésülése nem olyan nagy ördögösség.)

És azt hiszem, hogy épp itt, a könyv saját, radikális, pedagógiai válaszkészségének kidolgozása érdekében lett volna nagy segítség a neveléstörténeti nézőpont: abból ugyanis kiderülne egyrészt – a fentebb hivatkozott könyvhöz visszatérve –, hogy a létezett szocializmus marxista ellenzéke számára – a könyvvel ellentétben – nem az emancipáció (az egyenlőség, igazságosság előmozdítása) volt a központi politikai-neveléstudományi fogalma, hanem a *liberáció* (a szabadság, a szabaddá válás, önhatalmunk kollektív ünneplése); márpedig enélkül nem beszélhetünk emancipációról, amennyiben tényleg társadalmi transzformációra törekszünk.

Kiderülne belőle továbbá az is, hogy ott éktelenkedik az orrunk előtt egy lehetséges választút, ami akár kiindulópontja, előszele is lehetett volna a könyv pedagógiai kiütkereséseinek, nevezetesen: a közösségi, politizáló iskola ideája. Ami nem azt jelenti, hogy „ütöztessük a véleményeket”, és „politizáljunk”, hanem: a közösség valóságos létkérdéseivel való együttlétezést (lásd közösségi, „ÁMK-zó” iskolakoncepció, vö. Trencsényi összes), illetve – és ez lenne a politizáló iskola lényege – az *iskola feletti tulajdonlás és hatalom megszerzésével járó praxist*, az iskola belső életének politikai konstrukcióját a pedagógiai formavilág által. Bár Mészáros említi könyvében, hogy milyen keveset beszélünk munkahelyi demokráciáról, annak a problémája, hogy kié az iskola, és végző soron kié a pedagógia nem jelenik meg. Pedig az iskolai demokrácia (mint pedagógiai institúciójú munkáshatalom) és az iskolagyűlés (mint neveléstermelői munkástanács) épp a marxista iskolakísérletek sajátja (is).

Negyedik kör. A könyv pedagógiájáról. Átültetésről

Végezetül a könyv pedagógiájáról szeretnék egy pár gondolatot megosztani, tehát arról, hogy mit *művel* ez a könyv? És itt kanyarodnék vissza ahhoz a fentebb említett jelenséghez, amikor a leleplezés ideológiai misztifi-

kációvá válhat. Ez pedig a könyv azon ideológiakritikai nézőpontjához kapcsolódik, mely szerint az ideológiák „versenyében” a nevelés emancipációs lehetőségének záloga az, ha a leleplezést lehetővé tevő „ideológia” (kritikai társadalom-, és világrendszer-elmélet) farvizén a társadalmiság mélyrétegei felé ássuk magunkat, és az így kihantolt benső lényegiséget (magánvalót) reflektáltan ültetjük át a nevelési praxisba. Bár többé-kevésbé egyetértek a könyv egyik korábbi recenziójának (Borbély, 2024) azon megállapításával, hogy itt főnállhat a könyv által képviselt, akadémiai beágyazottságú, kritikai társadalomtudományi törekvés iskolapedagógiai programmá váló „felpuffasztásának” veszélye (és való igaz, hogy talán nem olyan nagy baj, ha az iskola nem olyan, mint egy akadémiai kutatóközpont), véleményem szerint nem ez itt a fő probléma.

Hanem az, amit a könyv azáltal művel, hogy mindenütt az önreflektív reflektivitás *hiányát* találja. Ugyanis rengeteg olyan megállapítással találkozunk, aminek az a kiindulópontja, hogy a pedagógus azért cselekszik egy adott módon, vagy azért válhat problematikus az adott tevékenysége, mert a társadalmi magánvalóságra vonatkozó (még ha nem is történeti társadalomtudományi – ezzel kapcsolatban a szerző megengedő –, de legalábbis kontextuális) reflexió munkát vagy nem végezte el, vagy nem „jól” végezte el. A könyv illetően leleplezéseinek azonban meglehet az a veszélye, hogy evakuálja annak a feltételezésnek a pusztá lehetőségét, hogy márpedig: mi van akkor, ha az, amit a pedagógus csinál, az éppenséggel eleve egy önreflektív reflexió eredménye? Mindjárt mondok erre egy-két példát.

Itt csak arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az, amit a szerző felkínál a pedagógusok számára (hogy nézzük meg mi van a dolgok mögött), azt pont mintha a pedagógusokkal kapcsolatban nem juttatná érvényre elemzéseiben: a pedagógus – mint sajátos osztályviszonyba szorult munkás, és egyben gondolkodó és alkotó szubjektum – helyzetének nem ás a mélyére, nem néz mögé. És viszont, ha nem találja meg az általa keresett reflexió szint pedagógiai reflektálódását, akkor – nekem úgy tűnik – túl elhamarkodottan középosztálybeli ideológiának *könyveli* el, amit lát. És így a könyv azt kockáztatja, hogy abban, amit ő (mint könyv, s mint önálló pedagógiai performativitással bíró szöveg) a saját pedagógiájában csinál, az azzá lesz, amire a kritikája irányul. A könyvben szereplő gettóiskola (Kálvin) kapcsán olvashatjuk, hogy „az osztályra reflektálás sokkal erősebb volt a Kálvinban. Itt a tanárok már sokkal inkább gondolkodtak és beszéltek az iskola és a gettó társadalmi kontextusáról. Az elkülönülésre magára is reflektáltak. [...] A nagyobb reflexió, a nagyobb rálátás azonban nem jelenti azt, hogy a kiindulópont ne középosztálybeli lett volna itt is.” (165. oldal)

A gettóiskola tanárainak „összeközéposztályosozása” azért is lehet elhamarkodott, mert a középosztálybeli ideológia ugyebár a köztes–közvetítő osztály tudatára, önképére vonatkozna; csakhogy az osztályközvetítés (a professzionális menedzseri osztály) elméleti keretében (lásd például Éber, 2020) szerintem azért kerülnek a pedagógusok is ebbe a kategóriába, mert az elméletet kidolgozó Ehrenreichék a világrendszer centrumából írják azt; a félperiféria intézményeiben, és kifejezetten a félperifériás gettóiskolában dolgozó tanárokat semmiképp nem mondanám „PMO”-nak, vagy elképzelt pozíciójukat illetően „középosztálybelinek”.

* * *

Azért merek ilyen határozott kijelentéseket tenni, mert a szerzővel nagyjából egyidőben én is ugyanebben a gettóiskolában kutattam, és sok esetben épp a fenti megállapítások ellenkezőjét láttam: nevezetesen, hogy a pedagógusok tevékenységében a szerző által azonosított „középosztálybeli ideológiai mintázat” sokszor nem a kiindulópontja, hanem épp az *eredménye* a nagyobb rálátásnak, érzékenyebb reflexiónak, s így talán az már nem is nevezhető sem középosztálybelinek, sem ideológiának.

A könyv megállapításával ellentétben én pont azt láttam, hogy a pedagógusok számára a gettó nem egy távoli hely, még akkor is, ha ritkán jártak oda. Sokan közülük pontosan látták és értették a rendszer által megra-

bolt, kisémmizett, kiszípolozott életek meghatározottságait és a mindennapi túlélés küzdelmeinek nyomorát, hiszen a gettóiskolára gyakorlatilag leküzdhetetlenül ráomlik a struktúra. Viszont meglátásom szerint a pedagógusok ezt a helyzetet nem feltétlenül abból az alapállásból értékelték, hogy akkor ehhez képest mégis „hogyan segítsék a gyerekeket középosztályivá válni (változtatni a habitusukon is), mert ez fogja elősegíteni társadalmi előmenetelüket” (167. oldal).

Szerintem a kiindulópont sokszor inkább az volt, hogy a gettóiskola saját strukturális helyzetéből fakadóan és a társadalmi rögzültség betonszilárdsága miatt ez a feladat (a középosztályivá nevelés, kiemelkedés) nem lehet reális cél és elvárás (például már az örömműnnp volt, ha egyesek szakiskolába kerültek). Ennek a belátásából jutottak a pedagógusok közül többen arra a következtetésre, hogy nagyjából az egyetlen pedagógiai gesztus, amit tehetnek a gyerekek mindennapi küzdelmei közepette, hogy megpróbálnak egy másik világot teremteni nekik, amiben akad némi csönd, kedves tekintet, feltétel nélküli figyelem, satöbbi – szóval olyan dolgok, amivel az utca és az informális munka vadgazdasága kontextusában lehet, hogy soha többé nem találkozhatnak majd ezek a gyerekek. Lehet, sőt biztos, hogy ez nem hagyományos értelemben vett kritikai pedagógiai praxis, de azt mondom, lehet, hogy annál pedagógiaibb hozzáállás.

És e tekintetben azzal is erősen vitatkoznék, hogy „a legfőbb pedagógiai attitűdnek szánt szeretetteljes és gondoskodó figyelem azt is szolgálhatja, hogy elkerüljék a tanulók társadalmi valóságára való reflektálást” (222. oldal). Szerintem épp arról van szó, hogy a tanulók és a pedagógiai helyzet társadalmi valóságára való reflektálás vezet oda, hogy a legfőbb pedagógiai attitűd a szeretetteljes és gondoskodó figyelem marad.

* * *

Végezetül szeretnék felvillantani egy pár olyan „esetet” a könyvből (kedvcsinálási szándékkal is), amelyekben talán elég jól tetten érhető az a kockázat, ami a könyv ideológiakritikai pozíciójából következik, és amely képes lehet kihúzni a pedagógusok önhatalmú, szerzői cselekvése alól a talajt.

1. Amikor a reflexió nem igazán változtat a pedagógiai helyzeten

„Az egyik fiú arról mesél, hogy a bátyja vesz neki Playstationt, és azzal fog mindig játszani, amikor nem lesz itt a suliban. Anna elmondja, hogy ez miért nem biztos, hogy jó (nem tesz jót a sok játszás), s a fiú kicsit finomítja a történetet: azt mondja, hogy igazából majd néha játszik csak vele. (TNK 2018. 06. 05.)” (184. oldal)

A szerző szerint itt végső soron a gyerekeknek kell alkalmazkodnia a pedagógus középosztálybeli értékvilágához, ami az ő jobb társadalmi pozíciójából fakad. A pedagógus képtelen arra reflektálni, hogy mi van akkor, ha a gyerek épp az alkoholista szülei elől (ezt ugyebár nem tudjuk, a szerző maga mondja ki, hogy nem ismerte meg a fiú háttérét) menekül a játék világába... Mondjuk virtuális karaktereket gyilkolni? – tenném itt fel a kérdést.

Az a gondom ezzel, hogy egyrészt semmit nem változtatna az itt szereplő (szerintem amúgy kívánatos és jogos) pedagógiai gesztuson az, ha látnánk a „gyermek és PS-e” társadalmi háttérét. Mert valóban, nem tesz jót a virtuális kaland, kicsi se, sok se; pláne a gyerekeknél, akik amúgy is rengeteget nyomogatják okostelefonjaikat, a gettóban is. Nem értem, hogy ez miért középosztálybeli habitus. Másrészt pedig, miután a gettó politikai gazdaságában a Playstation az informális viszonyok és státuszpozíciók, s így a pénz megteremtésének eszköze is, ezért, ha már tényleg kritikai reflexiót várunk el ebben a helyzetben a pedagógustól, akkor annak erre a sajátos áruformára és az általa kialakított „árkapcsolásokra” kellene vonatkoznia.

Ugyanez igaz a könyv azon esetére, amikor az igazgatónő a „kítettottságról” próbálja lebeszélni a 6. osztályos lányokat, felmutatva nekik az autonómia, a saját életünk fölötti hatalom értékét. A szerző szerint itt is az a helyzet, hogy az igazgatónő nem reflektál arra, hogy a lányok társadalmi helyzetében ez egy túlélési stratégia is lehet. De megint hadd kérdezzem meg: ez mit változtat a pedagógiai gesztuson? Megint: kívánatos és jogos az

igazgatónő intenciója. Ráadásul az, hogy kitartottként „túl lehet élni”, egyszerűen nem igaz, elég, ha csak a nagyon fiatalon anyaotthonba kerülő lányokra gondolunk.

Amikor a reflexiós kényszer túltolja a reflektálást

Az alsós fiúkhöz viszont beáll egy kislány focizni. Nagyon ügyes. Látszik, hogy tud focizni. Rá is kérdezek Kati-nál erre. Miközben nekem mesél, mikor a kislány agresszív lesz, rászól: „Csak nőiesen!” Kati nekem (ironikusan): „Néha próbál lányosan öltözni... Nagyon jól focizik, de az anyja nem engedi focizni, mert az nem lányos. Hiába beszéltem már vele többször. A fiúk beveszik, elfogadják, de mondák neki: »Kati néni, ciki, mert kenterbe ver minket, fiúkat.«” (245. oldal).

A szerző megfajta szerint a tanár saját „középosztálybeli értelmiségi (liberális) ideológiai mintái” miatt (azt nem tudjuk meg, hogy ezt a pedagógus honnan szívta magába) nem képes reflektálni arra, hogy a szegregáltumbeli anyukának mérlegelnie kell a család és a szomszédság nemi normákra vonatkozó keretezéseit és a többit. De itt nem lehet, hogy pusztán annyiról van csak szó, hogy: van egy kislány, szeret focizni, az anyuka nem szeretné, ha focira járna, a pedagógus megpróbál vele párszor beszélni, de az anyuka nem engedi, és hát... oké, nem engedi, akkor nem jár, focizik majd kint a fiúkkal. Nem látom a történeti társadalomtudományi többletet ebben a helyzetben és nem is szeretném. A pedagógus miért ne próbálkozhatna ilyen gesztusokkal? Miért kéne csípőből elfogadnia, hogy a szülő mit szeretne és mit nem? Szerintem ezzel épp a pedagógus saját szerzőisége tétetik zárójelek közé nagyon keményen.

Amikor a nem-reflektív konkrétan reflektívebb

„A tanáriba margarinnal megkent kalácsokat hoznak adományként. Egy tanár elkezdi hosszan a margarin egészségtelenségéről értekezni (a hidrogénezett növényi zsírok miatt). A gyerekek leginkább persze örülnek, hogy finomat kapnak. (TNK 2018. 06. 05.)” (189. oldal)

A szerző elemzése szerint a pedagógus osztálypozíciójában sokkal több lehetősége van arra, hogy ilyen absztrakt dolgokon morfondírozzon és közben eszébe se jusson, hogy legalább van mit ennie ezeknek a gyerekeknek. De mi van, ha pont ez, hogy „legalább van mit ennie” egy sokkal kevésbé reflektív nézőpont, mint az, amit a pedagógus hoz be, hogy konkrétan milyen mérgekkel tömi tele ezeket a gyerekeket a táplálék rendszerbe ágyazott makroökonómiája. Ebből sokkal inkább látok kibonthatónak egy rendszerkritikus reflexiót, a kapitalizmus perverz gasztronómiájának és az étel áruformájának lényegére vonatkozóan (mert ettől a gyerek és a pedagógus is egyaránt szenved), mint abból, hogy vannak, akik éheznek – amiből őszintén szólva egy lépéssel könnyebb eljutni az adomány-kultúra liberális nyugópontjára, például.

Amikor a reflektivitás lesz a nem-reflektivitás álcája

A könyvben alig van példa arra, amikor valami kívánatos vagy csak méltánylandó dolog lenne. Az egyetlen olyan helyzet, amikor még a szerző is kevésbé kritikus, egy zenei foglalkozásra vonatkozik, ami persze megint „középosztályi”, de „a foglalkozás vezetője nyitott volt arra, hogy ezekre a perspektívákra reflektáljon” (192. oldal). Na mármost itt egy olyan szervezetről van szó, ami egy nagyban a nyomorcircusz művészeti iparára épülő centrum-béli alapítványi franchise, posztkoloniális reflexekkel és a megmentői szerepjáték összes kártyájának kijátszásával.

De legalább a franchise alkalmazottja, a foglalkozás vezetője reflektált erre. És akkor mi van? – tenném fel itt a kérdést. Attól még, hogy valaki reflektál valamire, az nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban erről ne feledkezne el (tudja, oszt mégis teszi), erre akartam fentebb utalni az ideológiakritikai helyzet kifícamodásával kapcsolatban. A

globális nagyvállalatok is reflektálnak a klímaváltozás katasztrófájára, mégsem hullajtunk örömkönnyeket a gyönyörű, környezetbarát, lebomló zacskóinkkal kezünkben a szupermarket pénztára előtti sorban állva.

* * *

Azért tartottam fontosnak leírni ezeket, mert a könyv méltatását (amit feltétlen megérdemel) többszörösen megtettem. Ezek olvashatóak a Taní-Tani Online és a MÉRCE felületein. És többek között szeretnék ezekkel a kritikusabb szempontokkal is hozzájárulni a vitához és a könyv népszerűsítéséhez is, aminek elolvasását mindenkinek szívből ajánlom!

Irodalom

1. Althusser, L. (1971). *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Verso Books.
2. Bálint, M., Gubi, M., & Mihály, O. (1980). *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó.
3. Bockman, J. (2012). A neoliberalizmus politikai projektjei. *Fordulat: Társadalomelméleti Folyóirat* (2), 62–73.
4. Borbély, A. (2024). Kritikai pedagógia a félperiférián.
<https://merce.hu/2024/11/26/kritikai-pedagogia-a-felperiferian/>
5. Éber, M. Á. (2020). Hogyan értelmezzük a tőkés és a bémunkások között elhelyezkedők osztályhelyezeteit? – Barbara és John Ehrenreich koncepciója a professzionális-menedzseri osztályról. *Eszmélet*, 37(127–128), 234–248.
6. Karikó, S. (2006). A nevelés mibenlétéről: nevelésfilozófiai kiindulópont. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(5), 3–15.
7. Kiss, V. (2011). *Marx & Ideológia*. L'Harmattan Könyvkiadó.
8. Kiss, V. (2018). *Ideológia, kritika, posztmarxizmus: A baloldal új korszaka felé*. Napvilág Kiadó.
9. Larrain, J. (1983). *Marxism and Ideology*. The Macmillan Company.

Szerzőink

- Czabaji Horváth Attila* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének professzora. Korábban a Pannon Egyetemen tanszékvezető és a Tanárképző Központ főigazgatója volt. Közel három évtizede dolgozik a felsőoktatásban, kutatásainak középpontjában a Freinet-pedagógia, az informális tanulás és a tanár-diák kapcsolat áll. E témákban kilenc monográfiát és számos tanulmányt publikált. Az egyetemi oktatás és a tudományos kutatás mellett kedvenc elfoglaltsága a labdarúgás.
- Donáth Péter* történész, Dsc, professor emeritus. 1988-tól 2013-ig, nyugdíjba vonulásáig, az ELTE TÓK Társadalomtudományi Tanszékének vezetője volt. 1999-ben egyetemi tanárrá nevezték ki.
- Karsai István* középiskolai testnevelőtanári (1986) és úszó szakedzői (1989) végzettséget a Testnevelési Egyetemen (TF) szerzett. PhD fokozatot a PTE Elméleti Orvostudományok Doktori Iskolában kapott (2011), majd a PTE Biológia Sportbiológia Doktori Iskolában habilitált (2021). Jelenleg a PTE ÁOK Testnevelés- és Mozgásközpontban vezetői feladatot lát el egyetemi docensként. Jelentős szerepet töltött be a NETFIT rendszer tudományos hátterének kialakításában. Kutatásainak jelentős része nemzetközi kollaborációban valósult meg. Aktuális kutatási témája a sportteljesítmény és a flow állapot közötti kapcsolat multidiszciplináris vizsgálata.
- Kovács Katalin* egyetemi docens. A Testnevelési Egyetemen szerzett középiskolai testnevelő tanári, gyógytestnevelői és kosárlabda-szakedzői diplomát. Több, mint harmincéves oktatási tapasztalattal rendelkezik, tanított általános és középiskolában, valamint húsz évet a felsőoktatásban. Texas államban tanárként dolgozott közel három évig. Szingapúrban az Oktatási Minisztérium kérte fel testnevelő tanárok továbbképzésére, a helyi tanterv megvalósítási programjának elkészítésére. Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Doktori Iskolájában védte meg PhD-dolgozatát a kooperatív oktatás lehetőségeiről testnevelésórán. Kutatási területe a sportpedagógia, azon belül az oktatási módszertan reformjai. Több hazai és nemzetközi tanulmány, könyvfejezet és játékgyűjtemény szerzője és társszerzője.
- Mikó Alexandra* okleveles rekreációirányító. Rekreációs szervezés és egészségfejlesztés alapszakon végzett az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, majd a mesterszakot is itt végezte. Diplomamunkájában az interocepció, fizikai aktivitás, teljesítmény kapcsolatát vizsgálta, amivel 2019-ben az Országos Tudományos Diákköri Konferencián is részt vett. 2019-ben kezdett el oktatni az ELTE PPK Egészségfejlesztési és Sporttudományi Intézetében, majd 2020-ban kezdte meg doktori tanulmányait az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolában. Kutatási területe a testnevelésoktatás helyzete napjainkban – fókuszban a kreativitás fejlesztése és a zenés-táncos mozgásformák népszerűsítése –, emellett érdeklődési területe a mai fiatal generációk életmódja.
- Németh Farkas Gabriella* matematika és informatika szakos középiskolai tanár, mesterpedagógus, a Nyírádi Erzsébet Királyné Általános Iskola igazgató-helyettese, a PTE BTK Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza. Kutatási területei az iskolai hagyományok és ünnepélyek, Erzsébet királyné kultusza neveléstörténeti megközelítésben, települési értékek megismertetése iskolás korban.
- Velics Gabriella* az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Szombathelyi Pedagógiai és Pszichológiai Intézetének docense. Szociológus és médiakutató, a Közösségszervezés BA szakos hallgatók oktatása mellett részt vesz a tanár szakos hall-

gatók pályafelkészítésében. Az Alternatívák a Közösségek, Média, Oktatás Területén (ACME) Kutatócsoport vezetője. Kutatásainak középpontjában a helyi fejlesztési projekteken való közösségi részvétel és a közösségi rádió társadalmi szinten betöltött innovációs szerepe áll. Főbb érdeklődési területei: a közösségi rádiózás hazai és nemzetközi szerepvállalása, rádió az oktatásban, a közösségi rádiók szerepe a közösségfejlesztésben és a demokrácia erősítésében.

Tóth Tamás Május

kisgyermekes apuka, egyetemkárosult munkanélküli, amatőr népkonyhás, zártkerti lakos, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Kopogó Szemek Kollektíva és a Jajj! népi-punk zenekar rendes tagja, autonomista. Kedvenc festménye: T. S. (ifj. kf.) – A világ-egyetem vége (2023). Érdeklődési területei: a gyermekkor politizációja és a politika infantilizációja. Satöbbi dolgok (ez főleg, a Dolog). A Vén Vakond Könyvtár támogatója és lelkes elvtársa, egyben.

Authors

Attila CZABAJI HORVÁTH

is a professor at the Institute of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. He was previously head of department and general director of the Teacher Training Centre of the University of Pannonia. He has worked in higher education for almost three decades, focusing his research on Freinet pedagogy, informal learning and teacher-student relationships. He has published nine monographs and numerous articles on these topics. Besides teaching and scientific research, his favourite pastime is football.

Péter DONÁTH

historian, DSc, Professor Emeritus. From 1988 to 2013, until his retirement, he was Head of the Department of Social Sciences at ELTE TÓK, and from 1999 he held the same position as Professor.

István KARSAI

graduated from the University of Physical Education and Sport Sciences in 1986 and from the University of Physical Education and Sport Sciences in 1989. He received his PhD at the Doctoral School of Theoretical Medicine, University of Pécs (2011) and his habilitation at the Doctoral School of Sports Biology, PTE (2021). Currently, he is an associate professor at the University of Pécs, Faculty of General Medicine, Centre for Physical Education and Exercise, and a part-time research fellow at the Institute of Health Development and Sport Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology, Eötvös Loránd University. He has been instrumental in developing the scientific background of the NETFIT system. Much of his research has been carried out in international collaborations. His current research is a multidisciplinary investigation of the relationship between sports performance and flow state.

Katalin KOVÁCS

is an associate professor. She graduated from the University of Physical Education as a secondary school physical education teacher and basketball coach. She has over 30 years of teaching experience in primary and secondary schools and 20 years in higher education. She worked as a teacher in Texas for nearly three years. In Singapore, he was invited by the Ministry of Education to train physical education teachers and prepare a local curriculum implementation programme. She defended her PhD thesis on the possibilities of cooperative teaching in the physical education classroom at the Doctoral School of Pedagogy and Psychology, Eötvös Loránd University. Her research interests include sports pedagogy, including reforms in teaching methodology. She is the author and co-author of several national and international studies, book chapters and game collections.

Alexandra MIKÓ

is a qualified recreation manager. She graduated from Eötvös Loránd University with a bachelor's degree in recreation management and health promotion and completed her master's degree there. In her diploma thesis, she studied the relationship between interoception, physical activity and performance, which she presented at the National Scientific Student Conference in 2019. In 2019, she started teaching at the Institute of Health Promotion and Sport Sciences at Eötvös Loránd University and in 2020 she began her doctoral studies at the Doctoral School of Education at the Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University. Her research interests include the state of physical education today, with a focus on the development of creativity and the promotion of music and dance movement, as well as the lifestyle of today's young generations.

Gabriella NÉMETH FARKAS is a secondary school teacher of Mathematics and Computer science, master teacher, deputy director of Nyirádi Erzsébet Királyné Primary School, PhD student at the PTE BTK Doctoral School of Education and Society. Her research interests are school traditions and ceremonies, the cult of Queen Elizabeth from an educational-historical perspective, and introducing settlement values in the school age.

Gabriella VELICS is an associate professor at Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institute of Education and Psychology at Szombathely. She teaches in Community Coordination BA and teacher training. She leads the Alternative, Community, Media, Education (ACME) Research Group. Her research focuses on community participation in local development projects. The main research area is community radio, both in national and international contexts, and its role in community development and strengthening democratic culture. She has a background as a sociologist, journalist and radio presenter.

Tamás MÁJUS TÓTH is a father of young children, a university-damaged unemployed scum with a degree, amateur cook in a community kitchen, resident of an allotment garden area, full member of the Hungarian Pedagogical Association, the Rumbling Stomachs Collective and the folk-punk band „Jajj!”, and an autonomist by heart. His favourite painting is T. S. (Jr.) - The End of the Universe (2023). His interests include the politicisation of childhood and the infantilisation of politics. Including other things as well (especially the Thing). He is a supporter and comrade of the Old Mole Library (Budapest).